

ISSN 1667-4154

Academia

Año 19 - número 38 - segundo semestre - 2021

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff; directora editorial; Departamento de Derecho Penal e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Laura Clérico; directora editorial; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Álvarez; director editorial; Universidad Nacional de la Defensa; Argentina

Nancy Cardinaux; Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Martin Böhmer; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés; Argentina

Laurence Burgorgue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona Paris I; Francia

Raúl Gustavo Ferreyra; miembro del consejo editorial, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Imer Flores; miembro del consejo editorial; Universidad Autónoma de México, México

Carlos Lista; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina

Claudia Martín; miembro del consejo editorial; American University; Estados Unidos de América

Daniel Oliver Lalana; miembro del consejo editorial; Universidad de Zaragoza; España

Myrta Morales Cruz; miembro del consejo editorial; Universidad Interamericana de Puerto Rico; Puerto Rico

Mónica Pinto; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Pamela Tolosa; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional del Sur; Argentina

Guillermo Treacy; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Jan Sieckmann; miembro del consejo editorial; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Alemania

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Sebastián Scioscioli, secretario de redacción; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

LISTA DE EVALUADORES

Virginia Deymonndaz, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Cecilia Lorea Leite, Universidad Federal de Río Grande, Brasil

Cecilia V. Ali Pini, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Rebeca Anijovich, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Andrea Gastron, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Eugenio Sarra Bayrouse, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Leonardo Pitlevnik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Gustavo Arballo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Jimena Sáenz, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Julieta Lobato, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Gisela Ferrari, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Sergio Trippano, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Graciela Cappelletti, Universidad de San Andrés, Argentina

Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Raúl Gustavo Ferreyra, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Federico De Fazio, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcela Basterra, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana María Bestard, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ricardo Rabinovich, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Luciana Scotti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Esteban Nader, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

Rosalba González Ramos, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, México

Jorge Bercholc, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marina Lanfranco, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

DECANO

Alberto J. Bueres

VICEDECANO

Marcelo Gebhardt

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Oscar Ameal / Ernesto Marcer / Leila Devia
Gonzalo Álvarez / Luis Mariano Genovesi / Luis Niño
Daniel Roque Vítolo / Alfredo Vítolo

Consejeros Suplentes

Marcelo Gebhardt / Mary Beloff / Raúl Gustavo Ferreyra
Juan Pablo Mugnolo / Carlos Clerc / Silvia González Napolitano
Graciela Medina / Alejandro Argento

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Leandro Martínez / Silvia Bianco / Pablo Andrés Yannibelli / Fernando Muriel

Consejeros Suplentes

Elisa Romano / Gisela Candarle / Aldo Claudio Gallotti
Lisandro Mariano Teszkiewicz

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Joaquín Santos / Catalina Cancela / Víctor Dekker / Juan Alfonsín

Consejeros Suplentes

Facundo Corrado / Silvia Bordón
Eliana Gramajo / Juan Francisco Petrillo

Representante No Docente

Lorena Castaño

SECRETARIOS

Secretaria Académica: Silvia C. Nonna
Secretario de Administración: Carlos A. Bedini
Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: Oscar M. Zoppi
Secretario de Investigación: Marcelo Alegre
Secretario de Coordinación y Relaciones Institucionales: Marcelo Haissiner

SUBSECRETARIOS

Subsecretario Académico: Lucas G. Bettendorff
Subsecretario de Administración: Rodrigo Masini
Subsecretario Técnico en Administración: Daniel Díaz
Subsecretario de Planeamiento Educativo: Noemí Goldsztern de Rempel

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Luis R. J. Sáenz / **Secretario:** Jonathan M. Brodsky

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Presentación

Academia, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués abocada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es semestral y los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones, así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.

Academia está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y a toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica. La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre con las más modernas discusiones en la materia. La revista contiene trabajos inéditos, o con escasa difusión en América Latina y el Caribe, Portugal y España, sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Profesores, docentes e investigadores representantes de las principales instituciones de enseñanza del Derecho de todo el mundo remiten sus trabajos para, una vez aceptados y evaluados, servir a la construcción de un proceso participativo de análisis crítico sobre los contenidos y los modos de enseñanza para la formación de juristas. Los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y significar un aporte empírico y teórico de relevancia para su publicación. Las contribuciones están sujetas a un sistema de referato (*peer review* bajo la modalidad de “doble ciego”) por parte del Comité Evaluador, integrado por profesores de la UBA y de otras universidades nacionales y del exterior.

La revista integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas (CAICYT, CONICET), se encuentra indexada en DIALNET, en la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades),

en EHRIPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) y catalogada en LATINDEX (evaluada en el Nivel 1). Además, forma parte de la Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), de MIAR, de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), de la Base Bielefeld y del Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. La distribución es gratuita dentro de la Facultad de Derecho y es enviada a las distintas facultades de Derecho y bibliotecas de países hispanoparlantes.

Academia: Law Teaching Journal

Academia, published twice a year by the Publications Department of the University of Buenos Aires Law School, first appeared in 2003. It is one of the first law journals exclusively devoted to law teaching issues published in Spanish and Portuguese.

The goals of this publication are to promote studies and investigation, to generate specialized debate, to produce theoretical thinking and to disclose the results of investigations and of teaching practices. Further, it includes translations and reviews on texts related to law teaching and learning. *Academia* is addressed at teachers, investigators, students and at any other person that may be interested in law teaching-related issues, and links tradition with modern discussion. It includes works from Latin America, Caribe, Portugal and Spain that are unpublished or not widespread, concerning both theory and investigation.

Teachers and investigators from the most important law-teaching institutions submit their works; once evaluated and approved, these contributions help to build a participative process for the critical analysis on contents and teaching methods. In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues. They must be submitted to an Evaluation Committee composed of professors from the University of Buenos Aires and other foreign universities (double blind peer view).

The Journal is part of Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT, CONICET), is indexed in DIALNET, in CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) database, in EHRIPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) and catalogued in LATINDEX (rated as Level 1). In addition, it is part of the Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) from the Autonomous University of Mexico (UNAM), MIAR, from the Network of University Libraries

(REBIUN), the Bielefeld Base and of the Institutional Digital Repository of the University of Buenos Aires.

Academia is distributed free of charge within the University of Buenos Aires Law School and is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 19, número 38, 2021, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- La enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Una revisión del libro de texto 15-43
Christina BINDER y Jane A. HOFBAUER
- O ensino do Direito Educacional no contexto da pandemia de covid-19 45-71
Isabela FADUL DE OLIVEIRA y Quéren Samai MORAES SANTANA
- La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes 73-91
Carlos GIL GANDÍA
- La enseñanza de un curso intensivo en modalidad virtual: crónicas de una grata experiencia 93-113
Mariano KIERSZENBAUM y Santiago SÁNCHEZ
- El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural 115-140
Julieta MAROTTA y Agustín PARISE

Misceláneas

- Guía de preguntas para una efectiva preparación de la clase 143-145
ROLAND CHRISTENSEN CENTER FOR TEACHING AND LEARNING, HARVARD BUSINESS SCHOOL

Bibliográficas

- Reseña bibliográfica: *Responsabilidad del Estado para el aula de grado y posgrado en Derecho*, de Nidia Karina Cicero 149-152
Carlos A. VALLEFÍN



INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 19, number 38, 2021, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

- Teaching International Human
Rights Law: A Textbook Review 15-43
Christina BINDER y Jane A. HOFBAUER
- Teaching Educational Law in the Context
of the COVID-19 Pandemic 45-71
Isabela FADUL DE OLIVEIRA y Quéren Samai MORAES SANTANA
- Teaching International Law through Arts 73-91
Carlos GIL GANDÍA
- Teaching an Intensive Course in Virtual Mode:
Chronicles of a Pleasant Experience 93-113
Mariano KIERSZENBAUM y Santiago SÁNCHEZ
- Problem-Based Learning (PBL) in Legal Education
and its Application in a Multicultural Environment 115-140
Julieta MAROTTA y Agustín PARISE

Miscellany

- Elements of Effective Class Preparation 143-145
ROLAND CHRISTENSEN CENTER FOR TEACHING
AND LEARNING, HARVARD BUSINESS SCHOOL

Book Review

- Book Review: *Responsabilidad del Estado para el aula de
grado y posgrado en Derecho*, by Nidia Karina Cicero 149-152
Carlos A. VALLEFÍN



Artículos



La enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Una revisión del libro de texto¹

CHRISTINA BINDER* y JANE A. HOFBAUER**

RESUMEN

El aumento de la atención prestada a los derechos humanos y su incorporación a los planes de estudio universitarios ha dado lugar a un número considerable de libros de texto (internacionales) sobre derechos humanos publicados recientemente. En un campo conocido por su idealismo, los libros de texto sobre derechos humanos son la primera introducción de los estudiantes al marco internacional de los derechos humanos. Con diferentes enfoques, metodologías, conjuntos de herramientas y profundidad de compromiso con un tema, hay una amplia variedad disponible en el mercado entre la que elegir. Esta reseña ofrece una selección de libros de texto sobre derechos humanos que representa diferentes estilos de redacción y satisfacen diferentes necesidades y preferencias de enseñanza.

PALABRAS CLAVE

Derecho Internacional - Derechos Humanos - Educación Jurídica.

¹ Título original: "Teaching International Human Rights Law: A Textbook Review", publicado en *The European Journal of International Law*, vol. 28, nro. 4, © The Author(s), 2018. Publicado por Oxford University Press, EJIL Ltd. Agradecemos a las autoras y a la revista por permitimos publicar y por revisar la traducción del presente artículo.

* Profesora Catedrática de Derecho Internacional y Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Bundeswehr Universidad de Múnich, Alemania. Correo electrónico: c.binder@unibw.de.

** Investigadora Postdoctoral, Sección de Derecho Internacional y Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Bundeswehr Universidad de Múnich, Alemania. Correo electrónico: jane.hofbauer@unibw.de.

Teaching International Human Rights Law: A Textbook Review

ABSTRACT

The increased focus on, and incorporation of, human rights into university curricula have led to a significant number of recently published (international) human rights textbooks. In a field that is distinctly known for idealism, human rights textbooks are the first introduction for students to the international human rights framework. With varying focus, methodology, tool sets and depth of engagement with a topic, there is a broad variety available on the market from which to choose. This review offers a selection of human rights textbooks that represent different writing styles and meet different teaching needs and preferences.

KEYWORDS

International Law - Human Rights - Legal Education.

1. INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos no sólo forman parte de la formación jurídica, sino que abarcan todas las disciplinas. Constituyen una asignatura verdaderamente transversal en los planes de estudio universitarios. Esto se refleja en el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que subraya la necesidad de desarrollar “estrategias para infundir los derechos humanos como tema transversal en todas las disciplinas de la enseñanza superior”, es decir, no sólo en el derecho, sino también en los estudios sociales, la historia y los campos técnicos o científicos.² Dado que los materiales didácticos constituyen uno de los elementos esenciales para la aplicación de estas estrategias, este ensayo de revisión examina los libros de texto sobre derechos humanos publicados recientemente, haciendo especial hincapié en los libros

² Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU), Plan de Acción para la Segunda Fase (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, UN Doc. A/HRC/15/28, 27 de julio de 2010, párrafo 28(a) (i, ii, iii).

de texto diseñados para cursos de parte general. Como la disciplina de los derechos humanos ha alcanzado cierta madurez, las voces críticas son cada vez más prominentes.³ Aun así, nos gustaría señalar desde el principio que hemos revisado los libros de texto desde la perspectiva de lo que se podría denominar erudición jurídica internacional “tradicional” y, por lo tanto, centrándonos en cómo pueden ayudar a los estudiantes (principalmente de derecho) a adquirir las habilidades técnicas necesarias para aplicar los derechos humanos internacionales. Sobre esta base, la revisión pretende ofrecer orientación con respecto a los numerosos libros de texto sobre derechos humanos disponibles.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS: ANTECEDENTES POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Con la aparición del movimiento de derechos humanos en la década de 1970, la educación en derechos humanos (EDH) se incluyó en la agenda de la comunidad internacional en forma de programas de política internacional.⁴ En los años siguientes, la EDH se ha definido a través de varias declaraciones generales y programáticas. En el lenguaje clásico de las Naciones Unidas (ONU), “[l]a educación debe promover la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones amistosas entre las naciones y todos los grupos raciales o religiosos y fomentar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas en pos de estos objetivos”.⁵ Al detallar

³ Para la literatura que ofrece reflexiones matizadas sobre el desarrollo del campo, véase, entre otros: DICKINSON, R. et al. (eds.), *Examining Critical Perspectives on Human Rights* (2012); MOYN, S., *The Last Utopia: Human Rights in History* (2010); NEIER, A., *The International Human Rights Movement: A History* (2012); FREEMAN, M., *Human Rights: An Interdisciplinary Approach* (2011). El volumen editado por BARRETO, J. M., *Los derechos humanos desde la perspectiva del tercer mundo: Critique, History and International Law* (2013), rompe con el relato eurocéntrico de la historia de los derechos humanos como una serie lineal de acontecimientos e introduce relatos de “geografías alternativas”.

⁴ Véase, entre otros: BUERGENTHAL, T. y J. “Greco OldStyle SSI” Torney, *International Human Rights and International Education* (1976).

⁵ Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Declaración y Programa de Acción de Viena, UN Doc. A/CONF.157/23, 25 de junio de 1993, párrafo 33. Continúa: “[L]a educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, tanto teórica como práctica, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos con respecto a todas las personas, sin distinción alguna de raza, sexo, idioma o religión, y ello debe integrarse en las políticas de

la aplicación de esta política de aspiraciones, se han publicado directrices que enumeran como uno de sus puntos clave la elaboración de materiales educativos sobre derechos humanos de acuerdo con los principios generales de la EDH.⁶ Estos principios son amplios y se centran, *entre otras cosas*, en la promoción de la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos. La EDH se presenta como un instrumento para la democracia, el desarrollo sostenible, el Estado de Derecho, la protección del medio ambiente y la paz, así como una herramienta de empoderamiento.⁷

Este punto de vista no es indiscutible. En su reciente libro, *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*, Joanne Coysh subraya los peligros asociados al modo en que las instituciones globales⁸ controlan la formación del discurso en el ámbito de la EDH. En referencia al concepto de control institucional de Michel Foucault, sostiene que el poder que poseen las instituciones consiste en:

la orientación discursiva de los individuos que determina, al menos en parte, cómo dan sentido a sus propias experiencias en el mundo y a las de los demás, así como los tipos de acción que eligen emprender como resultado (...) [L]a forma en que las prácticas discursivas son constitutivas del conocimiento, y cómo el discurso científico penetra en los campos del conocimiento en la formación del sujeto, son importantes porque pueden revelar las verdades como lo que realmente son, una realidad socialmente construida y una forma particular de ver el mundo.⁹

educación en los planos nacional e internacional. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos señala que las limitaciones de recursos y las insuficiencias institucionales pueden impedir la realización inmediata de estos objetivos.

⁶ Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), Directrices para los planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, UN Doc. A/52/469/Add.1, 20 de octubre de 1997, párrafo 16. AGNU, *supra* nota 2, párrafo 28(b)(i).

⁷ Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, *supra* nota 6, párr. 16.

⁸ Las instituciones mundiales se refieren en este contexto principalmente a los organismos de las Naciones Unidas (ONU).

⁹ COYSH, J., *Human Rights Education and the Politics of Knowledge* (2017), Cap. 1, n. 45ff [se omiten las notas a pie de página], refiriéndose, *entre otros*, a FOUCAULT, M., *Power Knowledge: Selected Interviews and other Writings, 1972-1977* (1980).

Desde esta perspectiva, el objetivo de la EDH de cultivar un mundo mejor no debe seguirse ciegamente. Más bien, al estar formada por ciertos grupos/instituciones dominantes, existe la amenaza de que la EDH se utilice para perpetuar una forma cultural o una verdad política determinada.¹⁰ En este sentido, el discurso global de la EDH, tal y como lo impulsa la agenda de la ONU, tampoco está exento de “complejidad e incertidumbre, duda y reflexividad sobre su producción y pretensiones de conocimiento”.¹¹ El concepto “institucionalizado” de la EDH –enraizado con más fuerza en las mencionadas aspiraciones programáticas de paz y desarrollo que en normas jurídicas internacionales específicas–¹² pretende utilizar los derechos humanos como instrumentos de empoderamiento y cambio social. Presenta el marco de los derechos humanos como el resultado de una única verdad y no como el compromiso de un discurso crítico. La elusión de la normatividad continúa a menudo con respecto a los libros de texto sobre derechos humanos. Así, la mayoría de los libros de texto tienden a asumir el marco de derechos humanos existente (a menudo de forma acrítica) como algo dado. Lo validan señalando sus orígenes en la justicia natural y, por tanto, presentando los derechos humanos como una forma legalizada de moralidad universalmente aplicable. En comparación, pocos libros de texto problematizan los derechos humanos como una construcción sociopolítica de la sociedad contemporánea con un claro impulso normativo. Desde un punto de vista práctico, surge el peligro de dar por sentados los derechos humanos y de ignorar el contexto político en el que se aplican.

Sin duda, la atención del derecho internacional se está desplazando cada vez más hacia el individuo. Algunos estudiosos sostienen incluso que los derechos humanos han sustituido al marco global centrado en el Estado y se han convertido en el paradigma contemporáneo de la misión civilizadora del derecho internacional público.¹³ Sin embargo,

¹⁰ *Ibid.* Cap. 1, n. 53 ss. Véase también DOUZINAS, C., *The End of Human Rights: Critical Legal Thought at the Turn of the Century* (2000).

¹¹ COYSH, *supra* nota 9, Cap. 1, n. 56ff.

¹² *Ibidem*, Cap. 3.

¹³ MOYN, S., *The Last Utopia: Human Rights in History* (2010), en 9; BEITZ, C. R., *The Idea of Human Rights* (2009), en XI, afirmando al principio que “el lenguaje de los derechos humanos se ha convertido en el lenguaje común de la crítica social en la política global”. Esto también es particularmente prominente en los escritos de H. E. Trindade. Véase

desde la perspectiva del derecho internacional (tradicional), se podría discrepar.¹⁴ Los derechos humanos se han convertido, en efecto, en instrumentos jurídicos que se utilizan para examinar y ejercer presión contra el ejercicio (injusto) del poder estatal, pero lo hacen dentro de un sistema jurídico que (todavía) está configurado principalmente por los Estados. A pesar de su carácter jurídico, no se puede ignorar el contexto social en el que operan los instrumentos de derechos humanos. En ocasiones, enmascaran opciones políticas de los Estados, disfrazando el imperialismo de humanitarismo;¹⁵ en otras ocasiones, son el producto de proyectos demasiado ambiciosos de miembros del movimiento de derechos humanos.¹⁶ Esto último también es perceptible en el ámbito de la educación: en cierta medida en la EDH en general¹⁷ y en mayor medida en los

CANÇADO TRINDADE, A. A., *La construcción de un derecho internacional humanizado* (2015), vols. 1, 2; (2017), vol. 3; PETERS, A., *Beyond Human Rights: El estatuto jurídico del individuo en el derecho internacional* (2016). Sobre el discurso histórico y el surgimiento de los derechos humanos en el concepto de derecho internacional de Lauterpacht, véase KOSKENNIEMI, M., *The Gentle Civilizer of Nations: The Rise and Fall of International Law 1870-1960* (2001). Para una colección de ensayos sobre el tema, véase KAMMINGA, M. T. y M. SCHEININ (eds.), *The Impact of Human Rights Law on General International Law* (2009).

¹⁴ Cf. NEIER, A., *The International Human Rights Movement: A History* (2012), en 4; véase también PELLET, “‘Human Rightism’ and International Law”, en 10 *Italian Yearbook of International Law* (2000), 3.

¹⁵ Por ejemplo, haciendo referencia al libro de BRICMONT, J., *Humanitarian Imperialism* (2006), Noam Chomsky ha destacado cómo la retórica de la posguerra fría en relación con los valores occidentales de libertad, democracia, justicia y derechos humanos se ha utilizado como justificación para aplicar una estrategia global. CHOMSKY, “Humanitarian Imperialism: The New Doctrine of Imperial Right”, en 60(4) *Monthly Review* (2008).

¹⁶ ALSTON, “Against a World Court for Human Rights”, en 28(2) *Ethics and International Affairs* (2014), 197; KAPUR, “Human Rights in the 21st Century: Take a Walk on the Dark Side”, en 28 *Sydney Law Review* (2006), 665; véase también KENNEDY, D., *The Dark Sides of Virtue: Reassessing International Humanitarianism* (2004), en 3 y ss. (donde se argumenta que los derechos humanos son a menudo demasiado limitados (centrándose en el Estado, es decir, en la dimensión pública) y demasiado generalizadores al propagar una “práctica emancipadora única”).

¹⁷ Se ha argumentado que, junto con la competencia profesional de un profesor para impartir un curso sobre derechos humanos, existe una responsabilidad social inherente para instalar ciertos valores en los estudiantes. De este modo, los profesores pueden incluso dejar de ser meros educadores para convertirse en participantes en el activismo de los derechos humanos. Sobre las dificultades que conlleva, véase también GRIFFIN, “The Dilemmas of the Postgraduate International Human Rights Law Educator”, en 7(1) *Journal of Human Rights Practice* (2015), 18.

libros de texto sobre derechos humanos. Con cierto grado de uniformidad,¹⁸ la mayoría de los libros de texto de derechos humanos utilizados para las clases tradicionales de derechos humanos estructuran el tema de acuerdo con una determinada comprensión de los derechos humanos –una dialéctica entre derechos, deberes y violaciones–, pero esto no se corresponde necesariamente con el estado real de los derechos humanos.¹⁹

Así, a menudo se observa una divergencia entre la teoría y la práctica de los derechos humanos, sobre todo en lo que respecta a su aplicación. Sin embargo, presentar los derechos humanos como una solución mágica de unicornio para las luchas y conflictos actuales sólo aumenta la ineficacia del sistema en lo que respecta a su aplicación. El fundador del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de Harvard, Henry J. Steiner, ha señalado este peligro al hablar de los retos de la EDH: “Dado que [el movimiento de los derechos humanos] ofrece rasgos tan raros en la vida internacional como el idealismo y la esperanza de un mundo mejor –incluso de una naturaleza humana mejor– y dado que los estudiantes suelen aportar su profundo compromiso moral con esos ideales, el movimiento corre el riesgo de una veneración excesiva”.²⁰ Teniendo en cuenta que el positivismo jurídico internacional sigue siendo la *lingua franca* del derecho internacional, los estudiantes²¹ fracasarán cuando intenten lograr un cambio si se les deja al margen de los entresijos jurídicos que surgen en la práctica de los derechos humanos. Esto va a las raíces de la EDH y plantea también importantes retos para los libros de texto sobre derechos humanos.

La variedad de enfoques de los derechos humanos y el hecho de que a veces los especialistas en derechos humanos son, al menos subliminalmente, susceptibles de difuminar la línea entre lo descriptivo y lo

¹⁸ Véase también la nota 37.

¹⁹ Bianchi señala tendencias similares con respecto al derecho internacional en general, debido a la tradición: “La tradición puede entenderse como un compromiso con una determinada visión del mundo, que se reitera en situaciones comunicativas concretas y se transmite de una generación a otra”. BIANCHI, A., *International Law Theories: An Inquiry into Different Ways of Thinking* (2016), en 22.

²⁰ STEINER, “The University’s Critical Role in the Human Rights Movement”, en 15 *Harvard Human Rights Journal* (2002), 317, en 324.

²¹ RATNER, S. R., *The Thin Justice of International Law: A Moral Reckoning of the Law of Nations* (2015), en 20.

prescriptivo en sus escritos sobre la situación de los derechos humanos hacen que la selección de los libros de texto sobre derechos humanos sea una tarea delicada para los profesores.²² Al fin y al cabo, es a través del libro de texto seleccionado que los estudiantes (y los futuros profesionales) se introducen en el marco internacional de los derechos humanos. A continuación, hemos optado por seleccionar los libros de texto de derechos humanos que mejor cumplen el objetivo –por muy discutido que sea– de enseñar el derecho internacional de los derechos humanos tal y como se presenta en el discurso global, es decir, libros que adoptan un concepto de los derechos humanos como universales e indivisibles y que tienen como objetivo la capacitación de las personas.

3. UNA REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO SOBRE DERECHOS HUMANOS INTERNACIONALES

A. SELECCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Con el aumento de la atención prestada a la EDH y la inclusión de los derechos humanos en diversos planes de estudio universitarios y extrauniversitarios, el número de libros de texto disponibles sobre derechos humanos ha aumentado, sobre todo en la última década.²³ Sin embargo, no todos los libros de texto sobre derechos humanos constituyen una

²² Muchos estudiosos advierten del peligro de adoptar una “narrativa de libro de texto” de los derechos humanos. Véase, por ejemplo, HALME-TUOMISAARI y SLOTTE, “Revisiting the Origins of Human Rights: Introduction”, en SLOTTE, P. y M. HALME-TUOMISAARI (eds.), *Revisiting the Origins of Human Rights* (2015), 1.

²³ La disciplina en la que se enseñan los derechos humanos será un componente crucial para la elección de un libro de texto pertinente. Incluso dentro de un plan de estudios jurídico, hay una gran variedad de posibilidades de incluir los derechos humanos. A menudo se enseñan como parte de otras asignaturas, como el derecho internacional, el derecho constitucional o el derecho administrativo. En Europa, los derechos humanos pueden desempeñar un papel en los cursos sobre derecho de la Unión Europea (UE). También existen numerosos campos de especialización que incluyen dimensiones de derechos humanos (por ejemplo, filosofía del derecho, teoría jurídica crítica, estudios de género, etc.). Dependiendo de la facultad de Derecho, puede haber una asignatura independiente de derechos humanos dentro del plan de estudios de la licenciatura. Las facultades de Derecho también pueden ofrecer especializaciones en derechos humanos, tanto en la licenciatura como, cada vez más, en el posgrado.

ayuda ideal para el estudio,²⁴ inculcan el pensamiento crítico y proporcionan una buena guía sobre la función y la finalidad de los derechos humanos. La posibilidad de elección es mayor, ya que hoy en día se dispone tanto de formatos electrónicos como impresos. Aunque ambos formatos tienen sus ventajas e inconvenientes, sobre todo en lo que respecta a la legibilidad y la accesibilidad,²⁵ encuestas recientes indican que los estudiantes siguen prefiriendo ligeramente los libros impresos.²⁶ Se considera que la interacción física con un libro de texto “sigue siendo la que mejor se adapta a los requisitos ópticos, cognitivos y metacognitivos del cerebro lector”.²⁷ Por tanto, nos hemos centrado principalmente en los libros de texto impresos, aunque hemos indicado dónde están disponibles ambos formatos, sobre todo porque aproximadamente el 20% de los estudiantes prefiere tener acceso a ambas versiones.²⁸

²⁴ En particular, para una generación de estudiantes que se ha acostumbrado a recibir la información de las clases en forma de viñetas y estructura lineal. Algunos incluso han acusado a PowerPoint de ser una amenaza para la seguridad nacional al dar a los usuarios una falsa sensación de simplicidad y control de la información. El general McMaster, por ejemplo, advirtió que las presentaciones de PowerPoint constituían una amenaza interna para el ejército: “Es peligroso porque puede crear la ilusión de comprensión y la ilusión de control. Algunos problemas no se pueden resolver con balas”. Citado en BUMILLER, “We Have Met the Enemy and He Is PowerPoint”, en *New York Times* (26-4-2010). FROMMER, F., *How PowerPoint Makes You Stupid: The Faulty Causality, Sloppy Logic, Decontextualized Data, and Seductive Showmanship That Have Taken over Our Thinking* (2012), en 200 y siguientes, explora los peligros de PowerPoint desde varios ángulos, coincidiendo con el creciente sentimiento de que PowerPoint tiende a simplificar las cosas hasta el punto de que los estudiantes ya no toman notas o ni siquiera hacen las lecturas.

²⁵ Según las encuestas, se prefieren los libros de texto impresos sobre todo porque se consideran más fáciles de leer, es posible comprometerse con ellos a otro nivel, hay menos distracciones de Internet y los estudiantes no quieren perder el acceso una vez terminado el semestre. Las ventajas más importantes de los libros de texto electrónicos son su portabilidad, el hecho de que los estudiantes tienen todo el material en un solo lugar, el hecho de que a veces son más baratos (especialmente si la biblioteca compró el acceso) y que ahorran papel. Véase MILLER y SCHRIER, “Digital or Printed Textbooks: Which Do Students Prefer and Why?”, en 15(2) *Journal of Teaching in Travel and Tourism* (2015), 166.

²⁶ *Ibidem*, en 182-183.

²⁷ TANNER, “Digital vs. Print: Reading Comprehension and the Future of the Book”, en 4 *School of Library and Information Science Student Research Journal* (2014).

²⁸ MOODIE, G., *Universities, Disruptive Technologies, and Continuity in Higher Education: The Impact of Information Revolutions* (2016), en 199, en referencia a la encuesta de R.

Consideramos que un buen libro de texto sobre derechos humanos debe fomentar la reflexión crítica sobre la materia y transmitir conocimientos al mismo tiempo.²⁹ En cuanto a lo primero, hacemos hincapié en los “conjuntos de herramientas” que incorporan los libros de texto, incluida la legibilidad (lenguaje, compromiso del lector), la presentación de diferentes teorías/opiniones (profundidad del tratamiento teórico, uso de extractos) y las técnicas de aprendizaje (por ejemplo, el uso de ayudas al aprendizaje como preguntas, estudios de casos, puntos de debate; el uso de ayudas visuales o diferentes fuentes de medios de comunicación; el acceso a material adicional). Con respecto a esto último, nos centramos en si el libro de texto transmite los conocimientos técnicos, jurídicos y los conocimientos sobre los mecanismos y procesos institucionales, las normas sustantivas de derechos humanos y las vías de ayuda internacional. También consideramos si el libro de texto proporciona una visión de la práctica. Por último, hemos tenido en cuenta consideraciones prácticas como el coste y la accesibilidad.

Obviamente, nuestra evaluación es hasta cierto punto subjetiva, al igual que la filosofía de enseñanza de los profesores y la determinación de los objetivos principales de un curso. No obstante, esperamos ofrecer algunas orientaciones sobre los libros de texto de derechos humanos más populares actualmente en el mercado. Un número considerable de libros de texto pueden considerarse “libros de curso” completos que pueden servir de base para un curso general de derechos humanos.³⁰ Otros son recopilaciones, escritas por expertos en el tema respectivo, y también

Burnett de 2015 en la Universidad Estatal de San José, disponible en <https://community.macmillan.com/groups/macmillan-news/blog/2015/10/20/the-future-of-the-print-book>.

²⁹ Un punto de vista similar puede encontrarse en BILDER y CASSEL, “Teaching International Human Rights Law”, en 91(1) *American Journal of International Law* (1997), 215.

³⁰ La reseña aborda únicamente libros de texto específicos sobre derechos humanos y no abarca libros de texto con capítulos o secciones individuales sobre derechos humanos. Por supuesto, en virtud de la naturaleza transversal de los derechos humanos, los estudiantes de derecho, en particular, también encontrarán los derechos humanos en sus libros de texto utilizados en sus clases de derecho constitucional o público, a veces también en sus clases de derecho de la UE, antropología jurídica, filosofía o ética. Dado que los derechos humanos se han convertido en un importante campo del derecho internacional, la mayoría de los libros de texto sobre derecho internacional incluyen también un capítulo sobre el marco internacional de los derechos humanos.

pueden servir como punto de partida para cursos específicos de derechos humanos y exploraciones temáticas. Aunque los esquemas de ambos tipos de libros son similares, una compilación bien editada tendrá la ventaja de que los expertos que contribuyen a ella pueden aportar conocimientos prácticos en su campo de especialización.

B. LIBROS DE TEXTO PARA UNA INTRODUCCIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS INTERNACIONALES

Teniendo en cuenta que casi todas las disciplinas de la enseñanza superior se esforzarán por incorporar los derechos humanos a sus planes de estudio, un curso de introducción a los derechos humanos puede ser tan diverso como sus participantes. Hemos seleccionado tres libros que ofrecen una visión general concisa para los estudiantes, independientemente de su formación.³¹ El primero es *Human Rights: A Very Short Introduction* (2015, en español: *Derechos Humanos: una breve introducción*, £7.99), que ofrece una visión general (muy asequible) de los orígenes del régimen de derechos humanos junto con un primer vistazo a seis temas fundamentales (la tortura; las privaciones de la vida y la libertad; el equilibrio entre la libertad de expresión y la privacidad; el derecho a la alimentación, la educación, la salud, la vivienda y el trabajo; la discriminación y la igualdad y la pena de muerte). El libro, que también está disponible como libro electrónico y audiolibro, sólo tiene 200 páginas y con sus recuadros, que incluyen anécdotas y varias ilustraciones, constituye una lectura rápida y una introducción amena.

A pesar de su brevedad, desafía al lector con el pensamiento histórico y filosófico sobre el estado de los derechos humanos, y hace que el lector sea muy consciente de la promesa incumplida de los derechos humanos. Al mismo tiempo, Clapham pone de relieve lo que la amenaza de la ineficacia significa para los derechos humanos tanto en términos políticos (especialmente en lo que respecta a los derechos humanos como política exterior) como en términos jurídicos (particularmente en lo que respecta a la falta de aplicación). Un sitio web adjunto incluye no sólo los textos

³¹ Sobre el potencial y el peligro de la interdisciplinariedad en el ámbito de los derechos humanos, véase más recientemente LANGFORD, "Interdisciplinarity and Multimethod Research", en ANDREASSEN, B. A., H. O. SANO y S. MCINERNEY-LANKFORD (eds.), *Research Methods in Human Rights* (2017), p. 161.

e instrumentos jurídicos pertinentes, sino también la mayoría de las referencias (en texto completo).³² A la luz de estas ventajas, y a pesar de la brevedad del libro, la obra de Clapham también sirve como un gran complemento para cursos más avanzados sobre derechos humanos.

Los otros dos libros abordan el campo de los derechos humanos desde una perspectiva interdisciplinar y, por lo tanto, pueden utilizarse en cursos de todas las disciplinas y en clases compuestas por estudiantes con distintas formaciones. De extensión similar al libro de Clapham, *Human Rights: An Interdisciplinary Approach* (2011, 21,60 euros, también disponible como e-texto) ofrece una introducción al campo de los derechos humanos desde una perspectiva jurídica, filosófica y científico-social. Aunque el autor reconoce que el campo de los derechos humanos es predominantemente “legalista”, señala que la ciencia social de los derechos humanos, en particular a la luz de los nuevos desafíos a los derechos humanos que requieren algo más que respuestas puramente legales, está en alza. Freeman pretende ofrecer una visión conceptual de las tensiones entre la idea de los derechos humanos y su aplicación en la práctica en el contexto de nuevos acontecimientos como las medidas antiterroristas tras el 11-S, la globalización y el cambio climático. De los tres libros mencionados en esta sección, este es el que menos se centra en el marco jurídico y, en cambio, se concentra en la crítica de las ciencias sociales a los derechos humanos y su (falta de) aplicación. Es ideal para una primera introducción a los derechos humanos en el creciente campo de los cursos multidisciplinarios o interdisciplinarios sobre derechos humanos, que se ha desarrollado en el ámbito universitario.

Por último, un libro de texto diseñado expresamente para un programa interdisciplinario de derechos humanos es el *Manual de Viena sobre Derechos Humanos*, de Manfred Nowak *y otros* (2012, 34,80 euros). Este volumen, *entre otras cosas*, sirve de libro introductorio en el programa de máster sobre derechos humanos de la Universidad de Viena.³³ El manual

³² “Artículos recientes, capítulos de libros”, disponible en <http://graduateinstitute.ch/clapham-humanrights>.

³³ El programa de máster tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes procedentes de una amplia variedad de disciplinas académicas conocimientos científicos y habilidades prácticas para trabajar como expertos en derechos humanos. El plan de estudios del máster se compone de cursos en un espectro de 10 disciplinas. Para más

fue escrito por académicos de 10 disciplinas³⁴ y ofrece en sus 672 páginas una introducción general e interdisciplinaria al campo de los derechos humanos, abriendo con breves secciones sobre lo que los derechos humanos implican para cada disciplina, antes de pasar al marco institucional, la teoría de los derechos humanos, las normas sustantivas de derechos humanos, los grupos específicos y los derechos humanos en contexto, por ejemplo, en el campo de la paz y la seguridad; la democratización, el buen gobierno y la lucha contra la corrupción; el desarrollo y el medio ambiente; las empresas y el pluralismo jurídico. El manual finaliza con un capítulo sobre el trabajo práctico en materia de derechos humanos, que abarca desde la formación, la consultoría, el cabildeo y la investigación de hechos hasta el litigio. De los tres libros, este manual es el que aborda el mayor número de temas, sin dejar prácticamente ningún aspecto sin tratar. Sin embargo, cada subsección sólo tiene unas pocas páginas y a menudo sólo araña la superficie y cubre lo mínimo de un tema.³⁵

C. LIBROS DE TEXTO PARA ACOMPAÑAR UN CURSO GENERAL DE DERECHOS HUMANOS

La mayoría de los cursos generales de derechos humanos (internacionales) para estudiantes de derecho o de campos estrechamente relacionados (por ejemplo, relaciones internacionales, ciencias políticas) pretenden proporcionar al lector una introducción al concepto de derechos humanos, una visión general de los orígenes, los fundamentos y el desarrollo del marco y las instituciones internacionales de derechos humanos existentes, así como una comprensión del funcionamiento de los derechos humanos y de su aplicación.³⁶ Este es también el caso

información sobre el contenido del plan de estudios, véase el Centro de Postgrado, disponible en www.postgraduatecenter.at/en/programs/international-affairs-business/human-rights/curriculum/.

³⁴ Derecho, historia, teología, filosofía, antropología, psicología, sociología, ciencias políticas, relaciones internacionales y medios de comunicación.

³⁵ Como escriben expresamente los editores en su prefacio, el objetivo es abarcar “la mayoría de los aspectos del actual discurso internacional sobre los derechos humanos [pero] las distintas contribuciones son bastante breves y están escritas en un lenguaje fácilmente comprensible para los estudiantes nuevos en el tema”.

³⁶ Cf. JENNINGS, “Human Rights Education Standards for Teachers and Teacher Education”, en *17 Teaching Education* (2006), 287, en 289.

de los ocho libros que presentamos en esta sección. La mayoría de ellos siguen un esquema estandarizado muy similar, con secciones sobre la teoría de los derechos humanos; los orígenes históricos; los derechos humanos como parte del derecho internacional (fuentes); los mecanismos institucionales de protección; el ámbito de aplicación; la tipología de las obligaciones de los Estados; las garantías sustantivas de los derechos humanos y los retos actuales, aunque abordan estos temas con diferente detalle.³⁷ En comparación, los libros de texto examinados se centran en menor medida en las limitaciones de los derechos humanos³⁸ –ya sea a nivel doctrinal o práctico– y en su aplicación en la práctica.³⁹

International Human Rights Law, de Olivier de Schutter (2014, £42.99, también disponible como libro electrónico), es un caso ejemplar de “libro de curso”. El libro, que proporciona fundamentos teóricos junto con extractos de casos y materiales adicionales, está estructurado en tres partes que se extienden a lo largo de más de 1.000 páginas: las fuentes del derecho internacional de los derechos humanos; las obligaciones sustantivas de los Estados en materia de derechos humanos en virtud del

³⁷ Seis de las ocho secciones contienen un capítulo separado sobre la teoría de los derechos humanos (no de Smith y De Schutter); siete tienen un capítulo sobre los orígenes históricos de los derechos humanos (mientras que De Schutter se ocupa en cambio de la historia de los derechos humanos internacionales); todas incluyen un capítulo sobre los derechos humanos como parte del derecho internacional, así como los mecanismos institucionales de protección; siete incluyen un capítulo sobre las garantías sustantivas de los derechos humanos (aunque con un alcance diferente) (no De Schutter, véase también más abajo con más detalle); seis incluyen explícitamente un capítulo sobre los retos actuales (no De Schutter y Kälin/Künzli); cinco tratan explícitamente el ámbito de aplicación del marco de los derechos humanos (no Weston/Grear, Smith y Haas); cuatro examinan la tipología de las obligaciones de los Estados (no Weston/Grear, Smith, Haas y Alston/Goodman). Una minoría de los libros revisados se ocupa de la metodología no jurídica (Alston/Goodman y Haas) y de la interacción de los derechos humanos con otros campos (Bantekas/Oette, Alston/Goodman y Moeckli/Shah/Sivakumaran).

³⁸ Esto se discute principalmente en los dos libros de texto más centrados en la ciencia política (Weston/Grear y Haas). El libro de texto de Alston/Goodman, mediante el uso de una variedad de materiales, proporciona la base para una discusión en esta dirección también.

³⁹ Este es un punto clave en Bantekas/Oette, con un capítulo entero dedicado a ello. Weston/Grear también aborda este aspecto, aunque en gran medida desde la perspectiva de la ciencia política.

derecho internacional de los derechos humanos y la protección institucional. El libro concibe el derecho internacional de los derechos humanos como una rama autónoma del derecho internacional, que equilibra los desarrollos constitucionales nacionales con ciertos elementos del derecho internacional general. Para demostrar esta concepción, el autor ha seleccionado textos y documentos –por ejemplo, decisiones de tribunales nacionales– que ponen de relieve la especificidad de los derechos humanos cuando se contrastan con el derecho internacional general y se centra en el desarrollo de un *jus commune* transnacional de los derechos humanos. Con respecto al plano internacional, el libro hace hincapié en las obligaciones estatales –la tipología de las obligaciones estatales, el régimen de derechos y sus restricciones, los medios de aplicación– en lugar de investigar el contenido de cada derecho. Según el autor, este enfoque pretende proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales del marco de los derechos humanos más que una imagen momentánea del contenido de los derechos.⁴⁰ Aunque este enfoque es convincente, los profesores seguirán necesitando proporcionar ejemplos de normas sustantivas de derechos humanos para ofrecer una imagen más completa.

Además, el diseño del libro no facilita la investigación posterior sobre derechos concretos (aunque el índice remite al lector a las páginas en las que se tratan derechos específicos a modo de ejemplo). El libro utiliza en gran medida un criterio orientado a la resolución de problemas, centrándose en la aplicación de derechos humanos en lugar de presentar el contenido de los derechos humanos sustantivos en abstracto, y plantea muchas cuestiones que los lectores tendrán que responder por sí mismos. Por lo tanto, el público principal serán los estudiantes avanzados de derecho o ciencias políticas, que ya tienen cierta comprensión de los procesos legales. Una ventaja añadida que ofrece este libro para la enseñanza son los puntos de discusión incluidos al final de cada subsección. Estos no tienen como objetivo simplemente revisar el contenido del capítulo, sino que plantean nuevas cuestiones que pueden guiar a los estudiantes en su preparación de la clase y también pueden ayudar a los profesores a iniciar los debates en el aula. Por último, aunque De Schutter proporciona referencias en el texto para ayudar a los estudiantes

⁴⁰ SCHUTTER, O. de, *International Human Rights Law* (2014), en 2.

a profundizar en determinadas cuestiones, lamentablemente no están recopiladas en secciones separadas.

International Human Rights Law, editado por Daniel Moeckli, Sangeeta Shah y Sandesh Sivakumaran (2014, £34,99, disponible en línea), es una compilación de 29 capítulos, cada uno de ellos escrito por un experto en derechos humanos diferente (que abarca una amplia gama de disciplinas).⁴¹ Dado que la mayoría de los autores tienen una formación académica, sólo algunos capítulos se apartan de la tradicional investigación documental.⁴² En conjunto, el libro sigue el esquema general de un curso de derechos humanos (fundamentos, marco de derecho internacional, derechos humanos sustantivos, sistemas institucionales de protección, vínculos cruzados entre los derechos humanos y otros sectores y desafíos recientes para la protección efectiva de los derechos humanos). De este modo, el volumen abarca un amplio abanico de perspectivas y conocimientos, pero sigue constituyendo un libro de texto completo sobre derechos humanos. En general, el volumen no sigue un único enfoque político o perspectiva del mundo de los derechos humanos, sino que cada autor aporta su propia mirada al capítulo. No obstante, los editores han procurado que, en general, se siga una estructura coherente en todos los capítulos. Además, al final de cada capítulo se incluyen sugerencias de lectura, que proporcionan una introducción fácil y clara al campo y ayudan a los estudiantes en su investigación posterior.

⁴¹ La tercera edición se anunciaba para finales de 2017.

⁴² De los 29 capítulos, sólo seis están escritos por profesionales de los derechos humanos. Las pocas excepciones son el capítulo sobre “Categorías de derechos”, escrito por Theo van Boven, antiguo relator especial de las Naciones Unidas sobre la tortura y exdirector de la División de Derechos Humanos de la ONU; el capítulo sobre “Integridad de la persona”, escrito por el difunto Sir Nigel Rodley, primer responsable jurídico de Amnistía Internacional y posteriormente relator especial de la ONU sobre la tortura; el capítulo sobre “Orientación sexual e identidad de género”, escrito por Michael O’Flaherty, director de la Agencia de Derechos Fundamentales de la UE; el capítulo sobre “Naciones Unidas”, coescrito por Markus Schmidt, funcionario internacional que trabaja con las Naciones Unidas el capítulo sobre “África”, coescrito por Christof Heyns, antiguo relator especial de la ONU sobre ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias; y el capítulo sobre “Derecho internacional de los refugiados”, escrito por Alice Edwards, antigua jefa de política de protección y asesoramiento jurídico del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y coordinadora jurídica superior de la División de Protección Internacional.

Un enfoque diferente de un libro de texto sobre derechos humanos se ofrece en *International Human Rights: A Comprehensive Introduction* (2014, £34,99, también disponible como libro electrónico), del politólogo Michael Haas. En el prefacio de la segunda edición de su libro de texto, Haas afirma con audacia que “no ha existido ningún libro de texto completo sobre derechos humanos hasta [la primera edición de 2008]”.⁴³ Aunque ciertamente no es el caso –al menos en lo que respecta a la erudición europea–, lleva a los estudiantes que son nuevos en el campo a través de las 688 páginas del libro en un viaje de aventura por el mundo de los derechos humanos. Su fascinación por el tema se hace evidente desde la primera página (“Hoy se está produciendo el acontecimiento más asombroso de la historia mundial”) hasta la última (que termina con una cita de Víctor Hugo: “Nada puede detener una idea a la que le ha llegado su hora”). La maquetación del libro está repleta de recuadros, números, tablas y otros elementos especiales, como la duración de la vida de personajes destacados. Aunque los estudiantes de derecho podrían echar de menos algunas de las explicaciones, el libro de texto presenta una visión fresca e inusual de la explicación del mundo de los derechos humanos. Se hace hincapié, *entre otras cosas*, en las herramientas que se han utilizado para fomentar el activismo en favor de los derechos humanos, que van mucho más allá de los instrumentos jurídicos. Así, aparte de enumerar ejemplos de alegatos filosóficos o de acciones directas que han dado lugar a cambios, Haas arroja luz especialmente sobre el contexto histórico, jurídico y sociopolítico de los derechos humanos.⁴⁴

Ya en su séptima edición, el *Textbook on International Human Rights*, de Rhona Smith (2015, 32,99 £, también disponible en línea), con 448 páginas, es uno de los textos introductorios más concisos.⁴⁵ No sólo proporciona al lector “una idea de la esencia de los derechos humanos”, como promete la autora, sino que también ofrece un recuerdo histórico del desarrollo del marco internacional de derechos humanos y una visión general de los regímenes de derechos humanos de la ONU

⁴³ HAAS, M., *International Human Rights: A Comprehensive Introduction*, 2ª ed., 2014, en XI.

⁴⁴ Por ejemplo, no sólo incluye una lista de movilizaciones de “poder popular” con su resultado (en 100), sino también una visión general del papel de la ONU en el fin del *apartheid*.

⁴⁵ La octava edición está prevista para finales de diciembre de 2017.

y regionales.⁴⁶ El libro tiene un alcance ambicioso e incluye también debates sobre las respuestas de los derechos humanos a los retos actuales, como el terrorismo o la destrucción del medio ambiente. Sin embargo, estas secciones se limitan a aproximadamente una página cada una y a veces dejan al lector con más preguntas que respuestas. Por ello, la profundidad del tratamiento teórico de los temas resulta a veces insuficiente. Aun así, cada sección indica sugerencias de lecturas adicionales para los estudiantes que deseen profundizar en un tema. También incluye una lista de casos y enlaces web relevantes a las respectivas instituciones y colecciones de materiales, como la Biblioteca de Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota.⁴⁷ Los enlaces a estos casos y enlaces web también se recopilan en línea y están disponibles en el centro de recursos en línea, aunque la editorial no parece actualizarlos con regularidad.⁴⁸ Además, en el prefacio se explica que se puede acceder a los documentos y convenios básicos en línea en los sitios web de las respectivas instituciones o a través de una compilación de documentos básicos como *International Human Rights Documents: Blackstone's* (10ª ed., 2016, £16.99). Debido a su amplitud, el libro se dirige a un gran público de varias disciplinas. No obstante, los no abogados podrían necesitar alguna orientación adicional sobre las implicaciones legales de ciertos aspectos como el valor de las fuentes (tratadas literalmente de manera “cualquiera”)⁴⁹

⁴⁶ SMITH, R., *Textbook on International Human Rights*, 7ª ed., 2015, en 2.

⁴⁷ Aunque se trata de enlaces ampliamente conocidos y que pueden encontrarse fácilmente a través de una simple búsqueda en Google, la colección será especialmente útil para los estudiantes que se inician en este campo y que se encuentran en las primeras etapas de su educación superior.

⁴⁸ El centro de recursos en línea vinculado a la séptima edición del libro de texto, publicada en 2015, sigue indicando que estos recursos son de próxima aparición y, por tanto, aún no están disponibles. La sexta edición, sin embargo, sigue estando disponible en el centro de recursos en línea.

⁴⁹ Por ejemplo, al analizar si la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), Resolución 217 de la Asamblea General, de 10 de diciembre de 1948, es vinculante, Smith afirma que tiene una gran fuerza moral y que se puede argumentar que los derechos contenidos en la DUDH son principios generales del derecho, “aunque no hayan cristalizado en el derecho internacional consuetudinario”. A continuación, se hace referencia al voto particular del juez Ammoun en el caso *de Namibia*, que afirma que, efectivamente, las disposiciones de la DUDH son costumbre. Smith concluye este breve párrafo: “Sea como sea, sin duda ningún Estado puede evitar el impacto

o cómo se relacionan con la aplicación o el cumplimiento del derecho internacional (de los derechos humanos).

El volumen escrito por Philipp Alston y Ryan Goodman, *International Human Rights* (2013, £42,99), es exactamente lo opuesto en detalle y volumen al libro de texto de Rhona Smith. El volumen, según los autores, está diseñado para un “curso básico de derechos humanos”, pero “educará a los estudiantes para que vean el ‘panorama general’”.⁵⁰ El libro recopila materiales de diferentes perspectivas políticas, culturales, morales y geopolíticas y, a lo largo de sus más de 1.500 páginas, intenta presentar el marco de los derechos humanos de forma imparcial y con múltiples capas. Tras un comentario introductorio, cada capítulo se compone de múltiples materiales (anotados) que reflexionan sobre el tema. Cada subsección concluye con preguntas para fomentar la reflexión crítica de los materiales y suscitar el debate.⁵¹ Dado que el libro se dirige explícitamente a estudiantes procedentes de diversas disciplinas académicas, en los primeros capítulos ofrece información de fondo sobre el derecho internacional general, antes de abordar el lugar que ocupan los derechos humanos en el marco internacional.

Los documentos básicos necesarios para la “comprensión de los materiales (...) del libro de texto” están recopilados en un suplemento de documentos disponible en el centro de recursos en línea.⁵² Para los profesores, la variedad de opiniones reflejadas en los materiales constituye

de la Declaración Universal”. SMITH, R., *Textbook on International Human Rights*, 7ª ed., 2015, en 39. Para un estudiante nuevo en el derecho internacional, o con una formación no jurídica, estas explicaciones parecen confusas y complican el proceso de enseñanza de los derechos humanos como “derechos y obligaciones jurídicamente vinculantes”.

⁵⁰ ALSTON, P. y R. GOODMAN, *International Human Rights: El sucesor de los derechos humanos internacionales en su contexto*, 2013, prefacio.

⁵¹ Por ejemplo, para transmitir las raíces “internacionales” del actual régimen de derechos humanos, el capítulo 2 explora las fuentes del derecho internacional a través de decisiones de tribunales nacionales, laudos arbitrales, sentencias de tribunales internacionales y documentos internacionales. El valor de estos materiales y del tema en general se explora además mediante extractos de artículos académicos.

⁵² Principalmente, se trata de los respectivos tratados internacionales de derechos humanos. Sin embargo, se han suprimido algunas disposiciones cuando los autores consideraron que “son innecesarias para la comprensión de esos materiales”. Véase el Suplemento de Documentos, “Introducción y contenido”, disponible en http://global.oup.com/uk/orc/law/human/alston_goodman/resources/documents/.

una buena base para ofrecer a los alumnos una visión equilibrada sobre el alcance y el contenido del marco internacional de derechos humanos. Por ejemplo, el capítulo dedicado a las garantías sustantivas de los derechos humanos (como la libertad de religión o la libertad de expresión) las aborda a través de la lente de los “dilemas del universalismo”, lo que ofrece un contexto y un discurso crítico. Aunque los temas tratados se encuentran en gran medida en cualquier curso general de derechos humanos, algunos capítulos pueden utilizarse también en clases más especializadas de derechos humanos. En particular, los tres últimos capítulos, titulados “Tragedias masivas de derechos humanos: Enjuiciamientos y comisiones de la verdad”, “Actores no estatales” y “Derechos humanos, desarrollo y cambio climático”, constituyen excelentes lecturas preliminares para introducir a los estudiantes en estos campos específicos.

Cuando se trata de “conjuntos de herramientas” y de legibilidad, uno de los libros de texto más innovadores que se encuentran actualmente en el mercado es *Derechos Humanos Internacionales. Derecho y Práctica*, de Ilias Bantekas y Lutz Oette (2016, £36.99, también disponible como libro electrónico). En la segunda edición de este volumen, los autores siguen combinando la teoría de los derechos humanos con la visión práctica de los desafíos y amenazas a la protección efectiva de los derechos humanos. Así, la cobertura convencional de los temas que suelen formar parte de los cursos generales de derechos humanos se complementa, *entre otras cosas*, con un capítulo especial sobre los derechos humanos en la práctica, secciones con especial atención a la eficacia y los límites del marco jurídico actual y una serie de otras percepciones prácticas. Se incluyen entrevistas con expertos de la práctica sobre temas de actualidad. Una entrevista, por ejemplo, con Moataz El Fegiery, antiguo director ejecutivo del Instituto de Estudios de Derechos Humanos de El Cairo, sobre cómo ha resurgido el debate sobre el universalismo durante la Primavera Árabe; otra con Clive Stafford Smith, uno de los defensores legales de los detenidos de Guantánamo. Además, los estudios de caso que se incluyen en cada capítulo ponen de relieve algunos ejemplos de aplicación y, al mismo tiempo, desafían a los estudiantes con preguntas sobre su base. A lo largo del texto, hay secciones separadas con sugerencias de lecturas adicionales, así como preguntas de repaso. El objetivo autoproclamado de los autores es “aclarar, no simplificar”, la materia. El alcance del libro

es amplio y actual, ya que no sólo abarca el corpus clásico de los derechos humanos desde un punto de vista sustantivo (sin entrar en demasiados detalles), sino que también aborda los retos actuales, como la lucha contra el terrorismo, la globalización, el derecho al desarrollo y los agentes no estatales.

Otros profesores podrían preferir el estilo más directo de los libros de texto jurídicos. Los expertos suizos en derechos humanos Walter Kälin y Jörg Künzli hicieron traducir su libro de texto alemán revisado *Universeller Menschenrechtsschutz* (2ª ed., 2008), y dejaron intactos su estilo y apariencia de libro de texto (jurídico) a la manera tradicional de Europa continental (menos “travesuras”, composición tipográfica más densa). Exhaustivo y conciso en aproximadamente 500 páginas, *The Law of International Human Rights Protection* (2009, £78, también disponible como libro electrónico) aborda los principales pilares del sistema de derechos humanos, centrándose en una amplia selección de garantías sustantivas de derechos humanos. Para subrayar la indivisibilidad de los derechos humanos, los autores agrupan estas garantías en áreas temáticas –por ejemplo, el derecho a la vida– que incluyen todos los instrumentos pertinentes, abarcando los derechos económicos, sociales y culturales conexos (como el derecho a la alimentación o el derecho a la salud). Como homenaje a la experiencia de Walter Kälin, antiguo representante del secretario general de la ONU para los derechos humanos de los desplazados internos, el libro añade también un capítulo específico sobre la protección durante la migración, el desplazamiento forzado y la huida. El libro concluye con una sección de bibliografía estructurada. El punto fuerte de este volumen es la combinación del contenido y la estructura clásicos de los libros de texto (incluidas las notas a pie de página) con un estilo de redacción atractivo. Los recuadros en un diseño minimalista llaman la atención sobre ejemplos (de casos) interesantes o se centran en cuestiones específicas, sin abrumar a los estudiantes con largos extractos de casos o textos.⁵³

⁵³ En comparación con muchos libros de texto recién publicados que utilizan recuadros grises o de otros colores y formatos de estilo diferentes, el libro de Kälin y Künzli recurre a simples bordes de tabla negros, como los que se utilizan en un documento de Word.

En comparación, *Human Rights in the World Community: Issues and Actions*, editado por Burns H. Weston y Anna Grear (4ª ed., 2016, £32), opta por un enfoque más ensayístico con 39 ensayos de académicos y profesionales,⁵⁴ agrupados en categorías ligeramente diferentes a las que se encuentran en los libros de texto clásicos. Estos ensayos abarcan desde temas tradicionales, como el debate sobre el universalismo frente al relativismo cultural, hasta secciones sobre derechos absolutos (por ejemplo, la prohibición de la tortura), necesidades humanas básicas (centrándose especialmente en los derechos económicos, sociales y culturales) y derechos comunitarios y de grupo (por ejemplo, el derecho a la paz y los derechos de los pueblos indígenas), pasando por ensayos que estudian la eficacia de los tratados de derechos humanos o reflexionan sobre el derecho humano a la revolución. El esquema del libro se desvía de otros libros de texto sobre todo en lo que respecta a los mecanismos de aplicación, que se tratan bastante tarde en el libro (Capítulos 30-36). En lugar de transitar por los distintos enfoques institucionales, el libro ofrece un debate sobre los distintos enfoques de la aplicación de los derechos humanos (internacional, regional, nacional). Por un lado, estos capítulos son menos detallados, sobre todo en lo que respecta al proceso y al procedimiento de aplicación institucional. Por otro lado, la implementación se discute desde un ángulo mucho más amplio de lo que suele ser el caso, que incluye los enfoques del sector privado (organizaciones no gubernamentales, responsabilidad corporativa y el derecho humano a la revolución como un derecho del pueblo).

Esta perspectiva se debe también al hecho de que el libro se dirige expresamente a un público amplio, que va desde las relaciones internacionales hasta los estudiantes de derecho, ciencias políticas, economía y filosofía. Aun así, para la adquisición de conocimientos técnicos, estos capítulos funcionan mejor como texto secundario. En general, la recopilación resulta especialmente fácil para los estudiantes, ya que cada capítulo concluye con preguntas para la reflexión y el debate. Todas estas

⁵⁴ Sin embargo, sólo dos de los capítulos están escritos por profesionales. El capítulo sobre “El excepcionalismo americano y los derechos humanos”, escrito por Michael Ignatieff, antiguo miembro del Parlamento de Canadá, y el capítulo sobre “La paz: Un derecho sagrado”, escrito por Douglas Roche, antiguo miembro del Senado de Canadá.

características revelan la conciencia de los editores sobre el papel de los libros de texto en la EDH. De hecho, de los revisados, éste es el único volumen que menciona específicamente su función de facilitar la “educación en derechos humanos”.⁵⁵ Por lo tanto, no sólo se centra en los temas de derechos humanos, sino también en la acción en materia de derechos humanos, y pretende dirigirse a un público amplio con un lenguaje claro y comprensible. Además, en consonancia con el objetivo y el principio de la EDH de fomentar la autoconciencia, el libro viene acompañado de una base de datos en línea, que incluye una bibliografía, instrumentos clave de derechos humanos y una filmografía comentada sobre derechos humanos. Esta última clasifica varios cientos de películas según los temas del libro, que incluye documentales, cortometrajes, relatos históricos y de ficción sobre derechos humanos y entrevistas.⁵⁶ Como explican los editores, este tipo de material puede ser especialmente útil para transmitir una experiencia como testigo presencial y apoya la experiencia de aprendizaje de cualquier curso de derechos humanos basado en conferencias. La filmografía, en particular, constituye un excelente complemento para cualquier curso de derechos humanos, tanto si se utiliza en clase como si se recomienda a los alumnos para su estudio individual.

4. CONCLUSIÓN

Hay que señalar una vez más que los libros analizados anteriormente no agotan en absoluto la bibliografía disponible que puede utilizarse para impartir un curso introductorio o general sobre derechos humanos internacionales.⁵⁷ En cambio, esta revisión ofrece una selección que representa diferentes estilos de escritura y satisface diferentes necesidades

⁵⁵ WESTON, B. H. y A. GREAR (eds.), *Human Rights in the World Community: Issues and Action*, 4ª ed., 2016, en XIV. Esto también se debe a CLAUDE, Richard P. y Felisa L. TIBBITTS, *The Right to Education and to Human Rights Education*, en 207ff.

⁵⁶ <http://westongrear.org/filmography/>.

⁵⁷ Nos hemos centrado en los libros de texto, y no hemos considerado los libros de casos, manuales o guías, que son especialmente adecuados como recursos adicionales para complementar los libros de texto de las clases avanzadas de derechos humanos. Algunos de los más destacados, que pueden ser de interés, se enumeran a continuación en la bibliografía.

y preferencias de enseñanza. Una tendencia bastante reciente es que, con el surgimiento de la EDH como área política y, en particular, con el enfoque de la ONU en la EDH superior entre 2010 y 2014, los libros de texto sobre derechos humanos se han renovado y se han convertido en módulos de enseñanza por sí mismos, ofreciendo todo lo que un profesor necesitará para impartir un curso de derechos humanos. La introducción de elementos de los medios de comunicación modernos, las preguntas de autoexamen, las sugerencias de lecturas adicionales y los puntos de debate no sólo constituyen elementos inestimables, especialmente para el autoestudio, sino que también pueden contribuir al proceso de pensamiento crítico y al progreso del aprendizaje de los estudiantes que asisten a las clases presenciales. Además, mientras que las clases tienden a ser un guión gráfico de los derechos humanos y del marco jurídico internacional, sobre todo cuando se basan en herramientas de presentación como PowerPoint, la adición de una película a cualquier concepto de enseñanza puede cambiar la narrativa al proporcionar diferentes perspectivas y, por lo tanto, podría incluso inspirar a las próximas generaciones de activistas de derechos humanos. A pesar de estas características innovadoras, que mejoran la experiencia de lectura y aprendizaje de los libros de texto sobre derechos humanos, nos parece que la mayoría de los libros siguen sin prestar atención a los obstáculos prácticos a los que se enfrenta la realización de los derechos humanos. Transmitir una visión práctica junto con los conocimientos técnicos es una parte crucial de una EDH eficaz.⁵⁸

Para concluir, esperamos haber ofrecido alguna orientación a los profesores sobre la gran variedad de libros de texto disponibles en la actualidad, así como sobre sus diferentes enfoques de la enseñanza de los derechos humanos. El nivel de aprendizaje de los alumnos dependerá a menudo de la calidad y la profundidad de un libro de texto, y los profesores deberían dedicar algún tiempo a investigar cuál de los muchos libros de texto se adapta mejor a sus estilos y objetivos de enseñanza.

⁵⁸ Por supuesto, hay una serie de formatos de conferencia alternativos para enseñar los derechos humanos (por ejemplo, clínicas de derecho, tribunales simulados, juegos de rol y simulaciones), que son adecuados para obtener una visión práctica.

5. SELECCIONE LA BIBLIOGRAFÍA

Hemos dividido la bibliografía en cuatro secciones: comentarios y libros de casos, libros de texto, manuales y otros tratados centrados en aspectos fundamentales del derecho internacional de los derechos humanos. Esto proporciona una visión general de la mayoría de los libros de texto sobre derechos humanos internacionales que se han publicado desde 2003, así como referencias adicionales y recursos de investigación que son adecuados para complementar los libros de texto.

A. COMENTARIOS Y CASOS PRÁCTICOS

BURGORGUE-LARSEN, Laurence y Ubeda DE TORRES AMAYA, *The Inter-American Court of Human Rights: Case Law and Commentary*, Oxford University Press, 2011.

FOREST MARTIN, Francisco, Stephen J. SCHNABLY, Richard J. WILSON, Jonathan S. SIMON y Mark V. TUSHNET, *International Human Rights and Humanitarian Law: Treaties, Cases and Analysis*, Cambridge University Press, 2006.

FREEMAN, Marsha A., Christine CHINKIN y Beate RUDOLF (eds.), *The UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: A Commentary*, Oxford University Press, 2012.

GRABENWARTER, Christoph, *Convenio Europeo de Derechos Humanos: Comentario*, C. H. Beck, 2014.

JOSEPH, Sarah y Melissa CASTAN, *The International Covenant on Civil and Political Rights. Cases, Materials, and Commentary*, Oxford University Press, 2013.

MOWBRAY, Alastair, *Cases, Materials, and Commentary on the European Convention on Human Rights*, Oxford University Press, 2012.

NOWAK, Manfred y Elizabeth MCARTHUR, *The United Nations Convention against Torture: A Commentary*, Oxford University Press, 2008.

SCHABAS, William A., *El Convenio Europeo de Derechos Humanos: A Commentary*, Oxford University Press, 2015.

THORNBERRY, Patrick, *The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: A Commentary*, Oxford University Press, 2016.

B. LIBROS DE TEXTO (INTERNACIONALES Y REGIONALES)

ADDO, Michael K., *La naturaleza jurídica de los derechos humanos internacionales*, Martinus Nijhoff, 2010.

- ALSTON, Philipp y Ryan GOODMAN, *International Human Rights: El sucesor de los derechos humanos internacionales en su contexto*, Oxford University Press, 2013.
- BANTEKAS, Ilias y Lutz OETTE, *International Human Rights: Law and Practice*, 2ª ed., Cambridge University Press, 2016.
- BOSSUYT, Marc, *Protección internacional de los derechos humanos*, Intersentia, 2016.
- CLAPHAM, Andrew, *Human Rights: A Very Short Introduction*, 2ª ed., Oxford University Press, 2015.
- DE SCHUTTER, Olivier, *International Human Rights Law*, 2ª ed., Cambridge University Press, 2014.
- DONNELLY, Jack y Daniel J. WHELAN, *International Human Rights: Dilemmas in World Politics*, 5ª ed., Westview Press, 2017.
- DZEHTSIAROU, Kanstantsin, Theodore KONSTADINIDES, Tobias LOCK y Noreen O'MEARA (eds.), *Human Rights in Europe: The Influence, Overlaps and Contradictions of the EU and the ECHR*, Routledge, 2014.
- FREEMAN, Michael, *Human Rights: An Interdisciplinary Approach*, 2ª ed., Polity Press, 2011.
- GOODHEART, Michael, *Derechos humanos: Politics and Practice*, 3ª ed., Oxford University Press, 2016.
- HAAS, Michael, *Derechos humanos internacionales: A Comprehensive Introduction*, 2ª ed., Routledge, 2014.
- HAECK, Yves, Oswaldo RUIZ-CHIRIBOGA y Clara BURANO HERRERA (eds.), *La Corte Interamericana de Derechos Humanos: Teoría y práctica, presente y futuro*, Intersentia, 2015.
- HANNUM, Hurst, James A. ANAYA y Dinah SHELTON, *International Human Rights: Problems of Law, Policy and Practice*, 5ª ed., Aspen, 2011.
- HARRIS, David, Michael O'BOYLE, Edward BATES y Carla BUCKLEY, *Law of the European Convention on Human Rights*, Oxford University Press, 2014.
- KÄLIN, Walter y Jörg KÜNZLI, *The Law of International Human Rights Protection*, Oxford University Press, 2009.
- KRAUSE, Catarina y Scheinin MARTIN (eds.), *International Protection of Human Rights: A Textbook*, 2ª ed., Instituto Universitario de Derechos Humanos de Åbo Akademi, 2012.
- MOECKLI, Daniel, Sangeeta SHAH y Sandesh SIVAKUMARAN (eds.), *International Human Rights Law*, 2ª ed., Oxford University Press, 2014.

- NOWAK, Manfred, *Introducción al régimen internacional de los derechos humanos*, Martinus Nijhoff , 2003.
- NOWAK, Manfred, Karolina JANUSZEWSKI y Tina HOFSTÄTTER (eds.), *Todos los derechos humanos para todos: Manual de Derechos Humanos de Viena*, Intersentia, 2012.
- RAINEY, Bernadette, Elizabeth WICKS y Clare OVEY, *Jacobs, White y Ovey: The European Convention on Human Rights*, 7ª ed., Oxford University Press, 2017.
- SHELTON, Dinah, *Introducción avanzada al derecho internacional de los derechos humanos*, Edward Elgar Publishing, 2014.
- SMITH, Rhona, *Textbook on International Human Rights*, 7ª ed., Oxford University Press, 2015.
- VAN DIJK, Pieter, Freid VAN HOOFF, Arjen VAN RIJN y Leo ZWAAK (eds.), *Teoría y práctica del Convenio Europeo de Derechos Humanos*, 4ª ed., Intersentia, 2006.
- VILJOEN, Frans, *International Human Rights Law in Africa*, 2ª ed., Oxford University Press, 2012.
- WESTON, Burns H. y Anna GREAR (eds.), *Human Rights in the World Community: Issues and Action*, 4ª ed., University of Pennsylvania Press, 2016.

C. MANUALES

- ANDREASSEN, Bård A., Hans-Otto SANO y Siobhán MCINERNEY-LANKFORD (eds.), *Research Methods in Human Rights*, Edward Elgar, 2017.
- CUSHMAN, Thomas (ed.), *Handbook of Human Rights*, Routledge, 2012.
- GEARTY, Conor y Costas DOUZINAS (eds.), *The Cambridge Companion to Human Rights Law*, Cambridge University Press, 2012.
- GREAR, Anna y Louis J. KOTZÉ (eds.), *Research Handbook on Human Rights and the Environment*, Edward Elgar Publishing, 2015.
- JOSEPH, Sarah y Adam MCBETH (eds.), *Research Handbook on International Human Rights Law*, Edward Elgar Publishing, 2010.
- KOLB, Robert y Gloria GAGGIOLI (eds.), *Research Handbook on Human Rights and Humanitarian Law*, Edward Elgar Publishing, 2013.
- MIHR, Anja y Mark GIBNEY (eds.), *The SAGE Handbook of Human Rights*, SAGE Publishing, 2014.
- SELTON, Dinah (ed.), *The Oxford Handbook of International Human Rights Law*, Oxford University Press, 2013.

SHEERAN, Scott y Nigel RODLEY (eds.), *Routledge Handbook of International Human Rights Law*, Routledge, 2013.

D. OTROS TRATADOS SOBRE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LOS DERECHOS HUMANOS

BADERIN, Mashood A., *International Human Rights and Islamic Law*, Oxford University Press, 2003.

BADERIN, Mashood A. y Manisuli SSENIONJO (eds.), *International Human Rights Law: Six Decades after the UDHR and Beyond*, Ashgate, 2010.

BARRETO, Jose-Manuel (ed.), *Human Rights from a Third World Perspective: Crítica, historia y derecho internacional*, Cambridge Scholars Publishing, 2013.

BAXI, Upendra, *El futuro de los derechos humanos*, 2ª ed., Oxford University Press, 2008.

BEITZ, Charles R., *The Idea of Human Rights*, Oxford University Press, 2009.

DICKINSON, Rob, Elena KATSELLI, Colin MURRAY y Ole W. PEDERSEN (eds.), *Examining Critical Perspectives on Human Rights*, Cambridge University Press, 2012.

DONNELLY, Jack, *Derechos humanos universales: In Theory and Practice*, Cornell University Press, 2013.

GOODALE, Mark, *Surrendering to Utopia: An Anthropology of Human Rights*, Stanford University Press, 2009.

KAMMINGA, Menno T. y Martin SCHEININ (eds.), *The Impact of Human Rights Law on General International Law*, Oxford University Press, 2009.

KENNEDY, David, *The Dark Sides of Virtue: Reassessing International Humanitarianism*, Princeton University Press, 2004.

LAUREN, Paul G., *La evolución de los derechos humanos internacionales: Visions Seen*, 3ª ed., University of Pennsylvania Press, 2011.

LENZERINI, Federico, *The Culturalization of Human Rights Law*, Oxford University Press, 2014.

MOYN, Samuel, *La última utopía: Human Rights in History*, Harvard University Press, 2010.

MZIKENEKE, Chirwa Danwood y Lilian CHENWI (eds.), *The Protection of Economic, Social and Cultural Rights in Africa: International, Regional and National Perspectives*, Cambridge University Press, 2016.

NEIER, Aryeh, *The International Human Rights Movement: A History*, Princeton University Press, 2012.

PETERS, Anne, *Más allá de los derechos humanos: The Legal Status of the Individual in International Law*, Cambridge University Press, 2016.

SLOTTE, Pamela y Mila HALME-TUOMISAARI (eds.), *Revisiting the Origins of Human Rights*, Cambridge University Press, 2015.

SSENYONJO, Manisuli, *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, 2ª ed., Bloomsbury, 2016.

TOMUSCHAT, Christian, *Derechos humanos: Entre el idealismo y el realismo*, Oxford University Press, 2014.

WHELAN, Daniel J., *Derechos humanos indivisibles: A History*, University of Pennsylvania Press, 2011.

O ensino do Direito Educacional no contexto da pandemia de COVID-19

ISABELA FADUL DE OLIVEIRA*
y QUÉREN SAMAI MORAES SANTANA**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir uma experiência de ensino no contexto da pandemia de COVID-19. Mais especificamente, pretende-se apresentar as estratégias pedagógicas adotadas para a realização da disciplina Direito Educacional durante o Semestre Letivo Suplementar da Universidade Federal da Bahia, a fim de refletir sobre os desafios do remoto nos cursos jurídicos durante o ano de 2020, especialmente no que tange às transformações produzidas na passagem do ensino presencial para o ensino remoto. O texto examina três dimensões da experiência, a saber: a adaptação dos papéis dos docentes e estudantes no ensino remoto, a acessibilidade a fontes para o ensino e aprendizagem do Direito e as inovações nas formas de avaliação de aprendizagens, com especial atenção para o diário de campo. Para tanto, o estudo vale-se de documentos institucionais, registros administrativos, questionários, avaliação discente e relatórios de monitoria e estágio docente. Ao final, o texto aponta para as possibilidades de incorporação das experiências vivenciadas no contexto da retomada do ensino presencial nos cursos jurídicos.

* Doutora em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em regime de dedicação exclusiva. Docente da disciplina Direito Educacional durante o Semestre Letivo Suplementar da UFBA. E-mail: isabelafadul@gmail.com.

** Estudante de graduação em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista do Programa Permanecer. Monitora da disciplina Direito Educacional durante o Semestre Letivo Suplementar da UFBA. E-mail: queren_samai@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino jurídico - Pandemia de COVID-19 - Inovações pedagógicas.

Teaching Educational Law in the Context of the COVID-19 Pandemic

ABSTRACT

This article aims to discuss an educational experience in the context of pandemic COVID-19. More specifically, it is intended to present the pedagogical strategies adopted to carry out the Educational Law discipline during the Supplementary Academic Semester of the Federal University of Bahia, in order to reflect on the challenges of remote in legal courses during 2020, especially in what it concerns the transformations produced in the transition from face-to-face teaching to remote teaching. The text discusses three dimensions of the experience, namely: the adaptation of the roles of teachers and students in remote education, accessibility to sources for teaching and learning law, and innovations in the forms of learning assessment, with special attention to the logbook. For that, the study makes use of institutional documents, administrative records, questionnaires, student evaluation and monitoring reports and teaching internship. At the end, the text points to the possibilities of incorporating the experiences lived in the context of resuming classroom teaching in legal courses.

KEYWORDS

Legal education - COVID-19 pandemic - Pedagogical innovations.

I. INTRODUÇÃO

O advento da pandemia de COVID-19 no Brasil e a implementação da modalidade de ensino remoto nos diversos níveis educacionais representaram um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, especialmente para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Isto porque a expansão de cursos e números de matrículas ocorrida nas

últimas décadas não foi acompanhada de investimentos em infraestrutura e equipamentos, tampouco de uma melhor organização da carreira docente e das condições de trabalho e estudo no país.

No caso do ensino jurídico, a adoção do ensino mediado por tecnologias digitais em razão da necessidade de distanciamento social aconteceu logo após a atualização do currículo dos cursos de Direito do país. A Resolução CNE/CES nro. 05/2018, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Direito, estabeleceu o prazo de dois anos para a implementação de seu conteúdo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Dentre as novas orientações destacam-se o fomento à utilização de novas metodologias de ensino e aprendizagem que promovam o protagonismo estudantil, bem como a inserção de novos conteúdos nos cursos, os quais priorizam a interdisciplinaridade e a articulação entre conhecimentos.

Nesse contexto, a adoção do ensino remoto, aqui compreendido como a modalidade de ensino que, realizado por intermédio de tecnologia digitais, permite a interação síncrona ou assíncrona entre professor e estudantes, modificou profundamente a estrutura dos cursos jurídicos brasileiros. A necessária suspensão das atividades letivas e sua migração imediata ao ensino remoto resultou, em muitos casos, na demissão em massa de docentes, especialmente nas IES privadas. Ademais, as estratégias adotadas na rápida transposição do ensino presencial para o ensino remoto ocasionaram sobrecarga de trabalho aos docentes, bem como redução de carga horária e de salários para estes profissionais (Accarini, 2020), intensificando a precarização do trabalho há muitos anos identificada nas IES brasileiras (Bosi, 2007).

Visando dar continuidade às atividades letivas paralisadas em março de 2021, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), após um longo período de atividades suspensas, retomou o calendário acadêmico com a implementação de um semestre de caráter excepcional e atípico denominado “Semestre Letivo Suplementar” (SLS). Por meio da adoção de critérios de inclusão digital e da realização de ações de capacitação pedagógica e tecnológica, foi possível construir um planejamento acadêmico de oferta de componentes curriculares desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem.

A Faculdade de Direito da UFBA (FDUFBA) recepcionou o SLS, adotando alternativas para minoração dos efeitos negativos do ensino remoto e estimulando a utilização de práticas pedagógicas e oferta de conteúdos que se alinhem às novas DCNs. Este artigo visa discutir a experiência de ensino não-presencial no componente curricular Direito Educacional ofertada pela FDUFBA durante o SLS. Mais especificamente, pretende-se relatar as estratégias pedagógicas adotadas para a adaptação da disciplina ao ensino remoto, a qual buscou distanciar-se da tradição conteudista transmissional adotada de forma massiva nos cursos jurídicos do país.

A partir de reflexões realizadas pelas autoras, que integraram a equipe pedagógica da disciplina como docente e monitora, o texto apresenta as condições de implementação do semestre excepcional, bem como as estratégias adotadas pela UFBA neste primeiro período letivo realizado de forma exclusivamente não-presencial na história da IES. Em seguida, evidencia as principais escolhas realizadas pela FDUFBA na construção do planejamento acadêmico para a implementação do SLS, apontando as características centrais da construção e oferta da disciplina Direito Educacional pela unidade universitária. Por fim, destaca as fontes de ensino e aprendizagens produzidas no componente curricular, a adaptação dos papéis dos discentes e dos integrantes da equipe pedagógica, como também os métodos avaliativos alternativos utilizados na disciplina, responsáveis pela construção de uma relação ensino-aprendizagem garantidora do desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas e problematizadoras da excepcionalidade do período vivido.

II. A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO NA UFBA

A chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil em fevereiro de 2020 impôs ao sistema brasileiro de ensino profundas transformações. As atividades de ensino, antes realizadas de forma majoritariamente presenciais, foram paralisadas face à necessidade de promoção do isolamento social, resultando na implementação de modelos de ensino remoto em todos os níveis educacionais. Foi o que ocorreu no Sistema Federal de Ensino, no qual foi permitida, através da Portaria nro. 343, publicada em 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por atividades

mediadas por tecnologias de informação e comunicação, durante o período em que durar a pandemia.

No caso da Universidade Federal da Bahia, a Portaria nro. 103/2020, concebida à luz das diretrizes das autoridades sanitárias municipais e estaduais, determinou a suspensão das atividades universitárias por tempo indeterminado, a partir de 19 de março de 2020. O semestre letivo recém iniciado foi interrompido, tendo tido prosseguimento apenas atividades de pesquisa e serviços essenciais prestados pela UFBA.

As Universidades e Institutos Federais passaram a reunir esforços para construir condições favoráveis ao retorno das atividades no formato não presencial. Segundo informe divulgado em agosto do mesmo ano pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES),

Para viabilizar o ensino remoto de emergência, as universidades passaram por um processo de levantamentos diversos, desde aspectos econômicos para acesso a pacote de dados e a equipamentos tecnológicos, localização geográfica para sinal de internet, preparação do corpo docente, infraestrutura de tecnologia de informação disponível e conteúdos passíveis de serem trabalhados de forma remota, até referência legal para migração da atividade presencial para a modalidade virtual [UFES, *Andifes anuncia retorno de aulas em formato remoto em 54 universidades*, Vitória, 2020].

A fim de identificar os principais desafios a serem enfrentados para o retorno das atividades letivas de forma remota, a UFBA realizou um levantamento junto à sua comunidade acadêmica. Os dados apresentados pela Universidade apontaram que, no tocante às condições de acesso à internet e equipamentos dos estudantes de graduação, 66,5 % desse público possuía pouca ou nenhuma condição de acesso à internet no local onde pretendia realizar as atividades remotas e 67,6 % possuía pouco ou nenhum equipamento adequado para o acesso a estas atividades, revelando a frágil estrutura tecnológica disponível aos discentes da Universidade. Com relação aos docentes da UFBA, a pesquisa identificou que a maior parte dos professores situam-se nos níveis intermediários de competências digitais (60 %), os quais buscam aplicar, ampliar e organizar suas práticas digitais, destacando, no entanto, a necessidade de uma estratégia de ampliação do uso das tecnologias digitais.

Nesse contexto, objetivando realizar uma discussão ampla e compartilhada com a comunidade acadêmica sobre as condições para o retorno não presencial das atividades de ensino, a UFBA realizou o seu primeiro Congresso Virtual. Ocorrido em maio de 2020, o evento reuniu diversas mesas temáticas, intervenções artísticas e vídeo-pôsteres propostos por docentes, discentes e técnico-administrativos. O Congresso constituiu-se um importante espaço de formação e interação acadêmica, com a presença de convidados externos, apresentação de resultados de pesquisas e enfrentamento de diversos temas relacionados ao contexto da pandemia, garantindo a continuidade das atividades acadêmicas na UFBA.

Em 21 de julho de 2020, o Conselho Universitário (CONSUNI) deliberou pelo retorno das atividades letivas, através da Resolução CONSUNI nro. 01/2020. Decidiu-se pela implementação de um semestre letivo de caráter atípico e excepcional, que, considerando as dificuldades de acesso à internet e os baixos índices de competência digitais de toda a comunidade acadêmica, retomasse as atividades de ensino no formato remoto.

O Semestre Letivo Suplementar, assim denominado o período letivo atípico, abrangeu todos os cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade, através da oferta de atividades síncronas e assíncronas, desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle. Nesse sentido, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) editou a Resolução CAE nro. 01/2020, que regulou o SLS, prevendo como premissas para o período letivo temporário:

- I. acolher o estudante nos processos de sua formação mediante adequação da metodologia para a forma de ensino não presencial;
- II. garantir aos estudantes a adesão e o desligamento facultativos bem como posterior validação dos componentes para integralização curricular;
- III. flexibilizar o módulo de estudantes por turma de cada componente curricular, sem necessidade de cumprimento à Resolução CONSEPE n. 02/2009;
- IV. ofertar, sempre que possível, componentes curriculares para a integralização da matriz curricular dos prováveis concluintes [UFBA, *Resolução CAE nro. 01/2020*, Conselho Acadêmico de Ensino, Salvador, 2020].

A Resolução previu, ainda, a oferta de componentes curriculares já constantes nos currículos dos cursos, bem como a criação de disciplinas e ações formativas elaboradas para o contexto excepcional. Como principais características do SLS, destaca-se: o caráter facultativo do período letivo para os discentes, a ausência de controle de frequência nos momentos síncronos e a vedação de registros de reprovação no histórico escolar dos discentes. Além disso, visando integrar a maior quantidade possível de discentes ao semestre, preservando também a saúde dos docentes, a carga horária de inscrição em componentes curriculares foi limitada a 340 horas. Ressalta-se, também, a possibilidade de compartilhamento de turmas entre docentes, bem como a diminuição da carga horária obrigatória de ensino nos diversos regimes de trabalho.

Visando a realização do semestre não presencial, a Universidade ofereceu cursos de capacitação para os docentes e discentes, que visaram apresentar as plataformas digitais a serem utilizadas, assim como discutir metodologias de ensino e de avaliação para utilização no modelo remoto de ensino.¹ Definiu-se, assim, como principal plataforma para os momentos assíncronos, o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Já os momentos síncronos, foram realizados através da plataforma Conferência *Web* da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), bem como da plataforma *Google Meet*, acesso concedido através de contrato firmado entre a Universidade e a empresa *Google*.

Além disso, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade lançou editais de apoio à inclusão digital e ao acesso à *internet* durante o Semestre Letivo Suplementar. As seleções foram realizadas entre os estudantes integrantes de famílias com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Ao final de cada seleção, foram contemplados cerca de mil estudantes que receberam *chips* de *internet* com bônus de dados móveis, ou, ainda, uma parcela única de R\$ 800,00 (oitocentos reais) para aquisição ou melhoria de equipamento

¹ Estas e outras ações foram realizadas por meio do domínio eletrônico “UFBA em movimento”, espaço criado para auxiliar no acesso da comunidade acadêmica aos procedimentos necessários para o desenvolvimento das atividades letivas através da utilização de meios digitais. Mesmo após a realização do Semestre Letivo Suplementar, o espaço continua sendo alimentado com informações relativas às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

de tecnologia da informação e comunicação, auxílios que objetivaram dar suporte à qualificação e manutenção do vínculo dos estudantes com a Universidade durante o SLS.

A partir das Resoluções da Universidade, cada Unidade Universitária passou a definir normas internas para a realização do Semestre Letivo Suplementar. Coube, então, aos Departamentos ou instâncias equivalentes, a construção, através de um esforço conjunto, de um planejamento acadêmico que atendesse aos desafios apontados por docentes e discentes durante o processo de implementação do período letivo não presencial.

III. A FACULDADE DE DIREITO E O DESAFIO DO ENSINO NÃO-PRESENCIAL

Com a suspensão do calendário acadêmico e das atividades presenciais na UFBA, a Faculdade de Direito da UFBA implementou o regime de trabalho remoto, em caráter temporário, reorientando suas rotinas de atividades, serviços e procedimentos internos, sob as diretrizes da Portaria n. 002/2020. As atividades de docência relacionadas à pesquisa, extensão, orientação, atualização de conhecimentos, produção textual, organização de eventos passaram a ser realizadas remotamente, valendo-se de ferramentas digitais até então pouco utilizadas pelo corpo acadêmico, a exemplo das plataformas de videoconferências.

A construção do Semestre Letivo Suplementar na UFBA contou com a participação ativa da FDUFBA, por intermédio de seus representantes nos Conselhos Universitários CONSUNI, CAE e Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (CAPEX). Dentre os diversos aspectos discutidos na ocasião do planejamento do SLS, registra-se a preocupação da Unidade com os cuidados e precauções necessários ao retorno das atividades não presenciais de forma segura e equilibrada. Além disso, sugeriu-se que as atividades de monitoria e tirocínio fossem incluídas no SLS como estratégia pedagógica de aprendizagem, e uma melhor definição da condição do estudante provável conculinte para efeito de limitação de carga horária semestral.

Apesar da diretriz institucional apontar a instância departamental como lócus principal de planejamento das atividades letivas, no caso da Faculdade de Direito o Colegiado foi protagonista no desenho do

SLS. Preocupado com a oferta de todos os componentes curriculares obrigatórios do currículo do curso, o órgão buscou garantir a matrícula dos formandos em suas disciplinas pendentes, a matrícula dos calouros e a matrícula dos demais discentes em, no mínimo, um componente curricular, através da oferta de 25 % das turmas oferecidas num semestre regular.²

Nesse cenário, os três Departamentos da FDUFBA ofertaram, ao total, 61 componentes curriculares, sendo que 4 deles nunca havia sido ofertado na Faculdade: Direitos Humanos, Seminários Interdisciplinares de Direitos Humanos, Questões atuais de Direito Processual Civil e Direito e Pandemia. Vale registrar que os conteúdos inseridos excepcionalmente na grade curricular do curso se alinhavam ao disposto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos no país, como foram os casos das disciplinas relacionadas aos Direitos Humanos, conteúdo obrigatório a ser previsto de forma transversal nos currículos destes cursos.

No tocante ao formato das disciplinas, algumas decisões merecem destaque, a exemplo da oferta de apenas 25 % da carga horária total de cada componente curricular no formato síncrono, realizadas através de encontros semanais de 55 minutos. Já a carga horária restante foi destinada às atividades assíncronas, realizadas através de diversas metodologias e ferramentas didáticas, como a disponibilização de aulas gravadas, participação em fóruns de discussão, aplicação de questionários, trabalho em equipe e produção de diversos materiais pelos estudantes. Ademais, o compartilhamento de turmas entre os docentes, realizado inclusive de forma interdepartamental, representou uma grande inovação, permitindo a troca de experiências entre professores e fortalecendo suas redes de apoio e laços de afeto.

Dentre os componentes curriculares ofertados durante o Semestre Letivo Suplementar pela FDUFBA está a disciplina Direito Educacional, componente curricular optativo do curso de graduação em Direito da UFBA, vinculado ao Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais. A referida disciplina possui carga horária de 68 horas/aula, com conteúdo

² UFBA, *Reunião da congregação da Faculdade de Direito da UFBA, 05.08*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2020 [on-line] <<https://www.youtube.com/watch?v=x3mEoQcY99I>> [Consulta: 22-8-2021].

exclusivamente teórico e não possui pré-requisitos em sua inscrição, fato que possibilita a participação de todos os estudantes matriculados no curso, desde os calouros aos concluintes. Nesta ocasião, a disciplina contou com 90 vagas.

Com relação à ementa básica do componente curricular, esta é composta pelos seguintes conteúdos: Direito à educação, níveis de formação educacional, obrigatoriedade do ciclo básico, fontes de financiamento da educação, ensino médio, ensino superior e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Outra modificação realizada na disciplina para adaptação ao contexto atípico foi a inclusão de novos temas na disciplina, especialmente a discussão sobre o ensino jurídico no Brasil, temática antes não abordada no curso.

Durante o SLS, a disciplina foi ofertada de forma compartilhada por três docentes de distintos departamentos, sendo dois professores vinculados ao Departamento de origem e uma professora vinculada ao Departamento de Direito Privado. Além disso, a equipe pedagógica contou com uma doutoranda e uma mestranda, ambas do Programa de Pós-Graduação em Direito da FDUFBa que, na ocasião, realizaram seus estágios docentes, bem como com três estudantes de graduação da Faculdade que atuaram como monitores.³

No tocante ao planejamento do componente curricular, de acordo com o Plano de ensino-aprendizagem, a disciplina objetivou desenvolver a compreensão crítica do Direito Educacional e do ensino jurídico no país, com base nos seus aspectos histórico-formativos, zetéticos e dogmáticos, abordados interdisciplinarmente. Assim, os conteúdos foram organizados em três unidades temáticas, em que cada uma destas se ocupou de quatro encontros síncronos, sendo outros três encontros destinados ao momento de acolhimento inicial e fechamento da disciplina, totalizando 15 encontros síncronos. Estes encontros foram realizados semanalmente, através da plataforma *Google Meet*, com duração de 55 minutos, conforme as diretrizes institucionais. Já os momentos assíncronos foram

³ A a equipe pedagógica da disciplina foi composta pelos docentes André Batista Neves, Carlos Eduardo Behrmann Rátis Martins e Isabela Fadul de Oliveira, pelas estagiárias-docentes Manuella Maria Vergne Cardoso e Sullivan dos Santos Pereira e pelos monitores Cláudia Valéria Alves dos Santos, Pedro Nascimento Diniz Gonçalves e Quéren Samai Moraes Santana.

realizados através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, valendo-se, ainda, de aplicativo de mensagens simultâneas (*WhatsApp*).

A fim de traçar o perfil dos estudantes matriculados, suas condições de estudo no contexto remoto e suas expectativas sobre a disciplina, na primeira semana do semestre foi aplicado um formulário *on-line* junto aos discentes. O instrumento reuniu 78 respostas, nas quais constatou-se que uma quantidade expressiva dos discentes pretendia acessar as aulas através de computador ou notebook compartilhado (21,8 %), celular (11,5 %) ou tablet (3,8 %), os quais limitam o acesso a determinadas ferramentas digitais ou o tempo de disponibilidade do discente para acesso aos momentos síncronos e aos materiais assíncronos. Além disso, todos os respondentes afirmaram que pretendiam acessar os momentos síncronos a partir de suas residências, nas quais 75,6 % afirmaram possuir adequados locais de estudo. Quanto à saúde física e psicológica, 66,7 % dos estudantes afirmaram que tiveram sua saúde afetada pela pandemia.

O perfil identificado a partir das respostas dos estudantes, assim como as demandas apontadas pelos discentes nos primeiros encontros síncronos, indicaram a necessidade de ajustes no planejamento inicial da disciplina. Assim, apesar da preparação e planejamento prévio realizado pela equipe docente, as condições de estudo remoto demandam adaptações nas formas de organização dos momentos síncronos e assíncronos, bem como nos métodos avaliativos utilizados, como será visto a seguir.

IV. A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA “DIREITO EDUCACIONAL”

Os esforços para responder aos desafios do contexto de crise sanitária mobilizou toda a comunidade acadêmica na busca de alternativas pedagógicas criativas. Se por um lado a adoção do modelo de ensino remoto permitiu a continuidade das atividades de ensino, por outro lado evidenciou a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e o enfrentamento de problemas históricos da relação ensino-aprendizagem dos cursos jurídicos brasileiros. Mais especificamente, o contexto pandêmico tem oportunizado a construção de iniciativas inovadoras no ensino do Direito, especialmente em razão da necessária adaptação das tradicionais metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas no modelo presencial.

No caso da disciplina Direito Educacional, o planejamento das atividades assíncronas constituiu-se num grande desafio, tendo em vista a necessidade de organização prévia dos conteúdos, material didático, formas e instrumentos de avaliação e dos espaços virtuais de aprendizagem. Tradicionalmente, no ensino presencial, o conteúdo programático costuma ser trabalhado pelo professor da disciplina de forma isolada, pouco dialogada com seus pares, muitas vezes de improviso e prioritariamente de forma expositiva, fazendo uso de materiais didáticos pouco diversificados, muitas vezes restritos aos manuais e apostilas dos cursos.

O predomínio dos tempos assíncronos de ensino-aprendizagem na disciplina importou não apenas na necessidade de se pensar roteiros de aprendizagens para os alunos com base em materiais disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, como também de priorizar os encontros síncronos como espaços de interação e debate. Assim, considerando a alta carga horária destinada a estas atividades durante o semestre, objetivou-se disponibilizar materiais didáticos que fomentassem a prévia reflexão sobre os conteúdos a serem discutidos nos momentos síncronos. Nesse sentido, durante o semestre, foram produzidos pela equipe docente materiais didáticos variados, tais como videoaulas, entrevistas gravadas, visitas virtuais a espaços físicos da Faculdade, quadros analíticos e mapas mentais conceituais (D'Àvila, Madeira e Guerra, 2018: 167) dos conteúdos trabalhados.

A construção da aprendizagem de forma unidirecional, que tem o professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem, também consiste numa característica marcante do ensino do Direito no país. Contudo, com o estímulo e ampliação dos programas de monitoria e de estágio docente na Faculdade de Direito durante o SLS, foi possível construir outras formas de interação entre os discentes e a equipe pedagógica, formada por docentes, estagiárias-docentes e monitores. As estagiárias-docentes e monitores participaram ativamente do processo de planejamento e oferta do componente curricular, através da orientação dos estudantes, da construção e acompanhamento dos instrumentos avaliativos adotados, da produção de materiais didáticos, bem como do fomento à interação em sala de aula, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

O contexto pandêmico também impôs a revisão do modelo avaliativo adotado comumente na faculdade, baseado na realização de duas avaliações semestrais nas “semanas de prova”, respondidas individualmente, oralmente ou por escrito, com a pretensão de verificar a absorção dos conteúdos transmitidos pelo professor ao longo do semestre. Em sentido contrário, os métodos avaliativos utilizados na disciplina buscaram promover a reflexão sobre a trajetória educacional dos discentes, sobre o momento atual da sua vida acadêmica (incluindo a experiência vivida na disciplina), reconhecer os conhecimentos prévios adquiridos pelos discentes na relação com os novos conteúdos acessados durante o curso, permitir a apropriação crítica dos novos marcos normativos, bem como desenvolver uma postura criativa na formulação e compartilhamento de conteúdos e novos conhecimentos. Portanto, com vistas a uma avaliação contínua, autorreflexiva e comprometida com o protagonismo estudantil na relação ensino-aprendizagem.

Em seguida, serão discutidas mais detalhadamente as estratégias pedagógicas adotadas para uma melhor adaptação ao modelo de ensino remoto, evidenciando as fontes de ensino e aprendizagem adotadas, as adaptações dos papéis de docentes e discentes e as adequações nas formas de avaliação.

A. A ACESSIBILIDADE ÀS FONTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO DIREITO

Os contatos iniciais entre a equipe pedagógica e os discentes matriculados no componente curricular confirmaram os problemas e desafios anteriormente apontados pelo levantamento realizado pela Universidade sobre as condições e competências digitais para a aprendizagem on-line. Problemas com a conexão com a rede de *internet*, com o acesso a equipamentos tecnológicos adequados e com a utilização das plataformas digitais refletiram na qualidade dos momentos síncronos, especialmente no grau de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nos momentos síncronos, foi possível constatar a ausência de ambientes adequados de estudo, sendo comum a intermitência nas conexões de *internet*, ruídos e espaços inadequados, que justificaram constantemente a manutenção das câmeras desativadas durante as aulas e a pouca interação

no *chat*. Ao longo do semestre, foram percebidas dificuldades dos discentes com a compatibilização entre tarefas domésticas, demandas familiares e as atividades letivas em razão do horário em que ocorreram os momentos síncronos, especialmente para os discentes que possuíam filhos (20,5 %).

O elevado número de estudantes matriculados no componente curricular e a redução do tempo de interação síncrona entre docentes e discentes, demandaram a construção de estratégias pedagógicas, sobretudo para propiciar uma melhor interação entre docentes e discentes, dado que a interação constitui-se em elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Zen e Ferreira (2018:101) “a aula é uma construção histórica, cultural e coletiva, faz-se na interação professor e aluno”.

Diante deste cenário, foi pactuado um acordo pedagógico, na primeira semana de aula, na qual foram discutidas estratégias para diminuir os impactos negativos do ensino remoto. Dentre estas, inclui-se a gravação dos encontros síncronos e sua posterior disponibilização no *Moodle*, a fim de que estudantes com dificuldades de acesso pudessem assisti-los em momento posterior. Além disso, o ambiente na disciplina no *Moodle* foi customizado para um melhor acolhimento dos estudantes, reunindo espaços de apresentação pessoal e de compartilhamento de experiências.

Nesse contexto, os momentos síncronos buscaram apresentar os conteúdos previstos no plano de ensino-aprendizagem, relacionando-os com as experiências pessoais dos discentes, a fim de permiti-los refletir e construir o seu próprio conhecimento. Esse modelo baseou-se na concepção de formação proposta por Madeira, Guerra e Zen, que entende a aprendizagem enquanto

[...] produção de conhecimento na relação dos sujeitos entre si, na concorrência com o mundo, cuja significação depende da interpretação que dele fazem os sujeitos em seus diferentes momentos. Essa proposta também parte da premissa de que as instituições educativas são geradoras de cultura e que os estudantes devem ter uma participação ativa na produção de conhecimentos (2018:109).

Para tanto, foram disponibilizados materiais que objetivaram viabilizar uma primeira aproximação do estudante com a temática a ser

discutida, como: elementos textuais (capítulos de livros, artigos e verbetes), materiais jurídicos (legislação, jurisprudência e tratados internacionais), recursos audiovisuais (documentários, filmes e *podcasts*), além de dados estatísticos e documentos diversos.

Além disso, foram elaborados materiais didáticos pela equipe pedagógica, dentre os quais destaca-se a visita virtual orientada ao Memorial da Faculdade de Direito. Fundado no ano de 2012, o Memorial realiza o processo de recepção e conservação de arquivos históricos relativos à própria Instituição de Ensino, assim como à história do ensino jurídico no Brasil. Com a pandemia de COVID-19, as visitas presenciais foram suspensas, limitando o acesso ao ambiente fechado do Memorial, situado no subsolo do edifício da FDUFBA.

A visita virtual foi realizada através da plataforma *Google Meet* e conduzida pela coordenadora do espaço, a qual apresentou os principais aspectos históricos da Faculdade, bem como os principais documentos disponíveis sobre a construção dos cursos jurídicos brasileiros. Além disso, contou-se com a presença do diretor da unidade, do coordenador do curso, de docentes, servidores e trabalhadores terceirizados.⁴ Todos eles destacaram a importância dos espaços físicos para a interação da comunidade acadêmica, bem como a relevância dos espaços de memória para a construção do conhecimento jurídico. Surgiu, ainda, uma preocupação com o registro da memória do ensino remoto no contexto da pandemia, bem como com a necessidade de digitalização do acervo do Memorial, disponível exclusivamente de modo físico, a fim de ampliar a sua acessibilidade e sua difusão.

Destaca-se, ainda, a produção de entrevistas com professores de Direito da FDUFBA e de outras Instituições de Ensino do Brasil e do exterior, as quais objetivaram registrar as trajetórias, memórias e reflexões de docentes de cursos jurídicos, especialmente diante do contexto pandêmico.⁵

⁴ Participaram da visita Maria Solenar Nascimento, coordenadora do Memorial da Faculdade, o professor Julio Rocha, diretor da Faculdade, o professor Francisco Bertino, coordenador do Colegiado do Curso, o professor Lawrence Mello, recém ingresso na Faculdade, os servidores Antonio Carlos Sena e Jarbas Linhares, assim como Genilson Silva, trabalhador terceirizado.

⁵ Participaram desta série os professores da Faculdade de Direito da UFBA, João Glicério, Samuel Vida, Sara Côrtes e Tatiana Gomes. Como convidados externos, houve

O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos temas propostos para a unidade final da disciplina, voltada à discussão da educação jurídica no Brasil.

A série de entrevistas, denominada “Trajetórias Docentes”, reuniu oito entrevistas que possuíram duração média de 1 hora e 30 minutos. As entrevistas também foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, sendo conduzidas pela docente responsável pelo componente curricular, bem como pelos monitores da disciplina. Além dos questionamentos previamente estruturados no roteiro de entrevistas, a equipe que conduziu as entrevistas apontou novas perguntas, bem como adaptou as questões antes previstas, a fim de traçar um melhor diálogo entre as experiências trazidas pelos docentes e o conteúdo abordado na disciplina.

Estes materiais permitiram o acesso dos estudantes a espaços e sujeitos que, mesmo antes do contexto pandêmico, encontram problemas. A visita presencial ao Memorial da FDUFB, pelo fato deste estar situado no subsolo do edifício e ter escadas como principal via de acesso, não estava acessível a estudantes com deficiência física. Ademais, as políticas de redução de investimento na educação pública vinham limitando a destinação de recursos financeiros para atividades que envolviam o deslocamento de visitantes externos para a participação de eventos na Faculdade, restringindo significativamente as iniciativas de parcerias e atividades acadêmicas conjuntas.

B. A ADAPTAÇÃO DOS PAPÉIS DE DOCENTES E ESTUDANTES

Conforme afirmado na terceira seção deste artigo, a equipe pedagógica da disciplina recepcionou a participação de duas estagiárias-docentes e três monitores, que exerceram importante papel na relação de ensino-aprendizagem. Atuando enquanto sujeitos em formação docente, as estagiárias e os monitores participaram ativamente do processo de construção da disciplina, propondo novos conteúdos, materiais

a participação dos professores José Eduardo Faria (Universidade de São Paulo), José Garcez Ghirardi (Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas), Patrícia Galvão (Universidade de Windsor) e Ricardo Pazello (Universidade Federal do Paraná).

didáticos, metodologias de ensino e métodos avaliativos a serem utilizados no componente curricular.

A fim de inserir estes sujeitos num processo amplo de criação e adaptação de práticas pedagógicas, os planos de trabalho dos monitores e estagiárias previam tarefas e funções a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Também foram estabelecidos espaços de compartilhamento e de reflexão conjunta sobre as experiências vivenciadas, permitindo a integração desses sujeitos em um efetivo processo formativo de iniciação à docência, no sentido apontado por Silveira (2015) ao tratar da formação docente nos cursos de licenciatura, para quem estes espaços visam

[...] garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam. Trata-se de ir além de se conhecer a escola e seus sujeitos. Trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada.

Dentre as tarefas realizadas, destaca-se a apresentação de conteúdos pelas estagiárias-docentes que, na terceira unidade do componente curricular, expuseram, durante o momento síncrono, discussões relativas a temas como prática jurídica e as relações de estágio, formação docente (Oliveira, 2010; Santana, 2021) e uso de metodologias ativas nos cursos jurídicos (Ghirardi, 2020), dentre outros. Além disso, e as estagiárias conduziram os momentos síncronos de interação com convidados externos, que, no caso da disciplina, contou com a participação de duas especialistas nos temas das ações afirmativas e políticas de cotas no ensino superior.⁶

Já a atuação dos monitores nos momentos síncronos permitiu uma maior interação entre docentes e discentes, através do apontamento de

⁶ Participaram desses encontros Livia Maria Santana e Sant'Anna Vaz, promotora de Justiça do Estado da Bahia, e Edjane Gomes, professora da Universidade do Estado da Bahia.

dúvidas após as exposições, estimulando os demais estudantes a apresentarem seus questionamentos. Ademais, a disponibilidade dos monitores na plataforma de aulas síncronas durante os momentos que as precediam e as sucediam revelou-se essencial para uma maior aproximação com os discentes, conhecendo suas dificuldades e esclarecendo dúvidas, especialmente acerca da estrutura da disciplina.

As formas de interação, limitadas pelo ambiente remoto, foram oportunizadas, ainda, pela criação de um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, no qual os discentes possuíam contato direto com os monitores e puderam registrar dúvidas e esclarecimentos a serem encaminhados aos professores ou estagiárias-docentes da disciplina. O grupo representou, ainda, um espaço de troca entre os discentes, no qual se auxiliavam mutuamente para a resolução de demandas, bem como de criação de espaços de confiabilidade entre os discentes e a equipe pedagógica.

Apesar da criação e alimentação de espaços de interação, fez-se necessária a criação de um momento síncrono destinado à orientação dos discentes, devido às demandas apresentadas pelos estudantes. Os encontros semanais foram coordenados pelas estagiárias-docentes, com auxílio dos monitores e acompanhados pelos docentes. Durante o período de uma hora, as estagiárias e os monitores permaneciam disponíveis para a realização de orientação individual ou em grupo sobre os métodos avaliativos desenvolvidos. O formato flexível de orientação dos trabalhos permitiu aos discentes a procura por orientação nas diversas fases de construção de seus trabalhos, os quais foram avaliados de forma continuada. Assim, quando se depararam com dúvidas ou questionamentos sobre o tema, os estudantes puderam indicar a necessidade de suporte, participando do encontro de orientação ou, ainda, solicitando atendimento em horário diverso.

Além de praticar a orientação de trabalhos acadêmicos, as estagiárias e monitores também exerceram um importante papel na resolução de conflitos e demandas surgidas ao longo do semestre. Ademais, por terem construído a proposta dos métodos avaliativos a serem utilizados em diálogo com os docentes da disciplina, as estagiárias puderam auxiliar na avaliação dos produtos finais desenvolvidos pelos estudantes e no *feedback* com base nos critérios utilizados para a avaliação. Enquanto

partícipes da relação ensino-aprendizagem, os monitores acompanharam os encontros de orientação, auxiliando na comunicação entre os discentes e as estagiárias, reunindo dúvidas recorrentes e apresentando sugestões para uma melhor adaptação dos métodos avaliativos às demandas dos estudantes, tendo em vista as dificuldades surgidas com o ensino remoto e o contexto pandêmico.

Ainda sobre as tarefas e funções dos monitores, estes também participaram da produção dos materiais didáticos, conduzindo entrevistas da série “Trajetórias Docentes”, bem como disponibilizando quadros analíticos e mapas conceituais sobre os conteúdos da disciplina. Além disso, foram responsáveis pela atualização do *Moodle*, adicionando os materiais citados em sala de aula e produzindo materiais de apoio ao acesso às plataformas digitais, tais como tutoriais e perguntas frequentes.

Tratam-se, portanto, de lugares formativos distintos, com aspectos e funções específicas. Se bem delineadas, estes papéis podem se relacionar entre si, como o que ocorreu na disciplina, que permitiu a participação ativa de estagiárias e monitores na construção permanente do componente curricular, extrapolando a função de meros auxiliares da docência. Ademais, a participação ativa destes sujeitos foi essencial ao trabalho dos docentes que, além de poderem compartilhar a experiência do ensino no formato remoto entre si, foram estimulados a refletir sobre seus papéis e sobre suas próprias práticas na orientação dos estudantes em formação.

C. AS ADEQUAÇÕES NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO

Diante do contexto excepcional, os métodos avaliativos propostos na disciplina estiveram comprometidos com a avaliação continuada, realizada de forma assíncrona, utilizando modalidades diversificadas, individual e coletivamente, de forma a garantir flexibilidade e orientação processual. Ademais, buscou-se fomentar a construção do conhecimento dos discentes a partir de suas experiências pessoais. Assim, os estudantes foram estimulados a produzir academicamente sobre temas relacionados ao Direito Educacional com base nas suas próprias trajetórias educativas.

Sob esse prisma, o planejamento avaliativo pretendeu afastar-se da realização de provas dissertativas que visam, normalmente, avaliar o domínio dos discentes sobre conceitos apresentados durante o semestre, modelo comumente utilizado na FDUFBA. Nesse sentido, as avaliações foram divididas em três momentos, quais sejam: (1) participação dos discentes nos fóruns de discussão disponibilizados na plataforma *Moodle*; (2) elaboração do diário de campo “Vivências acadêmicas no SLS”; (3) cocriação de trabalho escrito ou material audiovisual (artigo, *videocast* ou *podcast*). A fim de esclarecer possíveis questionamentos dos estudantes, especialmente com relação aos critérios avaliativos e prazos para o desenvolvimento das atividades, foi garantido encontros semanais de orientação, com base nas rubricas das avaliações divulgadas pela equipe pedagógica no início do semestre.

Os fóruns de discussão consistiram em espaços de compartilhamento de reflexões sobre temáticas específicas. Ao longo do semestre, foram realizados quatro fóruns nos quais puderam opinar e discutir sobre temas como: subsídio público para as escolas particulares, as normativas do Ministério da Educação sobre a volta às aulas, a prática do *exposed*, assim como puderam comentar as entrevistas realizadas através da série “Trajetórias Docentes”.

Esses espaços foram alimentados pelos docentes e pelas estagiárias-docentes, cabendo aos monitores a tarefa de monitoramento da participação dos estudantes, bem como de diálogo com estes nas respostas. Quanto à participação dos discentes nos fóruns, foi contabilizada uma média de 56 comentários por fórum, significando que dois terços dos discentes matriculados na disciplina estiveram ativos nas discussões.

Com relação ao diário de campo “Vivências acadêmicas no SLS”, trata-se de método pouco utilizado nos cursos jurídicos, que objetivou fomentar a reflexão dos estudantes sobre suas trajetórias e suas vivências, especialmente no período pandêmico, sendo utilizado como uma “ferramenta reflexiva e avaliativa na formação” (Silva, 2015:1) do graduando. Aliadas às discussões realizadas na disciplina, os estudantes puderam apresentar análises sobre o Direito à educação, a pandemia e a educação, o ensino remoto e o futuro dos cursos jurídicos brasileiros.

Os diários possuíram forma escrita, podendo, no entanto, serem formados complementarmente por materiais fotográficos e audiovisuais, despertando a criatividade dos alunos que enviaram diversas imagens, notadamente aquelas relacionadas às suas trajetórias escolares. Além disso, as entrevistas da série “Trajetórias Docentes” auxiliaram os estudantes a desenvolverem os diários, visto que os inspiraram a refletir sobre suas próprias experiências.

Para estimular a construção contínua do diário, sua apresentação foi realizada em três momentos distintos do semestre, permitindo a avaliação dos mesmos e rediscussão com os docentes e estagiárias-docentes sobre possíveis melhorias a serem adotadas. Ao final da disciplina, 63 estudantes concluíram a escrita, revelando uma participação significativa do corpo discente na atividade proposta.

Desse modo, o diário de bordo constituiu-se em uma ferramenta de avaliação formativa que, segundo Zen e Guerra (2018), provoca necessariamente a reflexão dos estudantes sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o diário representou um instrumento singular de registro escrito da memória dos discentes que vivenciaram a primeira experiência de ensino não-presencial da Faculdade de Direito da UFBA em seus 130 anos de história.

A cocriação de trabalho escrito ou material audiovisual consistiu na produção, pelos estudantes, de artigos, *podcasts* ou *videocasts*, a qual poderia ser realizada de forma individual, em dupla ou em trio. Para a sua execução, os discentes elegeram livremente temáticas relacionadas ao Direito Educacional e foram orientados semanalmente quanto a possíveis referenciais bibliográficos e recorte temático, dentre outros aspectos dos trabalhos acadêmicos. Ao final, foram entregues dezoito trabalhos, dentre os quais onze foram entregues no formato de artigos científicos e sete no formato de *podcasts*.

A produção de artigos científicos revela-se de suma importância, especialmente nos cursos jurídicos, contribuindo para a pouca tradição da pesquisa na área (Nobre, 2009), apesar das Diretrizes Curriculares terem tornado obrigatório o Trabalho de Conclusão de Curso desde a Portaria nro. 1886/1994. Ainda que o projeto pedagógico do curso de Direito da UFBA estimule as atividades de pesquisa como atividades

complementares, muitas vezes o contato dos estudantes com a pesquisa se dá somente no final do curso, através da elaboração da monografia. Assim, oportunizar aos discentes o acesso a esta experiência em outros momentos de sua trajetória acadêmica permitiu o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, à comunicação e à criticidade, possibilitando sua reflexão sobre a pesquisa científica e a construção de novos saberes. Nesse sentido, a experiência resultou na produção, pelos discentes que participaram da disciplina, de trabalhos de conclusão de curso com temáticas atinentes ao Direito Educacional, os quais tiveram a participação dos docentes da disciplina enquanto orientadores ou membros da banca de avaliação.

Já o desenvolvimento do *podcast*, enquanto modalidade de comunicação oral, fornece elementos para a construção de um potencial espaço de extensão universitária, capaz de articular ensino e pesquisa através de um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.⁷ Nesse sentido, a criação de programas de rádio *on-line* pelos estudantes viabiliza um canal de difusão dos conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico, fortalecendo os laços entre a universidade e a sociedade e possibilitando a troca de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos no processo.

Os métodos avaliativos utilizados objetivaram articular teoria e prática, fomentando o protagonismo estudantil, especialmente em razão da tendência das plataformas digitais de posicionar os estudantes em uma atitude passiva, como mero espectadores de um “ensino bancário” (Freire, 1996). Ademais, o caráter emancipatório adotado na disciplina ampliou o interesse dos discentes sobre as temáticas abordadas durante o semestre, demandando a construção de um espaço de discussão e compartilhamento de informações sobre o Direito e a Educação pelos estudantes, fato que resultou na criação de um projeto de extensão

⁷ Brasil, *Política Nacional de Extensão Universitária*, Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, Manaus, 2012 [on-line] <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-deExtens%C3%A3oUniversit%C3%A1ria-e-book.pdf>> [Consulta: 29-8-2021].

composto por estudantes e professores que integraram a disciplina Direito Educacional durante o SLS.⁸

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi marcado pela adoção de medidas e adaptações para a docência e para os estudos em todas as instituições de ensino brasileiras, a fim de reduzir os danos causados pela pandemia. A reflexão coletiva dessas medidas e da experiência vivenciada neste período é necessária para que se possa identificar avanços e, sobretudo, reforçar a luta pelas melhorias das condições para a educação brasileira no cenário próximo pós-pandêmico.

No caso da Universidade Federal da Bahia, inúmeras medidas foram tomadas visando garantir o acesso à educação e a continuidade das atividades acadêmicas, a exemplo do primeiro Congresso Virtual da UFBA e do Semestre Letivo Suplementar. Ambos, reconhecendo os limites da comunidade especialmente no tocante a acesso e letramento digital, se constituíram em importantes espaços de aprendizado e inovações incorporadas nas atividades do calendário acadêmico seguinte.

Para a experiência da Faculdade de Direito, o ensino remoto significou grandes desafios, sobretudo em virtude da tradição do ensino presencial e da baixa familiaridade dos docentes com os ambientes virtuais de aprendizagem. Se por um lado o corpo acadêmico se deparou com dificuldades intransponíveis, por outro pode experimentar inovações pedagógicas significativas. Dentre elas, estão o compartilhamento

⁸ A Rede de Estudos em Direito Educacional e Ensino Jurídico (REDEEJ) é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Direito da UFBA que decorre das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Direito Educacional. Além de oportunizar discussões relativas à temática com o diálogo com importantes atores sociais das áreas da educação, do direito e do trabalho, o espaço realiza ações que promovem a aplicação dos conhecimentos produzidos coletivamente em diálogo com a sociedade. Durante o primeiro semestre de 2021, foram realizados 06 seminários temáticos que discutiram os seguintes temas: extensão universitária e educação popular; memória e ensino jurídico; ensino remoto e trabalho docente; educação profissional; e formação docente e ensino jurídico. Além disso, no início do segundo semestre letivo do ano foi realizada uma ação de acolhimento dos calouros da Faculdade, a fim de construir uma rede de apoio entre os recém-chegados.

de disciplinas pelo corpo docente, o uso de novos recursos didáticos, a adoção de diferentes modalidades de avaliação da relação ensino-aprendizagem e o incremento dos processos de formação docente, como evidenciado na experiência de ensino da disciplina Direito Educacional no SLS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCARINI, A., “De olho no lucro, universidades demitem em massa professores e lotam salas virtuais”, em *CUT*, São Paulo, 2020 [on-line] <<https://www.cut.org.br/noticias/de-olho-no-lucro-universidades-demitem-em-massa-professores-e-lotam-salas-virtua-9520>> [Consulta: 29-8-2021].
- BOSI, A. (2007), “A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos”, em *Educação & Sociedade*, vol. 28, nro. 101, pp. 1503-1523.
- Brasil, *Política Nacional de Extensão Universitária*, Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, Manaus, 2012 [on-line] <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>> [Consulta: 29-8-2021].
- *Portaria nro. 1886, de 30 de dezembro de 1994*, Ministério da Educação, Brasília, 1994 [on-line] <<https://www.oabr.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>> [Consulta: 31-8-2021].
- *Portaria nro. 343, de 17 de março de 2020*, Ministério da Educação, Brasília, 2020 [on-line] <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> [Consulta: 17-8-2021].
- *Resolução nro. 05, de 17 de dezembro de 2018*, Ministério da Educação, Brasília, 2018 [on-line] <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113> [Consulta: 31-8-2021].
- CASTRO, L. (2016), *A finalidade pedagógica do estágio: uma análise do (des)cumprimento dos requisitos da lei nro. 11.788/2008 nos estágios jurídicos na área trabalhista em Salvador*, Salvador, Faculdade de Direito da UFBA.
- D’ÁVILA, C., A. MADEIRA y D. GUERRA (2018), “Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários”, em *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*, Salvador, EDUFBA.
- FRANÇA, G. (2020), *O Ministério Público do Estado da Bahia e a defesa do direito à educação durante a pandemia de COVID-19*, Salvador, Faculdade Direito da UFBA.

- FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- GASPAR, Damares de Azevedo (2018), *Ensino jurídico e emancipação social: uma abordagem freireana do direito*, Salvador, Faculdade Direito da UFBA.
- GHIRARDI, J. (2020), *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*, São Paulo, Almedina.
- GOMES, A. (2018), "Conceito de identidades e a identidade profissional docente", en *Colloquium Humanarum*, vol. 15, nro. 3, pp. 42-53.
- MADEIRA, Ana Verena, D. GUERRA y G. ZEN (2018), "Metodologias participativas, colaborativas e criativas na educação universitária", en *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*, Salvador, EDUFBA.
- NOBRE, M. (2009), "Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil", en *Cadernos Direito GV*, nro. 1, pp. 1-19.
- OLIVEIRA, J. (2010), *A formação de professores de Direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROCHA, L. (2018), *A educação jurídica e o perfil da formação do profissional docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, Faculdade de Direito da UFBA.
- SANTANA, Hadassa Laís de Souza (2021), *Educação jurídica: métodos de ensino e formação do professor*, São Paulo, Almedina.
- SILVA, Silvana do Nascimento, "O diário de bordo como ferramenta reflexiva e avaliativa no estágio supervisionado de ciências", en *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*, Fortaleza, EdUECE, 2015.
- SILVEIRA, Helder Eterno, "Mas afinal: o que é iniciação à docência?", en *Atos de Pesquisa em Educação*, vol. 10, nro. 2, pp. 354-368, 2015.
- UFBA, *As condições para aprendizagem online dos estudantes de graduação da UFBA em tempos de pandemia de COVID-19*, Salvador, 2020 [on-line] https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/relatorio_graduacao_-2020_-_ufba.pdf [Consulta: 17-8-2021].
- *Ata da reunião do Conselho Acadêmico de Ensino*, Conselho Acadêmico de Ensino, Salvador, 2020 [on-line] <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/ata_27.28_29.07.2020_-_cae.pdf> [Consulta: 17-8-2021].
 - *Ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia realizada no dia 21.07.2020, através de videoconferência*, Conselho Universitário, Salvador, 2020 [on-line] <<https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/>

ata_consuni_21.07.2020_-_assinada.pdf> [Consulta: 17-8-2021]. 2020 [on-line] <https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/diagnostico_das_competencias_digitais_dos_professores_-_relatorio_2020.pdf> [Consulta: 17-8-2021].

UFBA, *Edital nro. 08/2020: Apoio para acesso à internet no Semestre Letivo Suplementar*, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, Salvador, 2020 [on-line] <https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_n_08_2020-acesso_a_internet.pdf> [Consulta: 25-8-2021].

– *Edital nro. 09/2020: Auxílio de apoio à inclusão digital no Semestre Letivo Suplementar (SLS)*, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, Salvador, 2020 [on-line] <https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_n_09_2020-auxilio_emergencial_de_apoio_a_inclusao_digital.pdf> [Consulta: 25-8-2021].

– *Plano de ensino-aprendizagem do componente curricular: semestre letivo suplementar*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2020.

– *Portaria nro. 103/2020*, Salvador, 2020 [on-line] <http://www.ims.ufba.br/sites/ims.ufba.br/files/noticias/portaria_103-2020.pdf> [Consulta: 31-8-2021].

– *Proposta de criação do curso noturno de bacharelado profissionalizante em Direito*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2008.

– *Proposta de reestruturação curricular do Curso de Graduação em Direito*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2007.

– *Resolução CAE nro. 01/2020*, Conselho Acadêmico de Ensino, Salvador, 2020 [on-line] <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_cae_01_2020.pdf> [Consulta: 17-8-2021].

– *Resolução CONSUNI nro. 04/2020*, Conselho Universitário, Salvador, 2020 [on-line] <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_consuni_04.20202-signed.pdf> [Consulta: 17-8-2021].

– *Resolução da Congregação da Faculdade de Direito da UFBA nro. 01/2020*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2020 [on-line] <<https://www.direito.ufba.br/resolucao-da-congregacao-da-faculdade-de-direito-da-ufba-ndeg-012020>> [Consulta: 22-8-2021].

– *Reunião da congregação da Faculdade de Direito da UFBA, 05.08*, Faculdade de Direito da UFBA, Salvador, 2020 [on-line] <<https://www.youtube.com/watch?v=x3mEoQcY99I>> [Consulta: 22-8-2021].

UFES, *Andifes anuncia retorno de aulas em formato remoto em 54 universidades*, Vitória, 2020 [on-line] <<https://www.ufes.br/conteudo/andifes-anuncia-retorno-de-aulas-em-formato-remoto-em-54-universidades>> [Consulta: 17-8-2021].

ZEN, Giovana e Lúcia Gracia FERREIRA, "A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos", en *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*, Salvador, EDUFBA, 2018.

ZEN, Giovana e Denise GUERRA, "Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária", en *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*, Salvador, EDUFBA, 2018.

Fecha de recepción: 20-12-2021.

Fecha de aceptación: 3-6-2022.

La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes

CARLOS GIL GANDÍA*

RESUMEN

La enseñanza de las diferentes disciplinas jurídicas puede beneficiarse de nuevas metodologías de enseñanza que refuercen la comprensión de las asignaturas y los resultados logrados con otras metodologías docentes más tradicionales, como es la lección magistral. El uso o el recurso de mecanismos o medios audiovisuales, literatura o pintura, representa una herramienta adecuada y útil para profundizar en aspectos del temario y para transmitir conceptos complejos de forma más sencilla; además de favorecer la atención del alumnado y fomentar su capacidad crítica y analítica, lo que hace la actividad docente atrayente y diferente de lo habitual, beneficiosa y pedagógica a la vez. El objetivo de este trabajo es brindar modelos generales e indicaciones para un correcto aprendizaje, concretamente, del Derecho Internacional a través de las artes.

PALABRAS CLAVE

Derecho Internacional - Artes - Universidad.

Teaching International Law through arts

ABSTRACT

The teaching of the different legal disciplines can benefit from new methodologies that reinforce the understanding of the subjects and the

* Profesor de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Derecho Internacional. Correo electrónico: carlos.gil@um.es.

results achieved with other more traditional teaching approaches, such as the master class. Using or resorting to audiovisual mechanisms or media, literature or painting, represent an appropriate and useful mechanism for furthering on aspects of the syllabus and for transmitting complex concepts in a simpler way, in addition to directing students' attention and encouraging their critical and analytical skills, making the teaching activity attractive and distinctive, beneficial and pedagogical at the same time. The aim of this work is to provide general models and indications for adequate learning, specifically, of international law through the arts.

KEYWORDS

International Law - Arts - University.

I. INTRODUCCIÓN

El autor de este trabajo es jurista, no pedagogo, y este trabajo ha sido realizado desde el punto de vista de quien se dedica a la enseñanza del Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia. Fundamentalmente, se ha partido de la propia experiencia y de los intentos de adaptar la docencia con grupos numerosos y las nuevas directrices del Plan Bolonia, amén de renovar el *cómo* dar las clases. Por este motivo, es probable que quienes comparten con el autor la condición de jurista y docente puedan encontrar de cierta utilidad las reflexiones y sugerencias realizadas en estas páginas. Lo que se pretende es proporcionar algunas herramientas idóneas para adaptar exitosamente la docencia universitaria a las nuevas exigencias demandadas por la cambiante sociedad de la información, la tecnología y la globalización. La Universidad es una institución que forma a ciudadanos y ayuda a transformar la sociedad a través de las ideas, la divulgación o la práctica.

Las primeras universidades nacen en Europa (siglo XIII): Bolonia y París son consideradas la génesis del intelecto universitario. Posteriormente, el resto de Europa, América Latina y, más tarde, Norteamérica abrirían sus primeras universidades. Al respecto, surgieron dos modelos: el modelo Humboldt (centrado más en la ciencia y menos en la formación)

y el modelo napoleónico (más de corte político, que asume el problema de la educación en su complejidad para no volver a las ideas del absolutismo). De este modo, el nuevo espacio cultural-científico conectaba espacios geográficos a fin de estructurar el pensamiento en una institución con alcance universal.

La Universidad debe buscar la verdad a través de la investigación y transmitirla por medio de la docencia. Investigación (investigar y preparar a jóvenes investigadores) y docencia (enseñanza de las profesiones intelectuales) son las dos funciones básicas de la institución universitaria.

Las instituciones universitarias han vivido los grandes cambios en las estructuras del saber, estos son: la aparición de la imprenta, el mercado del libro, la democratización de los saberes, la apertura de nuevas bibliotecas, la democratización de la educación, el surgimiento de la tecnología, etc. Así, pues, en consecuencia, se puede hablar de la Universidad teológica en la Edad Media, de la Universidad filosófica en el Renacimiento, de la Universidad científica en los siglos XVIII, XIX y parte del XX, y, finalmente, de la Universidad profesional desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. Estos cambios ponen de manifiesto que la Universidad actual es fruto de las transformaciones que el pensamiento humano ha experimentado a lo largo de las épocas.

Ciertamente, no solo la Universidad actual es hija de las vicisitudes pretéritas, también lo es el perfil del alumnado, por un lado, pues ha sido modificado igualmente que la Universidad por los planes de estudio. Se ha pasado de un estudiantado con un perfil holístico cultural a uno profesional porque otrora la institución universitaria transmitía un saber general y ahora especializado; nos hallamos, pues, ante la cultura de la especialización, ya que, además, los tentáculos del mercado marcan las pautas universitarias y transforman el perfil de esta y de sus gentes, bajo el mantra (cierto es en algún modo) de la falta de sintonía entre empresa y Universidad. Y la respuesta a esa falta de sintonía fue el Plan Bolonia en Europa. Está pensado desde la perspectiva profesional, no desde una perspectiva humanista para el desarrollo de la razón vital y la razón intelectual. Y, por otro lado, el profesorado. El Espacio Europeo de Educación Superior exige a los docentes universitarios reflexionar, entre otros muchos aspectos, sobre las diferentes metodologías empleadas, para adecuar los cánones metodológicos tradicionales a las nuevas

necesidades de la Universidad actual, en algunos casos, y para integrar nuevas experiencias o perfeccionar métodos manejados con menor periodicidad, en otras ocasiones. La mejoría de la docencia y de la formación del alumnado es el principio rector que orienta esta profunda renovación.

II. BUENA PRÁCTICA DOCENTE

La innovación docente se realiza y desarrolla en diversos momentos, pudiendo distinguirse un primero más abstracto de diseño de la actividad y un segundo eminentemente práctico de realización de dicha actividad.

Antes del comienzo de cada curso académico, es conveniente o recomendatorio tener en cuenta la edad del alumnado, las características del grupo en cuestión al que van dirigidas las enseñanzas y, en particular, definir muy bien los objetivos en la guía docente, así como el contenido de la misma, los materiales y las tareas primarias y complementarias.

Una vez que el profesorado ha comenzado la intervención, se ha de explicar al alumnado los objetivos y la metodología a seguir, junto con los criterios de evaluación y el porcentaje del examen, la participación en clase, entre otras tareas.

Después de la intervención anterior, es decir, al finalizar el curso académico, el profesorado ha de llevar a cabo una reflexión sobre el proceso de aprendizaje hecho; de ahí que sea oportuno analizar los resultados y los quizá posibles cambios que deba de introducir en la asignatura. Siempre, eso sí, contando con la participación del alumnado, cuya voz es imprescindible para saber si ha sido o no eficaz el método utilizado, pues es aquel el sujeto receptor de la docencia.

Para el diseño de cualquier buena práctica docente y, particularmente, en la que aquí se propone, se han de tener en cuenta las tendencias comunes o generales apreciadas en la propia disciplina; la atención a las competencias básicas de la asignatura del Derecho Internacional (extrapolable a cualquier otra asignatura); la flexibilidad en las actividades programadas para y durante el curso; la consideración de las características particulares del grupo de estudiantado en cuestión; el fomento

-pari passu, la motivación- del aprendizaje activo a fin de que sea significativo y aplicativo; y la interdisciplinariedad, aunque los planes de estudio, sobre la base de razones pragmáticas, hacen separación de asignaturas y de saberes.

III. EL DESPERTAR DEL ALUMNADO PARA LA MEJORA DEL SISTEMA DOCENTE UNIVERSITARIO

Las propuestas de cambios y mejoras en el aprendizaje universitario se van sucediendo y haciendo manifiestas intensamente a medida del crecimiento y desarrollo tecnológico, su accesibilidad y su uso, y los nuevos modelos pedagógicos.

La cultura universitaria actual obliga a los docentes y profesionales a reconsiderar, entre otros muchos aspectos, las diferentes metodologías docentes, con la finalidad de adaptar métodos tradicionales o combinarlos con los métodos más innovadores. La mejora docente y la formación del alumnado es un imperativo categórico educativo. De suerte que la renovación es, consiguientemente, para la mejora sustancial y representativa del aprendizaje. En otras palabras, para potenciar el trabajo colaborativo entre el alumnado y de las interacciones sociales con el profesorado, así como también la promoción de la autonomía de los estudiantes y el desarrollo de autoaprendizaje, y la transferencia de otros saberes diferentes del Derecho que avivan la creatividad y el pensamiento divergente, no exclusivamente el lineal.

La propuesta del presente trabajo implica una adaptación del profesorado y del alumnado, a fin de superar la memorización de conceptos que, evidentemente, no asegura la adquisición de las competencias requeridas por los planes docentes, ni siquiera la formación de ciudadanos con perspectiva crítica y reflexiva.

En las Ciencias Jurídicas, sigue prevaleciendo el método expositivo, representado por la clase magistral. En esta técnica, la presencia del profesorado es en todo momento, pues se centra en él y en los contenidos de la asignatura, no en el alumnado; ciertamente, aunque la lección magistral permite proporcionar bastante información de forma arreglada y sistematizada en poco tiempo y es la apropiada en las materias con un

amplio contenido teórico, no fomenta la participación de los estudiantes. Lo que se traduce quizá en falta de atención o acaso esta sea mínima.

La clase universitaria debe ser una experiencia de aprendizaje atractiva, no un sermón clerical. Por ello, debemos reflexionar sobre el *cómo*, el *quién* y el *qué* de las clases, para ejercitar competencias como la oratoria y la imaginación. Así, hemos de proponer soluciones a fin de combinar el modelo tradicional, que evidentemente es necesario y loable en Derecho, pero sin ser la norma única ni general, con otros que animen la participación del alumnado en clase y se transfieran conocimientos de forma diferente.

En mi caso –tras mi experiencia con la mirada de estudiante y ahora con la de profesor–, he decidido optar por una enseñanza mixta de las metodologías que, al fin y al cabo, está representada, en parte, por *flipped learning* o *flipped classroom*. De este modo, se combinan estratégicamente diversos modelos de enseñanza a fin de potenciar los beneficios de las partes (profesorado y alumnado): en otras palabras, *learning by doing*.

El presente trabajo consiste, precisamente, en la presentación de una guía general de programa para la impartición de clases de Derecho Internacional (léase: un curso académico) por medio del visionado y la lectura del cine, la literatura y la pintura. Artes que sirven para ambientar la explicación de los contenidos de la asignatura y transmitir y debatir conceptos jurídicos iusinternacionalistas. En otras palabras, este artículo procurará reflexionar y proponer el ingreso de algunas expresiones artísticas en las aulas a raíz de la propia experiencia y sobre la base siguiente: los universitarios han de sentirse partícipes en su aprendizaje revelador e impresionante, y si es aprendiendo algo diferente al Derecho, excelente.

IV. METODOLOGÍA

La enseñanza en una facultad de Derecho ha sido tradicionalmente conservadora, por medio del uso de la lección o clase magistral. Por ende, ante la necesidad y la conveniencia de innovar la docencia jurídica, se ha pensado en la posibilidad de modificar el método educativo empleado con frecuencia en las aulas universitarias.

Una buena práctica para realizar en relación con la docencia es intentar utilizar un modelo de enseñanza que facilite el aprendizaje activo y cooperativo de los estudiantes, de ahí que deban concurrir varias características: 1) el método debe estar centrado en la transmisión del conocimiento y en los estudiantes; 2) las clases deben estructurarse de conformidad con la metodología establecida en la guía docente; 3) el método debe ser claro y preciso; 4) la necesidad de seguir aprendiendo ha de despertarse; 5) el fomento de la enseñanza cooperativa entre los alumnos debe ser la norma, no la excepción.

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, se ha elaborado la presente metodología, ya que de esta manera debiéramos optar por plantificar las clases, siempre que no menoscabe el contenido mínimo teórico que es necesario para aprender la asignatura.

Algunos docentes se han decantado por las nuevas tecnologías; otros –como el que escribe el presente trabajo– por introducir las artes en la enseñanza, particularmente en la asignatura de Derecho Internacional. Esta nueva metodología jurídico-artística (de carácter interdisciplinar), que adhiere a la enseñanza tradicional, pone de relieve que no se puede ser un jurista competente si antes no se es una persona cultivada. Lo más adecuado y oportuno que puede hacerse para la aproximación al estudio del Derecho es leer, ver filmes e, incluso, observar pinturas relacionadas con la justicia. A través de estos lenguajes, se podría adquirir la capacidad de usar correctamente el lenguaje oral y escrito, herramientas imprescindibles en cualquier jurista que se precie de serlo. Y, además, se llevaría a cabo una educación integral y libre, formando así un pensamiento claro y preciso. Pues la educación supone hacer posible el mundo, y ser humanista está vinculado inexorablemente a convertirse en un jurista.

Cine, literatura y pintura son mecanismos educativos que ayudan a entender y a explicar el Derecho Internacional desde otro modo de ver y otro modo de interpretar, ya que lo importante es hacer un uso de los textos de enseñanza, textos normativos y decisiones judiciales, tanto en lo que se dijo como en lo que se quiso decir, pero también en qué efecto producen. Y las reflexiones sobre las expresiones artísticas desde la perspectiva jurídico internacional dan lugar a interesantes intervenciones del alumnado.

Es importante la correcta selección de títulos cinematográficos, literarios o de cuadros para que el estudiantado sea capaz de percibir el vínculo entre lo artístico y la materia del Derecho Internacional y la relevancia de la actividad, pues cabe la posibilidad de que se convierta en un *hobby*.

El punto de partida para la utilización y el análisis de los resultados ofrecidos por esta metodología docente del Derecho Internacional a través de las artes fue la impartición de clases y la organización de seminarios de cine, literatura y pintura en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia y en la Facultad de Turismo de la citada universidad durante el curso 2021/2022. Los resultados fueron considerados excelentes tanto para el profesorado cuanto para el alumnado, como así lo transmitieron en las encuestas, reflejadas numéricamente en este trabajo.

El alumnado al que fue dirigida esta metodología era el perteneciente a la asignatura de Derecho Internacional, impartida en el Grado en Derecho (segundo año, primer cuatrimestre, 6 ETCS, obligatoria, turno tarde, 102 alumnos), Grado en Derecho y ADE (segundo año, primer cuatrimestre, 6 ETCS, optativa, turno tarde, 40 alumnos) y en el Grado de Relaciones Internacionales (segundo año, segundo cuatrimestre, 6 ETCS, obligatoria, turno tarde, 73 alumnos). Se trata de una asignatura asumida por el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia, en el contexto del marco diseñado por el Proceso de Bolonia para el segundo curso de los grados aludidos. Otrora la asignatura era anual; ahora, en cambio, es cuatrimestral, por lo que el profesorado debe hacer malabares para poder impartir íntegramente su contenido.

La presente metodología fue solamente utilizada por quien escribe el presente trabajo en los tres grupos correspondientes a los diferentes grados señalados con anterioridad. Asimismo, esta decisión se debió al hecho de buscar alternativas de participación del alumnado en clase y también de indagar otra forma menos tediosa de enseñar la materia de Derecho Internacional. Y de este modo se reflejó en la guía docente:

CUADRO 1. GUÍA DOCENTE

Actividad formativa	Metodología	Horas presenciales	Trabajo autónomo	Volumen de trabajo
Lección magistral y el Derecho Internacional a través de las artes	La lección magistral es adaptada al alumnado, por medio de los materiales esenciales, a fin de fomentar el aprendizaje. Junto a ella, se utilizan también expresiones artísticas (pinturas, libros o cine) con el objetivo de dinamizar la asignatura, fomentar la participación del alumnado, divulgar la cultura y su vínculo con el Derecho Internacional y crear debate.	45	46	91
Prácticas	Aprendizaje basado en problemas o comentario de sentencias o películas, libros o cuadros que se pudieran vincular con la temática en cuestión.	6	10	16
Seminario, estudio de casos, exposición de trabajos, etcétera	En la realización del seminario u otras actividades recogidas en este apartado, se tendrán en cuenta y manejarán los materiales suministrados dentro del Aula Virtual u otra oportunamente dispuesta a tal efecto, así como las indicaciones transmitidas por el profesorado durante la clase.	6	34	40

La herramienta utilizada consistió en adherir al contenido de la guía docente varias fichas técnicas de películas, pinturas o libros relacionados con un tema concreto a fin de explicarlo por medio de las

artes. También presentar varias cuestiones al alumnado en clase con el objetivo de transmitir las ideas y saber si han sido comprendidas. En su caso, abrir el debate por cuanto las expresiones artísticas sean polisémicas y se puedan interpretar de diferentes maneras, dependiendo de la perspectiva aplicable.

La película, el libro o la pintura en cuestión pueden ser vistas o leídos en casa por el alumnado, porque en clase solamente se visualizará o leerá la parte concreta de la herramienta artística manejada, pues el contenido de la guía docente de Derecho Internacional es amplio y no da el tiempo a ello. De ahí que se pueda hacer un seminario dedicado en exclusiva a la película, al libro o a la pintura como complemento a las clases.

La propuesta para un curso de Derecho Internacional a través de las artes fue la siguiente:

- Sujetos de Derecho Internacional y libre determinación de los pueblos. Película: *1492. La conquista del paraíso*, de Ridley Scott (1992).
- Uso de la fuerza en el Derecho Internacional. Película: *La noche más oscura*, de Kathryn Bigelow (2012).
- Derecho Internacional Penal y crímenes internacionales. Libro: *Ruta de Escape*, de Philippe Sands (2021).
- Derecho Internacional Humanitario. Pintura: *Rapto de las hijas de Leucipo*, de Rubens.
- Protección internacional de la persona. Película: *Desaparecido*, de Costa-Gavras (1982). Libro: *Los cuerpos partidos*, de Alex Chico (2019).

Para llevar a cabo este modelo, el profesorado deberá añadir en la guía docente una ficha técnica y jurídica sobre las películas, los libros o las pinturas que se trabajen en la asignatura, con las correspondientes cuestiones formuladas al alumnado con el objetivo de observar si se ha comprendido la materia y hacer debate entre los estudiantes y el profesorado. En las siguientes páginas, se expondrá la ligazón de las artes y el Derecho Internacional, y varios ejemplos de fichas técnicas.

V. ENSEÑAR DERECHO INTERNACIONAL A TRAVÉS DE LAS ARTES

De conformidad con la máxima “el Derecho -como el aire- está en todas partes”, cada vez hay más estudios, programas universitarios,

monografías que enlazan las artes con el Derecho para convertirse en un instrumento de educación. Se trata de lenguajes que se complementan para interpretar conceptos jurídicos por imágenes o palabras. La interpretación es la *conditio sine qua non* de lo jurídico.

Normalmente, se tiene una concepción lúdica o elitista de las artes, pero lo cierto es que pueden constituir un mecanismo docente correcto para enseñar y transmitir conocimientos jurídicos (no hay prácticamente aspecto o problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en las artes) y, además, fomentar la sapiencia del alumnado. Porque las ventajas de las artes como técnica didáctica consisten en que se trata de una herramienta de comunicación con la que los estudiantes están completamente habituados, de una u otra forma, por su experiencia en la vida. Y supone, asimismo, un método pedagógico original e innovador, que mitiga la monotonía de las clases magistrales.

En el presente apartado, se pretende reflexionar sobre este cambio docente que se ha experimentado en la enseñanza del Derecho Internacional, con la inclusión de elementos artísticos para facilitar el autoaprendizaje.

A. DERECHO INTERNACIONAL Y CINE

Una imagen vale más que mil palabras, dice el refrán. De tal que algún personaje ficticio puede transmitir la ética y la estética adecuada para el recto desempeño de un conocimiento jurídico y de ser jurista con solo visualizar. Atticus Finch (*Matar a un ruiseñor*) es el ejemplo por excelencia de buen jurista, que comprende el sentido de la práctica legal y el conocimiento desde la perspectiva ética y estética.

El estudio integrado de dos formaciones socioculturales fundamentales, el Derecho y el cine, es un campo interdisciplinario en ciernes, pues cada vez hay más profesorados o planes de estudio o másteres que tratan de desarrollar la vinculación desde la perspectiva investigadora, y ponen de manifiesto que se debe distinguir entre el cine tratado por el Derecho y el Derecho tratado por el cine. Incluso, cabe decir que cualquier película puede ser interpretada desde la perspectiva jurídica y, en este caso en particular, internacionalista; incluso la más banal. Para ello, hay que agudizar la mirada y realizar una interpretación muy afinada.

En el caso del Derecho Internacional, las temáticas más tratadas por el cine, pero no de forma directa sino a través del género bélico-histórico, son la vulneración de los derechos humanos (*Desaparecido*, Costa-Gravas, 1982), la comisión de crímenes de guerra (*Redention*, de Gavin Hood, 2007) o niños soldados (*Rebelle*, de Kim Nguyen, 2012).

Un ejemplo de ficha técnica que el profesorado podrá utilizar en clase para realizar la propuesta de este trabajo es el siguiente:

CUADRO 2. FICHA TÉCNICA: DERECHO INTERNACIONAL Y CINE

Ficha técnica de la película propuesta	
Título	<i>Invitación de boda</i> (Wajib)
Año	2017
Director	Annemarie Jacir
Productor	Coproducción Palestina-Francia-Dinamarca-Colombia-Noruega; Philistine Films, Ape&Bjorn As, Ciudad Lunar Producciones, Snowglobe Films
Guion	Annemarie Jacir
Reparto	Saleh Bakri, Mohammed Bakri, Maria Zreik, Tarik Copty, Ossama Bawardi, Lama Tatour, Ruba Blal
Premios recibidos	2017: Festival de Locarno: Competición Internacional 2017: Festival de Mar del Plata: Mejor película y actor (Mohammed Bakri)

Resumen de la película (resumen del argumento):

La hija de Abu Shadi se va a casar y ello requiere, tal y como señala la tradición palestina, el reparto de las invitaciones de boda casa por casa. Esta tarea es desempeñada por el padre y el hermano de la novia, que vive en Roma y vuelve para esta ocasión. La película acompaña a Abu Shadi y a su hijo durante los días que dura el reparto de invitaciones por Nazaret y retrata, sin reflejar de manera obvia la violencia del

conflicto, la realidad de las personas palestinas que viven el día a día de la ocupación israelí. Además, Shadi y su padre provienen de distintas generaciones, lo que permite apreciar el choque generacional a la hora de entender y vivir este conflicto.

CUADRO 3. FICHA JURÍDICA: DERECHO INTERNACIONAL Y CINE

Ficha jurídica	
Tema	Subtema
La ocupación de Palestina y el conflicto con Israel	Las ocupaciones israelíes y las relaciones de poder
	Las trabas a la libertad de movimiento que viven las personas palestinas

Comentario de los temas y subtemas:

Si bien todo el mundo ha oído hablar acerca del conflicto en Palestina y de la ocupación israelí, pocas personas han podido conocer cómo es el día a día de quien, siendo palestino, vive en ciudades como Nazaret. Esta película, que acompaña a padre e hijo en el reparto de las invitaciones de boda por esta ciudad, permite apreciar determinados aspectos derivados de esta ocupación. El choque generacional entre ambos deja, además, conocer dos maneras muy distintas de entender un conflicto que cuenta ya con bastantes años de recorrido y que traspasa fronteras.

Actividades a desarrollar por el alumnado:

1. Analice brevemente la evolución histórica del conflicto en Palestina y de la ocupación israelí.
2. Señale los requisitos necesarios para reconocer un territorio como Estado y las formas de reconocimiento.
3. ¿Cuáles son, en su opinión, los hechos ilícitos internacionales que se observan en el filme?
4. Analice brevemente la jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia al respecto de la temática del filme.
5. Indique otras películas que analicen la presente temática.

B. DERECHO INTERNACIONAL: LITERATURA Y PINTURA

Las relaciones entre Derecho y Literatura han sido siempre cercanas, ya sea porque hay obras que tratan cuestiones jurídicas (novelas de John Grisham, ambientadas en el sistema judicial estadounidense: *The Judge's List*, 2021) o temática jurídica a través de una historia personal (*Calle Este-Oeste*, 2016, de Philippe Sands) o estrictamente novela (*El proceso*, 1925, de Kafka). En otras palabras, las relaciones entre estos dos artículos se unen por medio de la dimensión artística, la dimensión interpretativa y la dimensión escrita y oral.

En los planes de estudio de las Ciencias Jurídicas se deberían incluir, como antaño, asignaturas dedicadas exclusivamente al lenguaje escrito y la retórica. De este modo, el alumnado obtendría mayores competencias en la oralidad y en la escritura en tanto son herramientas esenciales para el jurista.

Como se ha señalado con anterioridad, en la guía docente se exponen varios libros cuya temática está vinculada con algún tema de la asignatura. El tema de refugiados se explica con el libro *El mar detrás*, de Ginés Sánchez (2022), que narra la vida de unas niñas refugiadas que transitan la pobre e insalubre vida de los campos de refugiados y el peligro para los niños, cuya infancia es inexistente. Sirve esta novela para explicar la noción de refugiado y sus derechos en el marco del ordenamiento jurídico internacional.

El libro no se lee por completo en clase (sí, en cambio, se recomienda tal lectura al alumnado en su casa) por el exiguo tiempo de la impartición de una asignatura amplia, sino la parte en cuestión que considere el profesorado para la materia.

El desarrollo de la actividad se puede llevar a cabo a través de la siguiente ficha técnica.

CUADRO 4. FICHA TÉCNICA: DERECHO INTERNACIONAL Y LITERATURA

Ficha técnica del libro	
Título	<i>Se lo llevaron</i>
Año	2017
Autora	Loung Ung
Temática	Secuestro y explotación infantil; esclavitud; genocidio

CUADRO 5. FICHA JURÍDICA: DERECHO INTERNACIONAL Y LITERATURA

Ficha jurídica	
Tema	Subtema
Derechos Humanos	Sistema político y jurídico

Comentario de los temas y subtemas:

Si bien es cierto que son numerosos los testimonios del genocidio camboyano, también es cierto que lo es menos si se narra desde la mirada de una niña. En este libro, la autora cuenta cómo comenzó el régimen totalitario de Pol Pot, cuando ella era una niña. Hija de un padre funcionario camboyano y con lazos educativos occidentales, era objetivo, por consiguiente, del sanguinario Pot.

A través de este libro, se puede analizar la violación masiva y sistemática de los derechos humanos y, en particular, el crimen de genocidio. De qué forma es llevado a cabo por un aparato gubernamental y de qué forma es eliminada una determinada etnia. Y, en su caso, de qué manera se puede luchar contra la impunidad de conformidad con el Derecho Internacional. Asimismo, desde la teoría política, el libro muestra cómo se transforma un sistema político. En este caso, el sistema político maoísta centrado en el campo y en la economía agraria; por contraste del occidental basado más en las ciudades y en una economía capitalista.

La pintura es un instrumento adecuado para enseñar nociones jurídicas a través de imágenes. Hay dos tipos de pinturas al respecto: de un lado, aquellas que simbolizan la justicia (*La muerte de Sócrates*, de Jacques-Louis David) o de juristas (*L'Avvocato*, de Giuseppe Arcimboldo); de otro lado, pinturas que no son jurídicas, pero que se pueden interpretar según la perspectiva jurídica (*El Rapto de las Sabinas*, Francisco Padilla, por ejemplo, nos habla del secuestro de las Sabinas en manos de guerreros romanos). El cuadro último es apropiado para llevar a cabo la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario, en particular el secuestro de las mujeres para minar la moral del enemigo a través de la instrumentalización del cuerpo femenino está tipificado como crimen de guerra, mismamente los crímenes sexuales (véase el art. 8º del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional). O sirva también los *Fusilamientos del 2 de mayo*, de Goya,

o *Calle de Praga*, de Otto Dix, como ejemplo de retratos de los horrores de la guerra, en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

El desarrollo de la actividad se puede llevar a cabo de conformidad con la ficha técnica propuesta *supra*. Para ello véase el ejemplo siguiente:

CUADRO 6. FICHA TÉCNICA: DERECHO INTERNACIONAL Y PINTURA

Ficha técnica de la pintura	
Título	<i>Los nuevos dioses</i>
Año	2013
Autor	Romualdo Castellano
Comisario	Lailiana Fernández
Premios recibidos	2017: Mejor artística creativo joven

CUADRO 7. FICHA JURÍDICA: DERECHO INTERNACIONAL Y PINTURA

Ficha jurídica	
Tema	Subtema
Políticas medioambientales. Medioambiente sano y saludable	Tecnobarbarie

Comentario de los temas y subtemas:

El cuadro propone una reflexión sobre el vínculo de lo humano y la naturaleza con la tecnología, en un contexto en el que se reflexiona en el entorno de la Unión Europea, en donde la obsolescencia programada y el consumismo son la norma general, y no la excepcional. A través de esta pintura, se explica el Derecho Internacional Medioambiental y el Pacto Verde Europeo, y su ejecución en los Estados miembro. De este modo, el alumnado podrá observar el cambio de paradigma normativo, allende exclusivamente dedicado al ser humano; hoy, también al medioambiente.

Actividades a desarrollar por el alumnado:

1. Explique la configuración del Derecho Internacional Medioambiental.

2. ¿Considera compatible el desarrollo de las nuevas tecnologías con la protección del medioambiente?
3. ¿Cumple la legislación española los estándares jurídicos europeos e internacionales en materia medioambiental?

La mayoría de los recursos cinematográficos y literarios utilizados forman parte de la Biblioteca de la Universidad de Murcia. Y, en caso de que esta no dispusiera de los recursos pertinentes y teniendo en cuenta los derechos de propiedad intelectual, se utilizarán, como así se ha hecho, vídeos de YouTube o libros de acceso abierto en red, así como también las imágenes que las *webs* de los museos ofrecen de diferentes pinturas.

VI. RESULTADOS

Los resultados han sido generalmente beneficiosos. En la primera clase del curso, se explicó la metodología que se iba a seguir durante el cuatrimestre. Al finalizarlo, se preguntó al alumnado la siguiente cuestión: “¿Ha resultado útil el uso de la metodología docente del Derecho Internacional a través de las artes para explicar y comprender la asignatura?”. Se daban a elegir dos respuestas: “sí” o “no”. Respondieron un total de 156 alumnos de 213 matriculados en la asignatura de Derecho Internacional, cómputo total de los tres grados mencionados.

CUADRO 8. FICHA DE RESULTADOS DE ENCUESTA

Grupo	Participantes	Sí	No
Grado en Derecho	70	65	5
Grado en Derecho y ADE	36	36	
Grado en Relaciones Internacionales	63	55	8

Si observamos los resultados finalmente obtenidos en la evaluación final, encontraremos los siguientes porcentajes: hubo un 25,9 % de aplazos, por un 74,1 % de aprobados. El porcentaje del alumnado presentado fue de un 88,4 % entre los tres grados.

VII. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL MÉTODO DOCENTE DEL DERECHO INTERNACIONAL A TRAVÉS DE LAS ARTES

Esta metodología docente fomenta los procesos de intercambios y construcción del conocimiento del alumnado, lo que incrementa su creatividad y cultura, y también mejora sus habilidades y competencias a fin de entender la idea-fuerza por medio de la imagen y el lenguaje narrativo. Asimismo, las clases son más amenas por causa de la introducción de herramientas ajenas, en principio, a la cultura de la enseñanza en Derecho Internacional.

Respecto de las desventajas, se deben seleccionar muy bien las películas, los libros y las pinturas para que tengan vinculación con la temática en cuestión, pues el objetivo es transmitir una idea compleja de forma sencilla y, además, hacer ver al alumnado la utilidad del método. Para ello, se debe tener en cuenta el curso, pues en los primeros el alumnado no es tan participativo; sí, en cambio, en los cursos más avanzados. Además, cabe el riesgo de invertir mucho tiempo usando este método; por ello, se debe hacer una buena planificación.

VIII. CONCLUSIONES

Las expresiones artísticas son mecanismos habitualmente ausentes en la enseñanza del Grado en Derecho. La inserción del cine, la literatura y la pintura en la enseñanza del Derecho Internacional ha permitido que el alumnado comprenda e interprete la asignatura mencionada desde otra perspectiva y desde otro lenguaje diferente del jurídico, aunque con perspectiva jurídica. De este modo, el alumnado relaciona conceptos con imágenes y vidas narradas por medio de la lectura, motivando su curiosidad y fomentando su creatividad. De ahí que la primera conclusión de este trabajo sea la de que este método potencia las capacidades de entendimiento, participación e imaginación del estudiante, y también del profesorado. La segunda conclusión es poner de manifiesto el vínculo entre el Derecho Internacional y las artes, como lenguajes no contrapuestos, sino vinculados por medio de la interpretación.

Creo que la utilización de esta metodología fue la correcta y así lo plasmaron los resultados indicados *supra*. Hubo un cambio significativo en las dinámicas de los grupos entre el alumnado y el profesorado.

En suma, el balance de la práctica se ha estimado efectivamente positivo y nutre la decisión de seguir utilizando esta metodología docente en los próximos cursos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- AYMERICH OJEA, Ignacio y Javier GARCÍA CÍVICO, *La norma y la imagen. Iconografía y cultura legal*, Granada, Comares, 2020.
- DE LUCAS, Javier, "Sobre cine, literatura y derecho: una aproximación", en *Revista educación y derecho*, 2014, nro. 2, pp. 1-6.
- GARCÍA CÍVICO, Javier, "Derecho y cultura: una dimensión cultural del derecho", en *Anuario de la Facultad de Derecho*, Universidad de Alcalá, 2018, vol. XI, pp. 3-43.
- RIVAYA GARCÍA, Benjamín, *Derecho y Cine en 100 películas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2021.

Fecha de recepción: 2-5-2022.

Fecha de aceptación: 20-6-2022.

La enseñanza de un curso intensivo en modalidad virtual: crónicas de una grata experiencia

MARIANO KIERSZENBAUM* y SANTIAGO SÁNCHEZ**

RESUMEN

La pandemia y el ASPO supusieron múltiples desafíos para el dictado de las clases y el mantenimiento de la currícula de la carrera de Abogacía. En ese marco, se impartió un curso de la materia Teoría del Delito que resultó propicio para el análisis de las estrategias de enseñanza, debido a que se trató de un curso virtual y, además, en modalidad intensiva. Se relevan y examinan aquí las herramientas utilizadas para abordar el proceso de enseñanza en aquel contexto novedoso desde el punto de vista pedagógico: la planificación y sus modalidades, herramientas virtuales como el *web campus* de la facultad y su modalidad de uso, la plataforma GSuite para la elaboración de material, guías de clase y contenidos, y también plataformas externas como Socrative para las actividades de seguimiento y evaluación del curso. A partir de ello, se realizan inferencias sobre su potencialidad para cumplir con los objetivos propuestos en el programa de la materia.

PALABRAS CLAVE

Pandemia - Curso virtual - Google - Socrative - Planificación - Evaluación.

* Abogado y docente de la asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (UBA).

** Abogado (UBA).

Teaching an Intensive Course in Virtual Mode: Chronicles of a Pleasant Experience

ABSTRACT

The pandemic and the ASPO (preventive and compulsory quarantine) implied multiple challenges to teach and maintain the Law degree curriculum. In this framework, a course on the subject Theory of Crime was taught, which was conducive to the analysis of teaching strategies, since it was a virtual course and, moreover, in an intensive mode. The tools used to address the teaching process in that novel context from the pedagogical point of view are examined here: planning and its modalities, virtual tools such as the Faculty's *web campus* and its modality of use, the GSuite platform for the preparation of material, class guides and content, and also external platforms such as Socrative for course monitoring and evaluation activities. Based on these ideas, inferences are made about the potential of these technologies to meet the objectives proposed in the course syllabus.

KEYWORDS

Pandemic - Virtual course - Google - Socrative - Planning - Evaluation.

I. INTRODUCCIÓN Y REFLEXIONES INICIALES

El contexto de la pandemia por COVID-19 sumergió, drástica y repentinamente, nuestra vida, en general, y nuestra actividad académica y docente, en particular, en una profunda incertidumbre: ¿Cómo continuar con los cursos?; ¿cómo dictar las clases (videos, audios o clases sincrónicas)?; ¿cómo evaluar?; ¿deberíamos reprogramar la totalidad del curso remotamente o albergar la esperanza de la pronta vuelta a la presencialidad? Ellos fueron algunos de los interrogantes que formaron parte de nuestras reflexiones y faltas de certeza. Sin embargo, la incertidumbre es algo con lo que quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar y aprender nos hemos sabido familiarizar. De modo que la pandemia nos recordó que el eje de nuestra tarea no es más (ni menos) que encontrar en ese

mundo de dificultades (sean cuales sean) los mejores caminos para arribar a la experiencia educativa.

Ello es así porque es probable que existan pocas ocupaciones que contengan cuotas tan altas de incertidumbre como la actividad de enseñar. Pareciera que esa situación compleja que es el “acto educativo” (difícilmente reducible a conceptos cerrados o inmutables) tiene como única constante a la propia incertidumbre. Es cierto que a ello contribuye, como sostiene Philip Jackson, el hecho de que la enseñanza — a diferencia de la albañilería, la neurocirugía o la mecánica de automóviles— no tenga un producto visible, lo que hace que los docentes se enfrenten a una desventaja característica, aunque compartida con algunos otros oficios (artistas, sacerdotes, etc.). “De hecho —insiste Jackson—, la cuestión misma de cuándo se acaba el trabajo de un docente —bien o mal, no importa— es problemática en la mayoría de los casos; debe establecerse acordando de antemano algún punto final arbitrario, un momento para darlo por terminado, como una fecha en el calendario o una cantidad predeterminada de clases”.¹

Es así como, en el marco de esas reflexiones y debates acerca de cómo continuar con la tarea educativa para el ciclo lectivo de invierno del año 2021, en contexto de pandemia y modalidad virtual educativa, nos propusimos ofertar la materia Teoría del Delito en su modalidad intensiva. Evidentemente, este nuevo contexto marcó un enfoque diferente al que usualmente solemos dar a la materia (presencial y cuatrimestral). De allí que la incertidumbre en cuanto a cómo debía ser organizado, dictado y evaluado el curso se incrementara con relación a la usual en la realización de cualquier actividad académica.

Estas incertidumbres estuvieron plasmadas centralmente en el modo general en el que la comprensión o el dominio de la materia sería recibida por parte de los alumnos. Pero también respecto de la pregunta sobre la “influencia” que debe o no ejercer el docente (y el tipo de influencia) sobre los educandos, la cual es inherentemente problemática, a punto tal que la respuesta que se brinde al respecto puede condicionar las consideraciones acerca de si, con motivo de nuestro trabajo, ha llegado a producirse la díada enseñanza-aprendizaje.² Esta influencia que, en las

¹ JACKSON, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2012, p. 81.

² ANTELO, Estanislao, “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”, en *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante, pp. 173-182.

modalidades de dictado de clases presenciales y mediante métodos que fomenten la participación y el intercambio constante, aparece de manera nítida y resulta palpable y “medible” día a día (se advierte, por ejemplo, mediante las preguntas que se generan incluso luego de las clases, las charlas en los pasillos, etc.) no se evidencia con la misma claridad en la modalidad virtual: ¿Cómo generar, percibir y medir esa influencia “pantalla y cámara” mediante?³

Todos estos interrogantes, que evidentemente ya existen en nuestra actividad, se vieron sumamente potenciados por el imprevisible contexto de la pandemia producida por el COVID-19. De modo que las seguridades sobre la forma en que –para decirlo en términos de Kant– “una generación educa a la otra”⁴ no solo está puesta en crisis por cuestiones estrictamente didácticas, sino también macrosociales. La utilización de plataformas virtuales para impartir clases, el uso de cajas de herramientas informáticas, la organización de programas que sean adecuados a los *campus online* son algunos de los cambios apresurados que muchos docentes tuvimos que afrontar este último año y medio para sostener nuestras asignaturas.

La diferencia de este curso con los anteriores que tuvimos que enseñar durante la pandemia fue que en aquellos la emergencia sanitaria intervino sobre cursos ya estructurados que tuvieron que adaptarse bruscamente y sin solución de continuidad a una realidad inesperada. Para esta oportunidad, tomamos la decisión de diagramar un curso específico para ser dictado bajo la modalidad virtual intensiva en este nuevo contexto, utilizando para ello los recursos existentes y la experiencia aprendida.

Si bien es cierto que todos esos recursos ya se encontraban disponibles para los cursos regulares en la Facultad de Derecho, no había habido

³ Resulta interesante el análisis de Estanislao Antelo respecto a la labor del docente en el proceso de los educandos siempre en términos de una “intervención”, y en ese sentido, la idea de que los modos se encuentran sujetos a consideraciones éticas: ¿Hasta dónde debe llegar la influencia del docente en el alumno? ¿Qué dosis y qué modalidades de influencia puede o debe ejercer un docente sobre el alumno? Por otra parte, también es un aspecto a considerar lo “incalculable” –en el sentido de su mensuración objetiva– de la influencia y la intervención del docente (ver: ANTELO, Estanislao, *op. cit.*, pp. 173-182).

⁴ KANT, Immanuel, *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Encuentro Grupo Editor, 2009, p. 28.

hasta el momento ninguna situación que impactara tanto en el dictado de las clases como para constreñir a las diferentes cátedras a volcar la totalidad de su trabajo didáctico hacia esas nuevas plataformas y herramientas. Se evidenció que, si bien resultaban herramientas útiles y de soporte para cursos presenciales, resultaban insuficientes para el dictado de materias íntegramente bajo la modalidad virtual, lo cual requirió explorar otras herramientas y técnicas educativas.

Por lo tanto, la emergencia sin dudas mermó las posibilidades pedagógicas con las que normalmente contamos; pese a ello, no necesariamente deben leerse como negativos todos estos procesos que conllevan un cierto margen de incertidumbre. En primer lugar, porque la experiencia resultó sumamente formativa para los propios docentes y estudiantes: incorporó nuevas dimensiones posibles a los procesos de enseñanza de la facultad y permitió meditar sobre algunos supuestos muy consolidados acerca de la actividad académica universitaria (por ejemplo, la modalidad y cantidad de exámenes, la organización de los tiempos de clases, el seguimiento de las condiciones de regularidad, la interacción con los alumnos). En segundo lugar, porque la falta de certezas absolutas no implica que no exista la posibilidad de un análisis detenido sobre la experiencia del dictado de clases universitarias durante el contexto pandémico; es decir, un análisis que contemple un balance sobre los aspectos más o menos positivos/problemáticos.

En este mismo sentido, entonces, es que se inscribe el presente registro sobre nuestra propia experiencia en el dictado del curso intensivo de la materia "Teoría del Delito". Experiencia muy grata, que nos ha dejado muchas satisfacciones y también algunos interrogantes que nos invitan a reflexionar sobre nuestra propia práctica.

II. PLANIFICACIÓN

La planificación fue un verdadero desafío: se trataba de organizar el dictado de la materia "Teoría del Delito" por primera vez bajo una modalidad virtual e intensiva al mismo tiempo. No contábamos con antecedentes ni experiencias previas, con lo cual la elaboración del proyecto del curso fue fundamental.

Esta etapa se desarrolló y se concluyó de manera previa, cuestión que no debería darse por sentado en términos de planificación puesto que, en ocasiones, los cambios en las condiciones de un curso exigen modificaciones o espacios en blanco en la planificación. Esta, como anticipación del curso, se pensó y realizó sin los apremios de tiempo característicos del dictado diario de la asignatura y, por ello, asumió un carácter deliberativo. Incluyó un análisis explícito del programa que se pretendía llevar a cabo, junto con los objetivos y propósitos. Entendemos aquí al programa como una expresión de lo que, en el ámbito educativo, ha sido denominado “currículum”, que en sus trazos generales estaba ya dado por el marco institucional en que habría de dictarse la materia.

“Teoría del Delito” es una asignatura del Ciclo Profesional Orientado (C. P. O.) de la carrera de abogacía y, como tal, se ubica en relación sistemática con otras materias de la carrera, la principal de las cuales es “Elementos del Derecho Penal y Procesal Penal”. Por otra parte, se desarrolló en el marco de la cátedra de la profesora doctora Mary Beloff, lo cual supuso, dentro de las posibles visiones y enfoques en cuanto a la dogmática jurídico penal, suscribir el curso en una determinada visión del Derecho Penal integrado en su relación con los derechos fundamentales.⁵

Cabe destacar que “Teoría del Delito” es una materia ubicada en un campo específico de saber ya muy consolidado dentro del quehacer profesional de la carrera de abogacía, especialmente en su vertiente penalista.⁶

De manera que la reflexión acerca de los “contenidos” – como expresión genérica que contempla aquello que se enseña – no requirió de una discusión de carácter epistemológico o filosófico: se trataba de lograr que los estudiantes pudieran apropiarse y dominar las discusiones sobre los problemas clásicos de la Teoría del Delito, e incorporar, asimismo, una amplia variedad posible de respuestas, autores y doctrinas. Así, el análisis sobre los contenidos tuvo, en definitiva, un carácter instrumental.

⁵ Puede leerse sobre esta relación: BELOFF, Mary y MARIANO KIERSZENBAUM, “El Derecho Penal como protector de derechos fundamentales: formas alternativas al proceso penal y violencia de género”, en *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo, vol. 16-1, 2019.

⁶ Se toma aquí el concepto de “campo” de Bourdieu. Véase: BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2006.

Un consenso al que llegó el equipo docente giró en torno a la necesidad de incorporar el armado de la estructura total de la materia: no sólo ejes programáticos, unidades temáticas y bibliografía, sino también secuenciación, actividades, materiales e instancias evaluativas. Ello hizo patente una cierta tensión en torno a los alcances y los límites de la planificación: ¿Ésta debía ser entendida como plan de acción o bien como establecimiento de objetivos? ¿La planificación como punto de partida o de llegada?⁷

En última instancia, la pretensión de estructurar totalmente el desarrollo del curso antes de su comienzo resultó un acierto: ello no funcionó como límite, sino como plataforma. A partir del avance del curso, la toma de registros fue fundamental para poder efectuar modificaciones en la estructura previamente articulada. En este sentido, una herramienta fundamental, que facilitó el trabajo de planificación en equipo –tanto previo como concomitante al dictado de la materia–, fue la aplicación *Google Drive*. No solo permitió cargar el material, sino que también hizo posible una edición en tiempo real de los contenidos, e incluso correcciones y ajustes en bibliografía, presentaciones de *PowerPoint*, ejercicios y guías de clase, etc. Todo ello en función de los temas y problemas que hubieran surgido luego de las clases. Para ello, creamos una carpeta compartida que subdividimos en cuatro: (1) Aspectos formales; (2) Clases; (3) Consejos y *tips* prácticos; (4) Exámenes. Estas carpetas serían luego subidas (como lo mencionaremos más adelante en el apartado sobre el material) al *web campus* (salvo la carpeta exámenes, dado que la plataforma que utilizamos para evaluar no fue el *web campus*, sino *Socrative*).

- (1) Carpeta “Aspectos formales”: en esta carpeta incluimos el programa, el cronograma del curso y una presentación del equipo docente.
- (2) Carpeta “Clases”: en esta carpeta, subdividimos carpetas numeradas de acuerdo con cada clase y tema. En cada una de ellas, incluimos un documento llamado (a) “guía de clases” (una “hoja de ruta”), que incluía la bibliografía, temas y *links* de material audiovisual (disponible en YouTube); (b) una presentación de *Power Point* con el contenido que se daría en la clase, la cual incluía las

⁷ FELDMAN, Daniel, *Didáctica general*, Buenos Aires, INFD-Ministerio Educación de la Nación, Cap. IV: “La programación”.

actividades o referencias a las actividades que se realizarían de manera sincrónica (por ej.: discusión de casos); (c) una carpeta con la bibliografía, y (d) una carpeta con la jurisprudencia.

- (3) La Carpeta “Consejos y *tips*” contiene información orientada a la búsqueda del material bibliográfico y jurisprudencial (consejos de dónde y cómo buscar el material, qué tipo de material existe y se recomienda, etc.), así como también consejos respecto de cómo elaborar los exámenes.

III. DESARROLLO DEL CURSO

A. *DICTADO DE CLASES Y PARTICIPACIÓN*

El modo en el que usualmente planteamos los cursos se estructura sobre la participación de los alumnos. Esto se traduce en que la secuenciación de cada clase se articula en torno a interrogantes y problemas en función de los cuales se abordan, luego, conceptos y explicaciones. Este intercambio se plantea en un espacio de tiempo y lugar que, usualmente, es el aula. A los efectos del curso virtual, las clases se dictaron de manera sincrónica en un horario determinado, mediante la plataforma *Google Meet*, la cual escogimos dado que, no solo no requería suscripciones especiales, sino que, principalmente, era aquella que permitía acceder a los estudiantes con sus cuentas institucionales, nos permitía agendar las clases y remitir la agenda con recordatorio en los respectivos calendarios asociados a la cuenta oficial de la facultad.

Evidentemente, este contexto virtual (en comparación con lo presencial) dificulta la interacción, pero no la impide. Para la preparación del curso, se tuvieron en cuenta los siguientes factores problemáticos de la interacción virtual:

- Existe un componente humano en toda interacción, que involucra la comunicación extraverbal, gestual y física, y también el contacto cara a cara, que resulta irremplazable. La comunicación virtual logra captar apenas una parte de todo el proceso comunicativo que se produce en un aula. Como bien explica Philip Jackson, una de las maneras que los docentes tienen de reducir la incertidumbre sobre el proceso de enseñanza está relacionada con el uso de los sentidos en el aula: los docentes caminamos, recorremos el aula,

observamos los rostros de los estudiantes mientras explicamos.⁸ Esto es un proceso de doble vía: también los estudiantes registran el lenguaje corporal de los docentes, sus expresiones, la gestualidad al escuchar una pregunta o al responderla, etc. Es como si en los cuerpos se pusiera de manifiesto un eco o una resonancia sobre el proceso intelectual que se está produciendo. Todo ello aparece entonces como información, como dato que permite un registro y una retroalimentación: sobre esta base se pueden repensar o reelaborar estrategias, explicaciones, actividades.

- La virtualidad exigió una mayor atención al modo expositivo. Debido a la separación física de los cuerpos de alumnos y docentes, las dinámicas de “clase magistral” se volvieron una tentación muy evidente. Las clases desarrolladas a partir de la plataforma *Google Meet* sin dudas pueden favorecer un predominio casi absoluto de los docentes en el proceso didáctico: una exposición teórica en donde el protagonismo estuviera en lo informativo y en la “transmisión”. Si bien durante la planificación se tuvo en cuenta la implementación de momentos expositivos para cada clase, que luego se complementarían con otras metodologías activas, requirió un esfuerzo adicional generar espacios de trabajo con otras modalidades que se desarrollen junto al “conferencismo” clásico en nuestras aulas. Aunque la estructura lógica y coherente es un presupuesto del método expositivo,⁹ se buscó evitar la desorganización a que pueden dar lugar las plataformas virtuales, tanto como las redundancias o los hilos de exposición aislados: todo ello fue esencial para sostener la atención de los estudiantes. En función de lo anteriormente mencionado, la sección expositiva, si bien momento importante de cada clase, se restringió a una sección y se complementó con otros momentos de trabajo con mayor interacción.
- La participación y la dinámica activa entre estudiantes y docentes en el marco de la virtualidad también supuso desafíos. Exigió un gran orden y una lista de espera de oradores para permitir la circulación de la palabra. Aquí cabe mencionar que, en ocasiones,

⁸ JACKSON, Philip, *op. cit.*, p. 85.

⁹ ANIJOVICH, R. y S. MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 47-54.

el tiempo de demora de los estudiantes para poder intervenir es mayor que en las clases presenciales, y ello puede obstar a la inspiración y al entusiasmo. De este modo, sostener la estructura coherente en el hilo de intervenciones fue una tarea que exigió, muchas veces, la atención no solo del docente a cargo de la clase, sino también del resto del equipo docente. Para favorecer esta modalidad, fue fundamental el uso de las prestaciones que la mayoría de los sistemas de conferencia virtual ofrecen actualmente: opciones como “levantar la mano” o pedir la palabra de manera escrita a través del “chat”. También que el docente prestara especial atención (e incluso un registro escrito) de la secuencia de intervenciones.

B. MODALIDAD DE CASOS

Que la participación pudiera acontecer de manera natural y asidua también dependió de la manera en que cada encuentro sincrónico fue planificado. En este sentido, una instancia central del desarrollo de la clase fue el trabajo mediante la llamada “modalidad de casos”. Para cada día de la semana, y cada tema trabajado, se prepararon al menos dos o tres casos alusivos.

Asimismo, aquí es necesario referir que la “modalidad de caso” es algo más que una ilustración de los problemas estudiados y que esta herramienta pedagógica va mucho más allá que el simple análisis de ejemplos. Cuando hablamos de “casos” cabe entenderlos como relatos breves referidos a algún acontecimiento real o hipotético que se presentan con suficiente (pero no abundante) información contextual como para permitir que el estudiante pueda apropiárselo – como afirma Steinman – “casi como si lo estuviera observando en una película”.¹⁰ De hecho, la utilización de pequeños videos o fragmentos de película para presentar un caso puede ser muy pedagógica. La información de referencia contiene datos y una – más o menos detallada – descripción de hechos y protagonistas (según lo que cada análisis y tema requieran), que se articulan en torno a alguna problemática central, extraída de problemas jurídico-penales relevantes para la práctica profesional; en ocasiones, inspirados en casos reales (de la jurisprudencia o las noticias), y en otras,

¹⁰ STEINMAN, Jorge, *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008, pp. 113-114.

a partir de casos puramente hipotéticos que *a priori* aparecen más alejados de la realidad, pero que sirven para ilustrar con claridad el complejo problema que se quiere abordar y que, a veces, anticipan incluso hechos futuros (no por nada, se afirma que la realidad supera a la ficción).¹¹ El caso es normalmente autosuficiente y la indicación que se les da a los alumnos es que no agreguen datos que no se incluyen; pero en otras ocasiones, el caso supone indagar sobre aspectos que, de estar presentes, serían relevantes. Por ejemplo: si se afirma que X mató a Z, podría ser relevante indagar acerca de si X y Z tenían algún vínculo; con qué medio, motivo o intención llevó X adelante el hecho, etc. En algunas clases, se utiliza esta dinámica para fomentar la interacción y el entrenamiento en las preguntas útiles para la construcción del caso, como lo haría quien toma una denuncia o una declaración testimonial, teniendo siempre en miras cuál es la posible tipificación del hecho: las preguntas suponen necesariamente el conocimiento previo de las normas aplicables y la lectura de las normas aplicables supone necesariamente un recorte del hecho.

Tal como lo explica Steinman, el caso “es analizado y ‘desmenuzado’ en sus partes constitutivas para poder facilitar el estudio de la problemática que involucra, a partir de las preguntas que, presentadas después del relato del caso, orientan el análisis”.¹² Las preguntas formuladas no refieren directamente a los datos presentados en el caso, en el sentido de que no propician el recuerdo o relevo de la información (algo sobre lo que muchas veces debemos enfatizar en la lectura de la jurisprudencia, en la cual algunos estudiantes tienden a memorizar datos jurídicamente irrelevantes), sino que propician un análisis activo por parte del alumno mediante el uso de los conceptos y categorías estudiados y problematizados durante la clase. Es decir, le permiten al alumno expresar mediante el método de la teoría del delito el significado jurídico del hecho. Podría decirse que cada caso elaborado era, a su vez, la síntesis de tres modelos

¹¹ El trágico caso del actor y productor Alec Baldwin, quien en el contexto de una filmación de una película causó la muerte de una persona y lesiones de otra al disparar un arma con la creencia de que ésta era de utilería (como debía de ser) ha plasmado en la realidad un caso que en las aulas se ha utilizado (y aún se utiliza) con mucha frecuencia para el análisis de los supuestos de error de tipo y de autoría mediata, desde hace mucho tiempo.

¹² *Ibidem*, p. 114.

que funcionaban a un tiempo: el modelo de análisis de casos, el centrado en la aplicación de normas y el de resolución de situaciones.¹³ Este método es muy utilizado en los cursos de Derecho Penal y existe bibliografía específica al respecto que fue recomendada¹⁴ (y estaba disponible en la biblioteca digital de la facultad).

C. LAS ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

La participación en las clases no solamente se logró mediante la exposición teórica de temas y problemas, con apertura a preguntas o reflexiones por parte de los alumnos – aunque, por supuesto, esto sucedió de manera relevante –. Antes bien, junto con ello y con la aplicación de la modalidad de resolución de casos, el equipo docente también elaboró – de manera previa al curso – actividades de seguimiento diario.

¿En qué consistieron las actividades de seguimiento? Se trataba de ejercicios de práctica diagramados para su realización asincrónica. Ello se llevó a cabo a partir de una plataforma interactiva, denominada *Socratico*, en su versión gratuita disponible en línea, a la cual los estudiantes ingresaban para poder resolver la ejercitación. Luego de haberla completado, el propio sistema arrojaba una devolución con una calificación estimada (medida en porcentaje de aciertos) a cada estudiante, de modo tal que pudieran tener un registro de las consignas que les hubieran resultado complejas o en las que hubieran fallado. Entonces, luego de cada clase – recuérdese aquí que el dictado de la materia era diario –, los estudiantes tenían disponibles diez ejercicios teórico-prácticos referidos a los temas trabajados y discutidos durante la clase.

En general, los ejercicios reconducían a problemas de teoría o resolución de casos que exigían la utilización de las categorías estudiadas durante la clase. Además, consistieron en actividades de verdadero/falso u opción múltiple, por lo que no requerían la aplicación de un tiempo extra: dado el carácter intensivo del curso, la sobrecarga podía afectar la disponibilidad para la lectura del material bibliográfico.

¹³ CAMPARI, Susana, “Distintos modelos para una misma estrategia”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Año V, nro. 8, Invierno 2017, pp. 35-36.

¹⁴ El texto que recomendamos fue el de SANCINETTI, Marcelo, *Casos de Derecho Penal. Parte general*, 3ª ed., Buenos Aires, Hammurabi, 2020.

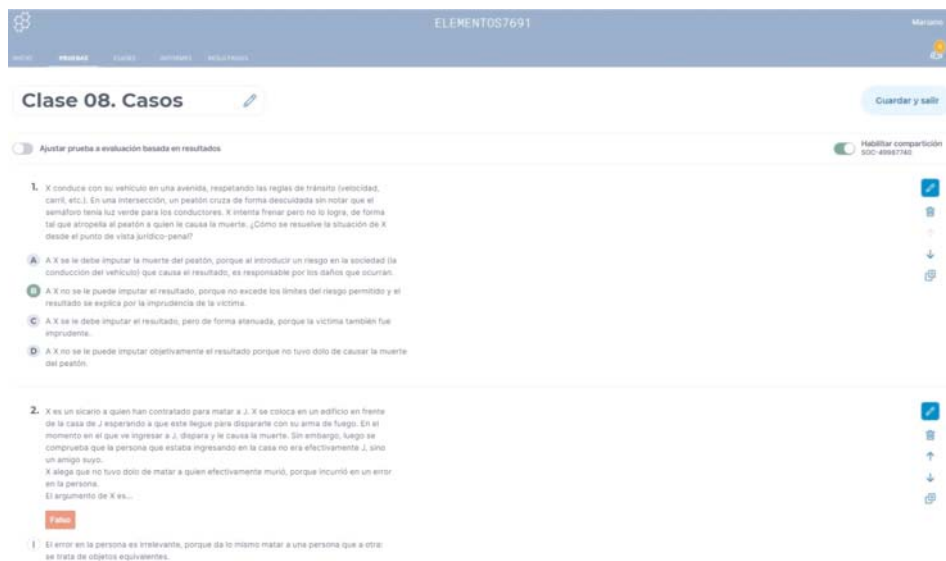


Figura 1. Imagen de actividades en elaboración en el sistema Socrative.

Estas actividades de seguimiento fueron fundamentales por dos cuestiones: la primera (que será analizada más abajo) está vinculada al registro del desempeño diario de cada estudiante, de la mano con el modo en que se pensó la evaluación para este curso; en segundo lugar, la resolución de consignas favoreció la incorporación de contenidos y permitió que los estudiantes pudieran concurrir a clase con dudas, consultas, inquietudes. Ello fue esencial para motorizar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

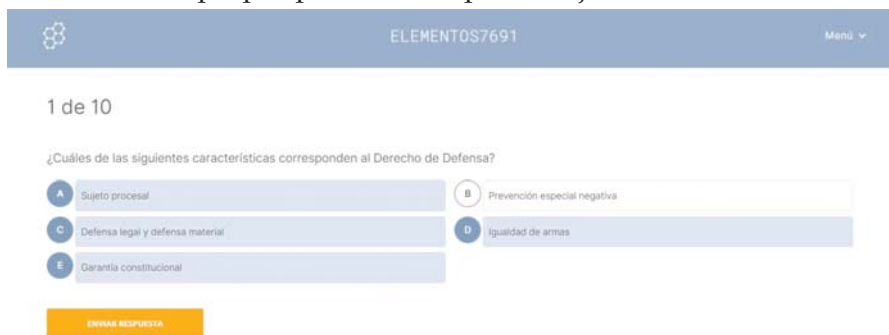


Figura 2. Imagen de ejercicio de opción múltiple en el sistema Socrative, tal como aparece a los estudiantes.

IV. MATERIAL DE ESTUDIO, RECURSOS Y ACCESIBILIDAD

A la hora de definir el material de estudio –además de los criterios típicos referidos a la pertinencia, actualización y calidad– se tuvo especialmente en cuenta la disponibilidad de tratados y manuales que ofrece actualmente la biblioteca digital de la facultad. A través del sitio *web* de la biblioteca, los estudiantes pueden acceder a la lectura en línea de una importante cantidad de libros. El dictado del curso se vertebró sobre la bibliografía general, aunque también se sumaron artículos y fragmentos de libros para abordar problemas o temáticas puntuales. Este último material fue subido al *web campus* de la facultad (en las carpetas según el orden indicado en el apartado sobre la preparación del curso) o, si el material se encontraba disponible de forma gratuita en algún sitio *web* o en la biblioteca digital de la Facultad de Derecho, se indicó el *link* o referencia de búsqueda.

El sitio *web campus* tuvo un uso intensivo por parte de docentes y alumnos. Se procuró, entonces, organizarlo de manera metódica, replicando la estructura (ya indicada arriba en el apartado sobre la preparación) que elaboramos para nuestro uso interno y previo al curso en el *Google Drive*: para cada clase (como ya se señaló), existía una carpeta definida con número y título, dentro de la cual podían encontrarse subcarpetas para bibliografía y jurisprudencia. Este orden facilitó la búsqueda y descarga de los materiales, y mejoró la posibilidad de acceso rápido por parte de estudiantes.

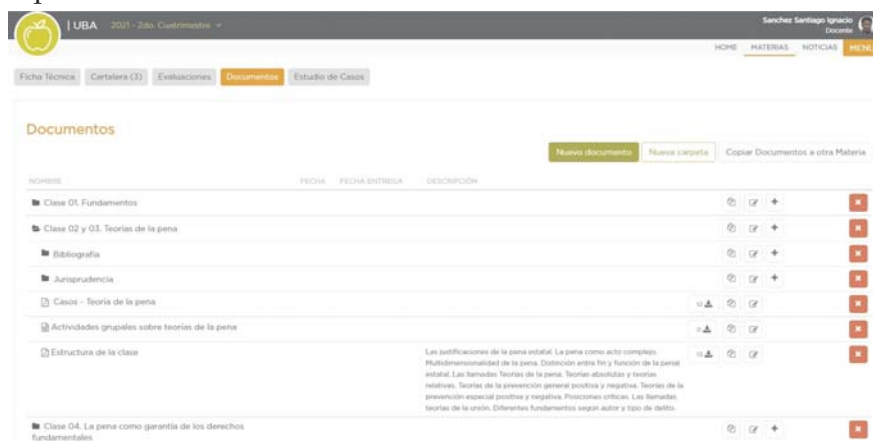


Figura 3. *Campus Virtual* organizado en carpetas por clase y subcarpetas por bibliografía, jurisprudencia, actividades y guía de clase.

Esta doble disponibilidad –biblioteca digital de la facultad y *web campus*– fue estimada como la mejor manera de posibilitar la máxima accesibilidad a los materiales de estudio. Ello así porque, virtualidad y restricciones sanitarias de por medio, las dificultades para la obtención de libros y textos hubieran significado un contratiempo mayor para el desarrollo del curso.

Junto con lo anterior, se replicaron en el *web campus* las guías de clase y presentaciones por diapositivas (se usaron para ello los programas *PowerPoint* y *Presentaciones Google*) que previamente diseñamos en el *Google Drive*.

Las guías se redactaron con el fin de que los estudiantes tuvieran para cada clase un documento orientativo, con los ejes temáticos que se abordarían y los objetivos por cumplir. Su lectura era posible antes o después de la clase, y –en todo caso– también servía como soporte a la hora del abordaje de la bibliografía: por un lado, como anticipación y estructuración de saberes previos; por otro, como red semántica de repaso de conceptos clave.

Clase 4

Tipicidad Objetiva

- ★ Tipo de texto y tipo de interpretación
- ★ Los elementos de los tipos penales: sujeto activo, sujeto pasivo, acción, resultado, nexo de causalidad, imputación objetiva
- ★ La imputación objetiva:
 - Primer juicio de imputación: la creación de un riesgo no permitido
 - Segundo juicio de imputación: la concreción del riesgo en el resultado
 - Prohibición de regreso
 - Comportamiento alternativo correcto
 - Competencia de la víctima
 - Ámbito de protección de la norma
 - Principio de confianza
 - Tercer juicio de imputación: corrección político-criminal del juicio de imputación
- ★ Tipos de resultado, tipos de mera actividad y delitos de tenencia

Videos:

https://www.youtube.com/watch?v=6SzkIPLm0_E&t=9s

https://www.youtube.com/watch?v=2-QiQM9h_kM

Bibliografía:

Rusconi-Kierszenbaum, *Elementos de la parte general del derecho penal*, Hammurabi, Buenos Aires, 2020, capítulo VIII.

Jakobs, Günter, *La imputación objetiva en derecho penal*, Ad-Hoc

Roxin, Claus, *Derecho penal. Parte general*. Tomo I, Civitas, 1997, pp. 362-402.

Figura 4. Guía de la clase nro. 4 sobre tipicidad objetiva.

Por otra parte, en las presentaciones por diapositivas, se articularon los principales ejes temáticos abordados en la clase de un modo más ampliamente desarrollado, y sirvieron también como redes conceptuales

orientativas para el acceso a la lectura de la bibliografía obligatoria. Estas presentaciones se elaboraron en un mismo formato para dar homogeneidad al curso y contenían lo trabajado durante los encuentros sincrónicos, e incluso –luego de cada clase– fueron actualizadas para agregar aquellos ejes temáticos que hubieran surgido en la interacción académica.

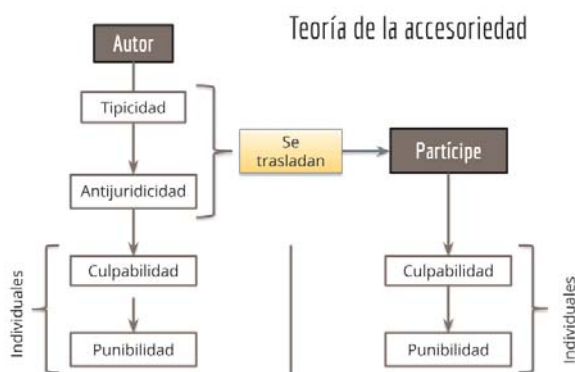


Figura 5. Filmina correspondiente a la clase nro. 16 sobre autoría y participación.

Un aspecto central que debemos recalcar es que tanto las guías de clase como las presentaciones por diapositivas estuvieron –todas ellas– disponibles en línea en el *web campus* desde el primer día de cursada, junto con el programa y cronograma de cursada. De manera que los estudiantes pudieran organizar su tiempo de estudio y avanzar en los contenidos en función de sus necesidades e intereses.

V. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

No realizaremos aquí disquisiciones teóricas sobre la manera en que la evaluación puede ser pensada desde la teoría didáctica, porque esa sola tarea ameritaría un relevo de corrientes y bibliografía abrumadoras. Sí mencionaremos que, si tradicionalmente se la pensó como una práctica natural en el proceso de enseñanza en el nivel superior, actualmente existe una tendencia cada vez más marcada a reflexionar sobre sus implicancias, lo cual supone también un proceso de “desnaturalización”.¹⁵

¹⁵ STEINMAN, Jorge, *op. cit.*, pp. 125-131.

De modo que aquí solo nos concentraremos en remarcar que el sostenimiento del dictado de clases en modalidad intensiva exigió una preocupación particular en lo referido a este tema. Y no solo por el apremio de tiempo.¹⁶ A las preguntas rectoras clásicas – ¿qué contenidos serán evaluados?, ¿bajo qué modalidad de examen? – siguieron interrogantes más profundos sobre el rol que cumpliría la evaluación durante el proceso de enseñanza: ¿Debía ser únicamente una instancia de acreditación de saberes o podía también considerársela como parte del propio proceso de aprendizaje? La planificación y el dictado de la asignatura terminaron decantando en este segundo sentido –según comentaremos a continuación–.

En gran medida, eso fue posible gracias al espacio para la discusión y resolución de casos y el armado de actividades diarias de seguimiento –con ejercitación y devolución docente– reservado para cada clase, lo que permitió asimismo llevar un registro individualizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, se utilizaron listas compartidas por el cuerpo docente a partir de las herramientas provistas por *Google Drive*: planillas de Excel a las que se les incorporó fórmulas automáticas para arrojar el promedio de rendimiento de cada alumno en las actividades (una nota numérica por cada clase), las cuales brindaron así información precisa sobre los desempeños particulares, en cada uno de los temas y cada una de las clases. En los hechos, esta práctica funcionó a la vez como un monitoreo de participación y como “lista de cotejo/control”:¹⁷ al fin y al cabo, fue una herramienta que permitió generar evidencia observable sobre el proceso de cada estudiante.

Con el fin de que estas listas de cotejo/control funcionaran adecuadamente, fue esencial explicitar las matrices de valoración para que los estudiantes conocieran de antemano las expectativas de logro y los criterios que los docentes utilizarían para analizar su cumplimiento. Las

¹⁶ La periodicidad del dictado de clases y la reducción de los plazos de corrección/devolución son cuestiones no menores a la hora de analizar la modalidad y las fechas de evaluación. Estos aspectos inciden, asimismo, en el armado y ubicación de los exámenes recuperatorios.

¹⁷ ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ, *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aiqué, 2011, pp. 39-49.

matrices fueron incorporadas como criterios fundamentales en el programa de la materia, y explicadas durante la primera clase.

La revisión permanente de las trayectorias permitió pensar la evaluación con carácter formativo y de retroalimentación. En función de las actividades de seguimiento, se pudieron realizar devoluciones en clase respecto a las dudas y los interrogantes que presentaban los estudiantes y, de esa manera, ajustar también el desarrollo de cada clase. A partir de los comentarios de los docentes, la formulación de preguntas sobre la producción de los alumnos y la supervisión de las estrategias por implementar para corregir errores, se intentó fomentar una retroalimentación activa.¹⁸ Estas dinámicas pueden inscribirse en las consideraciones acerca de la evaluación formativa; es decir, la evaluación entendida como proceso y ya no meramente como instancia de acreditación.¹⁹

No obstante, no se desestimó la instrumentación de una evaluación de tipo “sumativa”, que volviera sobre los temas y problemas estudiados a lo largo del mes de cursada intensiva. A pesar de que esta evaluación fue relevante para la acreditación de la materia —en tanto fue pensada como instancia de integración de los puntos desarrollados del programa—, se buscó que no estuviera separada ni aislada del trabajo periódico o las actividades de seguimiento diseñadas.

Por este motivo, la instrumentación concreta de la evaluación final consistió en un documento de veinte consignas que incluía preguntas de orden teórico-práctico tanto como de resolución de casos, con la misma estructura que las actividades de seguimiento, aunque incluyendo la totalidad de contenidos programáticos. Detrás de esta decisión, se encontraba la certidumbre de que la evaluación no podía estar desarticulada

¹⁸ ANIOVICH, Rebeca, *Retroalimentación formativa*, Santiago de Chile, SUMMA-Fundación La Caixa, p. 23.

¹⁹ Afirma Steinman: “... aparece desde aquí la referencia a la evaluación como proceso y no como punto de llegada, como resultado o como una instancia desarticulada entre las prácticas que involucra (concretamente las de enseñar y aprender). La idea procesual de la evaluación la presenta como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no sólo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de integración de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente”. Véase: STEINMAN, Jorge, *op. cit.*, p. 144.

de las expectativas de logros propuestos en el programa, y de las competencias y habilidades que se habían exigido a lo largo del curso. Consideramos que, debido a ello, el índice de aprobación del examen final fue realmente alto.

VI. BALANCE

Ortega y Gasset, en su lección *Sobre el estudiar y el estudiante*,²⁰ afirmó que la práctica de estudiar era una falsedad: “¿Quién va a pretender –sostenía el filósofo– que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar?”. De esta manera, explicaba Ortega que la ausencia de un movimiento interior o una necesidad íntima de acercarse hacia campos de saber ya construidos por generaciones anteriores podía significar inautenticidad. La memorización y la aplicación meramente mecánica de conceptos aparece entonces como un conocimiento extraño, ajeno y separado del estudiante, que no le pertenece. Siguiendo ese orden de ideas, ¿de qué modo puede el docente favorecer la aparición de una necesidad? Interrogante paradójico, en el que se exterioriza la influencia que los docentes deben ejercer para que nazca un movimiento interno, autónomo, que precisamente no requiera de influencias para producir su propio aprendizaje.

De algún modo, en cada curso impartido, los docentes aspiran a resolver esos problemas. En este caso, la respuesta se intentó en varios niveles –planificación, evaluación, desarrollo de las clases, etc.–, todos referidos a la utilización de diversas metodologías de enseñanza. Esto implicó, por ejemplo, que la clase no fuera meramente expositiva, que se utilizara la modalidad de resolución de casos, que se diseñaran actividades de seguimiento y prepararan guías de clase. En particular, el uso de la modalidad de casos durante las clases habilitó que los estudiantes pudieran apropiarse de los contenidos analizados a partir del intercambio de ideas y el diálogo. No solo se trató de que los temas tuvieran un sentido lógico, sino también de generar el espacio para que surgiera la necesidad de instrumentalizar los conceptos: la utilización

²⁰ Agradecemos a la Dra. BELOFF el acercarnos esta enriquecedora lectura del filósofo español, especialmente fértil para analizar nuestra práctica docente.

del caso genera la necesidad en el estudiante de incorporar contenido teórico que le permitan resolverlo.

Por otra parte, desde el punto de vista del proceso de enseñanza, fue crucial llevar un registro de las actividades diarias de seguimiento y del desempeño en clase; es decir, listas de control: produjo información observable sobre el proceso de cada estudiante. Al mismo tiempo, permitió generar instancias de retroalimentación que sirvieron para modificar aspectos de la planificación, como la gestión y administración del tiempo, de las actividades e incluso de los materiales preparados con anticipación. Como sostiene Meirieu: “La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo”.²¹

Asimismo, el relevo de las actividades de seguimiento diario y el enorme caudal de información acerca del proceso individual de cada estudiante permitió reformular la práctica evaluativa. En este sentido, entre el desarrollo del curso y la evaluación final existió una continuidad que permitió que el examen no apareciera como una instancia ajena o desarticulada respecto al proceso de aprendizaje. Posibilitó así que la evaluación tenga un carácter de retroalimentación formativa.

Por otra parte, también la propia práctica de enseñanza puede y debe evaluarse. Durante la última clase, no solo se realizó una devolución por parte de los docentes, sino que también se habilitó un espacio para la reflexión de los estudiantes sobre las metodologías y prácticas de los enseñantes.

Esta evaluación de los procesos de enseñanza también resultó crucial para que el equipo docente pudiera reflexionar acerca de los aciertos y las flaquezas en el dictado del curso. Porque, en última instancia, también los docentes son como los estudiantes que refería Ortega y Gasset, para quienes sin una necesidad genuina y auténtica el estudio –en este caso, de sus propias prácticas– resulta algo falso e imposible.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. (2019), *Retroalimentación formativa*, Santiago de Chile, SUMMA-Fundación La Caixa.

²¹ MEIRIEU, Philippe, *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001, p. 42.

- ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aiqué, 2011.
- ANIJOVICH, R. y S. MORA (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 47-5.
- ANTELO, E. (2005), "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- BELOFF, M. y M. KIERSENBAUM (2019), "El Derecho Penal como protector de derechos fundamentales: formas alternativas al proceso penal y violencia de género", en *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo, vol. 16-1.
- BOURDIEU, P. (2006), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- CAMPARI, S. (2017), "Distintos modelos para una misma estrategia en: Carrera y Formación Docente", en *Revista digital*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Año V, nro. 8, Invierno 2017.
- FELDMAN, D. (2010), *Didáctica general*, Buenos Aires, INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Cap. IV: "La programación".
- JACKSON, P. (2012), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KANT, I. (2009), *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- MEIRIEU, P. (2001), *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.
- STEINMAN, J. (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Fecha de recepción: 29-10-2021.

Fecha de aceptación: 21-5-2022.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación jurídica y su aplicación en un ámbito multicultural

JULIETA MAROTTA* y AGUSTÍN PARISE**

RESUMEN

Este trabajo estudia cómo el “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) contribuye a la formación de graduados en Derecho que se desenvuelven en un ámbito multicultural. En primer lugar, se elabora sobre la actual multiculturalidad en las aulas de las facultades de derecho en la República Argentina. En segundo lugar, se elabora sobre la implementación del ABP. El caso de estudio aborda el ABP en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht, en los Países Bajos. En esa segunda parte, se abordan aspectos metodológicos del ABP y se ofrece un ejemplo de problema utilizado en un aula multicultural. Se brinda entonces información sobre la presencia y el valor del ABP, y se presentan ventajas de su implementación para fomentar una “ciudadanía global,” al tiempo que se crea conocimiento legal.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en problemas - Educación legal - Aula multicultural.

* Universidad de Naciones Unidas-MERIT (Maastricht, Países Bajos). Abogada, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Derecho, Universidad Estatal de la Luisiana (EE. UU.); Doctora en Políticas Públicas, Universidad de Maastricht. Correo electrónico: julieta.marotta@maastrichtuniversity.nl.

** Facultad de Derecho, Universidad de Maastricht (Maastricht, Países Bajos). Abogado y Doctor en Derecho, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Derecho, Universidad Estatal de la Luisiana (EE. UU.); Doctor en Derecho, Universidad de Maastricht. Correo electrónico: agustin.parise@maastrichtuniversity.nl.

Problem-Based Learning (PBL) in Legal Education and its Application in a Multicultural Environment

ABSTRACT

This paper explores how “Problem-Based Learning” (PBL) contributes in the training of law graduates that operate in a multicultural environment. First, this paper delves into the current multiculturalism in the classrooms at schools of law in Argentina. Second, it focuses on the implementation of PBL. The case study addresses PBL in the classrooms at the School of Law of Maastricht University, in the Netherlands. In this second part, methodological aspects of PBL are addressed and an example of a problem used in a multicultural classroom is offered. Information is then provided on the presence and value of PBL, and the advantages of its implementation are presented to foster “global citizenship”, while generating legal knowledge.

KEYWORDS

Problem-based learning - Legal education - Multicultural classroom.

I. INTRODUCCIÓN

El derecho es un fenómeno social, cultural y vital que opera en una realidad dada.¹ Sin embargo, como resultado de la globalización, los graduados en derecho se ocupan asimismo de relaciones transnacionales.² Los graduados querrán adaptarse a la interacción de sistemas jurídicos y, para ello, necesitarán aprender a interactuar en un ámbito

¹ ABRAM LUJÁN, José M., “La enseñanza del derecho. La necesaria consideración de los problemas concretos de la comunidad a la luz de los derechos fundamentales. Objeto de la formación de los hombres de derecho”, en *El Derecho*, 202, p. 627.

² PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Introducción”, en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, pp. 22-23, y ALTERINI, Jorge Horacio, “La enseñanza del Derecho”, en *La Ley*, 1988-C-687.

multicultural.³ Conocerán las reglas y deberán adaptar su interpretación a las nuevas situaciones que se gestarán en un contexto social globalizado.⁴ Los graduados, así, se familiarizarán con otras formas que regulan el comportamiento humano: ¡serán abogados *sans frontières*!⁵

El “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) contribuye a la formación de graduados en derecho que se desenvuelven en un ámbito multicultural. El presente trabajo se divide en dos partes. En primer lugar, se elabora sobre la multiculturalidad en las aulas de las facultades de derecho en la República Argentina. En segundo lugar, se elabora sobre la implementación del ABP en las aulas de derecho. El caso de estudio que se presenta aborda el ABP en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht (UM), en los Países Bajos. En esa segunda parte, se presentan aspectos metodológicos del ABP y se ofrece un ejemplo de problema utilizado en un aula multicultural.

II. MULTICULTURALIDAD EN LAS AULAS⁶

La segunda mitad del siglo XX mostró una expansión del número de alumnos que accedió a la educación superior en América Latina, al tiempo que las universidades se convirtieron en plataformas para la movilidad social.⁷ Los graduados en derecho comenzaron a ofrecer una composición más diversa, a la luz de género y etnia.⁸

³ MUÑOZ GENESTOUX, Rosalía y Daniela VETERE, “El impacto del derecho internacional de los derechos humanos en la enseñanza del derecho de familia: desafíos actuales”, en *Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 74, 2016, p. 285.

⁴ BRUSA, Horacio H., “Diseño de la enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2003-E-1006.

⁵ CARNOTA, Walter F., “La enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2011-D-1296, y VAN ROSSUM, Wibo M., “Resolving Multicultural Legal Cases: A Bottom Up Perspective on the Internationalization of Law”, en KLABBERS, Jan y Mortimer SELLERS (eds.), *The Internationalization of Law and Legal Education*, Dordrecht, Springer, 2008, p. 113.

⁶ Aspectos de esta sección fueron publicados originalmente como PARISE, Agustín, “Legal Education in Argentina: A Plea for Comparative Law in a Multicultural Environment”, en *Louisiana Law Review*, 81, 2021, p. 1275. Traducción al español realizada por Julieta Marotta y Agustín Parise.

⁷ ESPÓSITO, Julia, “Educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre la necesidad de políticas educativas institucionalizadas”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 44, p. 105.

⁸ BERGOGLIO, María Inés, “Cambios en la formación jurídica en América Latina”, en *Academia*, 5:10, 2007, p. 9.

La diversidad cultural no es un elemento extraño para las aulas de derecho en Argentina. En efecto, las universidades se convirtieron en plataformas para la movilidad social. En América Latina, se matricularon en instituciones de educación superior en 1950 un total de 270.000 alumnos. Ese número aumentó a 15 millones en 2005.⁹ Argentina no fue una excepción a ese crecimiento, y las razones sociales y económicas pueden ayudar a explicarlo. Hubo una necesidad de más trabajadores calificados en las economías más desarrolladas y hubo movilidad social entre los miembros de la sociedad que anteriormente habían sido excluidos debido a género, edad o condiciones económicas.¹⁰

Con respecto a las facultades de derecho, y de manera similar a otras jurisdicciones latinoamericanas, la composición social es ahora más diversa en Argentina, mientras que la población femenina supera a la masculina, ya desde hace varias décadas.¹¹ Los alumnos extranjeros (principalmente, de países vecinos) se sienten cada vez más atraídos a las aulas argentinas. La movilidad de alumnos se percibe en mayor medida a nivel de posgrado, luego de haber adquirido instrucción sobre los fundamentos jurídicos de sus jurisdicciones de origen.¹² El aumento en la movilidad en América Latina se remonta a mediados de la década de 1990, cuando se implementaron políticas públicas para incentivarla.¹³ El interés en atraer y

⁹ CHIROLEU, Adriana, “Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de educación superior: entre desafíos y oportunidades”, en MARQUINA, Mónica y Germán SOPRANO (coords.), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, p. 37.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ BERGOGLIO, María Inés, “Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina”, en *Via Iuris*, 6, 2009, pp. 16-25. Véase asimismo BERGOGLIO, María Inés, “Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio”, en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 101, y PÉREZ PERDOMO, Rogelio, *Latin American Lawyers: A Historical Introduction*, Stanford, Stanford University Press, 2006, pp. 106-107.

¹² PARISE, Agustín, *Ownership Paradigms in American Civil Law Jurisdictions: Manifestations of the Shifts in the Legislation of Louisiana, Chile, and Argentina (16th-20th Centuries)*, Leiden, Brill-Nijhoff, 2017, p. 46.

¹³ LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *Alumnos extranjeros en las universidades argentinas*, Villa María, Universitaria de Villa María, 2009, pp. 22-23.

recibir alumnos extranjeros está creciendo en Argentina. Por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dedica recursos a aumentar el número de alumnos extranjeros,¹⁴ habiendo establecido el programa *Study Buenos Aires*¹⁵ y acuerdos con contrapartes extranjeras, principalmente de España.¹⁶

Argentina se ubicaba hace una década debajo de Canadá, EE. UU. y Uruguay como líder continental en la recepción de alumnos extranjeros.¹⁷ Ese número de alumnos extranjeros siguió creciendo,¹⁸ si bien aún no tiene un peso específico a la luz del número total de alumnos universitarios. En 2020, había aproximadamente 2,5 millones de alumnos cursando estudios universitarios en Argentina.¹⁹ En esa población, los alumnos extranjeros son una fracción muy menor: 4,0 % de pregrado y grado y 8,4 % de posgrado.²⁰ Esta situación no es nueva, ya que, por ejemplo, un estudio realizado por Felipe Fucito en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en 1995, mostró que ningún alumno había completado su educación secundaria más allá de las fronteras de Argentina.²¹

La gran mayoría de los alumnos extranjeros en Argentina provienen de las Américas, tal como lo reflejan las estadísticas para 2020. Así, estos

¹⁴ Véase, por ejemplo, BRAGINSKI, Ricardo, “‘Turistas de estudio’: llegan más de 50.000 al año y buscan que sean el doble en 2021”, en *Clarín*, 6 de octubre de 2017.

¹⁵ Véase Buenos Aires Ciudad, *Study Buenos Aires* [en línea] <<https://study.buenosaires.gob.ar/en>> [Consulta: 20-4-2022].

¹⁶ PINTO, Mónica, “Developments in Latin American Legal Education”, en *Penn State International Law Review*, 21, 2002, p. 64.

¹⁷ LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *op. cit.*, p. 24.

¹⁸ Véase, por ejemplo, la cobertura del tema en DROVETTO, Javier, “Estudiar en el exterior: Se consolidan los viajes de intercambio”, en *La Nación*, 24 de octubre de 2016, y Anónimo, “La cantidad de extranjeros que estudian en el país ya es récord”, en *Clarín*, 22 de marzo de 2007.

¹⁹ República Argentina, *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021* [en línea] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf> [Consulta: 20-4-2022], diapositiva 9.

²⁰ *Ibidem*, diapositiva 40.

²¹ FUCITO, Felipe, “Características demográficas y socioculturales de la muestra”, en Instituto de Cultura Jurídica, *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas Sociales de La Plata: investigación precedida por dos análisis introductorios sobre los estudios universitarios y la enseñanza del derecho en la Argentina*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1995, p. 76.

alumnos lideran en la población (95,61 %), seguidos por aquellos que provienen de Europa (3,14 %). Luego se suman, de una manera apenas representativa, alumnos de Asia (1,0 %), África (0,2 %) y Oceanía (0,05 %).²² En 2020, en las universidades públicas, la mayoría de los alumnos extranjeros provenían de países vecinos, como ser Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú.²³

La educación legal argentina fue sujeta a críticas constructivas y se advirtió que las técnicas pedagógicas requerían cambios.²⁴ Los académicos estudiaron el currículo y sus rasgos pedagógicos, en los que el positivismo prevalece claramente,²⁵ para algunos incluso como una cuestión de fe.²⁶ Estudios empíricos revelan resultados enriquecedores sobre las ventajas y debilidades.²⁷

Los estudios sobre educación legal han ganado gravitación en Argentina especialmente durante las últimas décadas,²⁸ ya que los

²² República Argentina, *op. cit.*, diapositiva 44.

²³ *Ibidem*, diapositiva 46.

²⁴ Véase, por ejemplo, la crítica temprana en CUETO RÚA, Julio César, “El ‘Case Method’. Observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos”, en *La Ley*, 71-1958-847. Véase, asimismo, Anónimo, “Primer Encuentro entre Profesores y Alumnos sobre la Enseñanza del Derecho”, en *Lecciones y Ensayos*, 77, 2002, p. 288, y Anónimo, “VI Encuentro de profesores y alumnos: ‘La enseñanza y el aprendizaje del derecho’”, en *Lecciones y Ensayos*, 83, 2007, p. 320.

²⁵ PEZZETTA, Silvina, “Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. Entre la conformidad y la crítica”, en *Academia*, 12:24, 2014, p. 218.

²⁶ MONTOYA, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education*, 59, 2010, p. 548.

²⁷ Véase, por ejemplo, LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988; FUCITO, Felipe, *El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000; BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, “Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos”, en *Academia*, 2:3, 2004, p. 199; LISTA, Carlos A., “Legal Education in Argentina: From Ideals of Justice to a Value-free Conception of the Law”, en *Web Journal of Current Legal Issues*, 2 [en línea] <<http://webjcli.ncl.ac.uk/2011/issue2/lista2.html>> [Consulta: 20-4-2022]; CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2:1, 2015, p. 13, y BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, “La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 38, 2008, p. 685.

²⁸ PEZZETTA, *op. cit.*, p. 217.

académicos alertaron sobre la necesidad de replantear muchos aspectos de esa área de conocimiento.²⁹ Quienes abogan por un cambio en la educación legal han alertado sobre la necesidad de actualizar los planes de estudios en las facultades de derecho.³⁰ Por ejemplo, a partir de la década de 1950, Julio Cueto Rúa abogó por cambios en la educación legal argentina. Sus experiencias docentes en los EE. UU. lo convirtieron en un canal para el replanteo en la educación legal.³¹ En la década de 1970, Julio Chiappini alertó sobre la necesidad de cambio, dejando atrás la exégesis y el descuido de las habilidades prácticas.³² Más recientemente, en la década de 1980, estudios empíricos emprendidos por el Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia señalaron la preeminencia de la información sobre la formación en las facultades de derecho argentinas.³³ En las facultades de derecho en Argentina, la enseñanza se consideraba principalmente teórica y sujeta a métodos pasivos. Allí, la evaluación se llevaba a cabo principalmente mediante la memorización

²⁹ MARISCAL, Enrique, "Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender", en *Academia*, 1:1, 2003, pp. 94-95.

³⁰ Véase sobre la historia de las universidades en la Argentina: BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, 2ª ed., Buenos Aires, Sudamericana, 2010; y Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada: 45 Aniversario*, Buenos Aires, Dunken, 2003.

Véase sobre la estructura de las facultades de derecho y el currículo: PINTO, Mónica, "Internationalisation, Globalisation and the Effect on Legal Education in Argentina", en JAMIN, Christophe y William VAN CAENEGEM (eds.), *The Internationalisation of Legal Education*, s.l., Springer, 201, p. 40.

Véase sobre el currículo durante el cambio de siglo: GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La enseñanza del derecho en Argentina: Capital Federal y Gran Buenos Aires, en particular, situación de alumnos, profesores y abogados, habilitación profesional*, Buenos Aires, Ediar, 2001, pp. 124-125.

³¹ Véanse, por ejemplo, las ideas presentadas en CUETO RÚA, *op. cit.*; CUETO RÚA, Julio C., *El "common law": su estructura normativa, su enseñanza*, Buenos Aires, La Ley, 1957, y CUETO RÚA, Julio C., *Fuentes del Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1961.

³² CHIAPPINI, Julio, "Crisis y soberanía en la enseñanza del derecho", en *El Derecho*, 91, 1975, p. 943.

³³ DEL CARRIL, Enrique V., "La enseñanza", en LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988, p. 81; y Anónimo, "La educación legal y la formación de abogados en la Argentina (Conclusiones de la encuesta sobre la educación legal y formación de abogados en la Argentina. Anexo sobre situación profesional)", en *La Ley*, 1984-D-1396.

Véase la crítica en HERNÁNDEZ, Lidia B., "La autocrítica: un punto de partida para mejorar nuestra enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1985-A-872.

de información.³⁴ Los expertos volvieron a señalar en la década de 2000 la necesidad de reducir la memorización y, por el contrario, implementar evaluaciones mediante la aplicación y la reflexión.³⁵

Los esfuerzos para alcanzar el cambio fueron bienvenidos.³⁶ Por ejemplo, se introdujeron clínicas jurídicas³⁷ en varias facultades de derecho,³⁸ el *role playing* se implementó como una herramienta adicional³⁹ y nuevas tecnologías ingresaron en las aulas.⁴⁰ El ABP también llegó a Argentina, si bien en años más recientes,⁴¹ tratando de dejar atrás la exclusividad de las clases magistrales.⁴² Sin embargo, las clases magistrales siguen siendo el método de educación más utilizado.⁴³

³⁴ DEL CARRIL, *op. cit.*, p. 81; y Anónimo, “La educación legal”, *op. cit.*

³⁵ APOSTOLIDIS, Federico Matías, “Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 3:4, 2014, pp. 56-57; AGA, Javier F., “Enseñanza del derecho. El diagnóstico de Sócrates de nuestra educación jurídica”, en *Jurisprudencia Argentina*, 2015-IV, s.p., y BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012, p. 20.

³⁶ Anónimo, “Primer Encuentro”, *op. cit.*, p. 288.

³⁷ Véase sobre el desarrollo de clínicas jurídicas en América Latina: CARRILLO, Arturo J. y Nicolás ESPEJO YAKSIC, “Re-Imagining International Clinical Law”, en *Maryland Journal of International Law*, 26, 2011, p. 80, y CASTRO-BUITRAGO, Erika *et al.*, “Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest”, en BLOCH, Frank S. (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press, 2011, p. 69.

³⁸ Véase, por ejemplo, PLOVANICH, María Cristina, “Enseñanza para la práctica del derecho. Clínica Jurídica de la Escuela de Abogacía. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC”, en *El Dial*, DC1895, 2012.

³⁹ BARBERO, Omar U., “El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 1981-C-984.

⁴⁰ FALIERO, Johanna Caterina, “Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 4:6, 2015, p. 50.

⁴¹ DÍAZ, Eduardo A., “Claves para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la práctica jurídica en la universidad. Competencias esenciales, ‘caso problema’, y teoría-práctica”, en *El Dial*, DC2201, 2016, y DÍAZ, Eduardo A., “Práctica profesional del abogado. Propuesta para mejorar su enseñanza-aprendizaje en la Universidad”, en *El Dial*, DC2054, 2015.

⁴² La literatura se refirió a la marcada presencia de las clases magistrales. Véanse, por ejemplo, GOZAÍNI, *op. cit.*, p. 30, y PODESTÁ, Andrea I., “Breves reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho de Familia”, en *La Ley Online*, AP/DOC/513/2014.

⁴³ Véase un ejemplo de cambio, en el área del derecho de familia, en BIELSA ROS, José María, “El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia”, en *La Ley Online*, AP/DOC/366/2013.

III. ABP EN ACCIÓN

El ABP fue implementado primero en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) durante los últimos años de la década de 1960.⁴⁴ Desde allí, logró expandirse a otros campos de las ciencias, tales como el derecho.⁴⁵ El currículo implementado desde 1982 en la Facultad de Derecho de UM, en los Países Bajos, ofrece en Europa un ejemplo temprano de recepción del ABP.⁴⁶

A. CASO DE ESTUDIO

El presente trabajo toma a UM como caso de estudio, ya que esta casa de estudios es una de las pioneras en la implementación del ABP en las aulas de derecho. Un contexto sobre UM ayuda a dimensionar el tamaño de la población de alumnos a la luz de la implementación del ABP. La UM fue establecida en 1976 y se caracteriza por haber adoptado el ABP como modelo educativo, por su componente internacional y por su aproximación interdisciplinaria a la educación.⁴⁷ Cuenta con aproximadamente 21.000 alumnos y 2.300 docentes.⁴⁸ Su población está compuesta por 123 nacionalidades, donde 55 % de los alumnos y 45 % de los docentes son extranjeros.⁴⁹ Aproximadamente 40 % de los alumnos realiza estancias de estudio en el extranjero, mientras que la universidad recibe anualmente más de 1.000 alumnos de intercambio. La mayoría de los temas de investigación y los casos tratados en el aula abordan temáticas internacionales. Por ejemplo, UM demostró su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas tanto

⁴⁴ BARROWS, Howard S., "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview", en *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 1996, pp. 3-4.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ DRIESSEN, Erik y Cees VAN DER VLEUTEN, "Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty", en *Studies in Continuing Education*, 22.2, 2000, p. 237.

⁴⁷ Véanse Maastricht University, *About UM* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um-0>> [Consulta: 20-4-2022]; y Maastricht University, *History* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/history>> [Consulta: 20-4-2022].

⁴⁸ Maastricht University, *Facts & Figures* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/facts-figures>> [Consulta: 20-4-2022].

⁴⁹ *Ibidem*.

en la inclusión de los temas en el currículo, como en la implementación de proyectos que directamente contribuyen al cumplimiento de los objetivos.⁵⁰

La Facultad de Derecho de UM cuenta con aproximadamente 2.500 alumnos,⁵¹ de los cuales 52 % son extranjeros.⁵² Allí existe un programa de derecho europeo (Programa Europeo), donde se dictan los cursos en inglés.⁵³ El Programa Europeo es aquí tomado como caso de estudio para abordar el ABP y su aplicación en un ámbito multicultural. Este programa cuenta con una población de aproximadamente 500 alumnos en el primer año. Tal como el nombre del programa lo indica, el currículo forma sobre aspectos de derecho europeo y sobre la integración europea con una visión interdisciplinaria, utilizando métodos de la historia, ciencias políticas, relaciones internacionales, economía, filosofía y sociología, entre otros.⁵⁴ Una mirada a la implementación del ABP en un aula del Programa Europeo invita a reflexionar sobre la formación de alumnos de derecho para desarrollarse en un ámbito multicultural.

B. METODOLOGÍA

El ABP es un método de aprendizaje activo donde el alumno aprende resolviendo un problema.⁵⁵ Estos métodos empoderan al alumno al considerarlo un ente activo en el proceso de aprendizaje. Así, el conocimiento se genera y no se recibe.⁵⁶ John Harbord explicó que estos métodos

⁵⁰ Maastricht University, *Sustainability* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/sustainability>> [Consulta: 20-4-2022].

⁵¹ Maastricht University, *About Law* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/faculties/faculty-law/about-law>> [Consulta: 20-4-2022].

⁵² Maastricht University, *Maastricht Faculty of Law Highlights 2021* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/maastricht-law-faculty-focus-2021>> [Consulta: 20-4-2022].

⁵³ Maastricht University, *European Law School* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/bachelor/bachelor-european-law-school>> [Consulta: 20-4-2022].

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Véase, por ejemplo, MOUST, Jos, Peter BOUHUIJS y Henk SCHMIDT, *Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students*, 4ª ed., Groninga, Noordhoff Uitgevers, 2017, pp. 19-51.

⁵⁶ SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *Foundations of Problem-based Learning*, Maidenhead, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2004, pp. 35-37.

permiten “gestionar la interacción intelectual para construir conocimiento colectivo”.⁵⁷ La construcción de conocimiento colectivo requiere de la participación activa del alumno en su desarrollo.⁵⁸ Aquí se aplica el proverbio chino que dice: “Lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo”.⁵⁹

La rápida diseminación del ABP en distintas universidades a nivel global se apoya en estudios empíricos que demuestran aspectos positivos sobre el efecto del método en el proceso de aprendizaje.⁶⁰ Así, tanto alumnos como docentes han informado que disfrutaban de aprender y se sienten motivados a hacerlo durante las reuniones que suscriben al ABP.⁶¹ Este método de aprendizaje activo también ayuda a los alumnos a recordar lo aprendido a largo plazo, a trabajar en forma independiente, a generar conocimiento en grupo y a sentirse mejor preparados para colaborar, resolver problemas, trabajar con fuentes y liderar reuniones.⁶² Estos son atributos esenciales para un graduado en derecho.⁶³

Las aulas de derecho se benefician con el ABP. Desde sus orígenes, este método ha sido considerado relevante para la enseñanza del derecho por la necesidad que tiene el graduado de presentarle a su cliente una recomendación para resolver un problema. Para esto, el graduado necesita saber cómo trabajar en forma independiente, cómo hacer uso de la

⁵⁷ Esta reflexión fue compartida en un evento sobre cómo introducir el ABP a un grupo multicultural organizado por el EdLab de UM el 30-3-2022. Véase asimismo Maastricht University, *Guidelines for Designing PBL Introductions* [en línea] <<https://edlab.nl/pbl-introductions/>> [Consulta: 20-4-2022].

⁵⁸ DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, “The Problem-based Learning Process”, en VAN BERKEL, Henk *et al.* (eds.), *Lessons from Problem-based Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 15-16.

⁵⁹ BRETON, Gaétan, “Some Empirical Evidence on the Superiority of the Problem-based Learning (PBL) Method”, en *Accounting Education*, 8:1, 1999, p. 1.

⁶⁰ HAKE, Richard R., “Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-thousand-student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses”, en *American Journal of Physics*, 66, 1998, p. 64.

⁶¹ DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17; y NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, “The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence”, en *Academic Medicine*, 67:9, 1992, p. 564.

⁶² DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17; BRETON, *op. cit.*, y NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, *op. cit.*

⁶³ DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, *op. cit.*, p. 17, y BRETON, *op. cit.*, p. 4.

variedad de fuentes disponibles, cómo interactuar con sus colegas y cómo comunicar sus recomendaciones al cliente.⁶⁴ El ABP está diseñado de tal forma que permite al alumno aprender un método para resolver un problema en forma independiente. Este método activo comienza por incentivar a la persona a preguntarse: ¿Qué es lo que conozco sobre este tema? y ¿qué debo aprender para poder otorgarle a mi cliente una recomendación?

El ABP está diseñado de tal forma que el grupo construye conocimiento nuevo sobre su conocimiento previo. De esta forma, el conocimiento que se adquiere parte de una referencia a algo conocido por los alumnos. El ABP tradicional consiste en tres etapas que se desarrollan en tres momentos.⁶⁵ El derrotero es el siguiente:

- *Primera reunión (día 1), discusión previa:* Los alumnos comienzan el proceso de aprendizaje activando su conocimiento previo. Se comparte ese conocimiento previo y se aprende de los pares, identificando los aspectos que el grupo ignora.
- *Trabajo en la biblioteca y clase magistral (día 2), estudio independiente:* Los alumnos buscan respuestas a los aspectos de la materia que aún desconocen. Esto los lleva a consultar diferentes fuentes y a asistir a una clase magistral sobre la temática.
- *Segunda reunión (día 3), discusión posterior:* Los alumnos comparten lo que aprendieron con el grupo. En esta etapa se realiza una puesta en común y el testeo de conocimiento.⁶⁶ Este proceso puede denominarse *Espiral del ABP*, donde se construye un puente entre ambas reuniones.

Los alumnos son, entonces, el principal agente generador de conocimiento y son un ente activo en su aprendizaje. Ellos no reciben respuestas y, por el contrario, son quienes generan sus propias respuestas en base a sus necesidades intelectuales (o “lagunas intelectuales”). Durante las tres etapas, se siguen siete pasos,⁶⁷ que intentan estructurar de modo

⁶⁴ BRETON, *op. cit.*, p. 1.

⁶⁵ VAN TIL, Cita y Francy VAN DER HEIJDEN, *PBL Study Skills: An Overview*, Maastricht, Maastricht University, 2010, pp. 6-11.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

secuencial la forma en que el conocimiento se construye. La Tabla 1 enumera los siete pasos del ABP, e indica su lugar dentro de las tres etapas. El punto III.C del presente trabajo ofrece una ilustración de la implementación de los siete pasos.

TABLA 1. LOS SIETE PASOS DEL ABP

<i>Primera reunión (día 1)-discusión previa.</i>
Paso 1: Lectura del problema y clarificación de conceptos.
Paso 2: Definición del problema.
Paso 3: Lluvia de ideas (<i>brainstorming</i>).
Paso 4: Análisis del problema y estructura de hipótesis.
Paso 5: Definición de objetivos de aprendizaje (expresados como preguntas).
<i>Trabajo en la biblioteca y clase magistral (día 2), estudio independiente.</i>
Paso 6: Búsqueda de respuestas a los objetivos de aprendizaje en la literatura.
<i>Segunda reunión (día 3)-discusión posterior.</i>
Paso 7: Informe de las respuestas.

En el ABP, hay cuatro roles definidos: el docente (*i.e.*, tutor, en la terminología del ABP), un líder, un secretario y el grupo. El tutor es un docente que conoce los objetivos del curso, la literatura y el método del ABP. Su rol es asegurarse de que el grupo llegue a los objetivos de aprendizaje del curso. El tutor utiliza el arte de la pregunta para hacer que los alumnos lleguen, en forma independiente, a la respuesta esperada. Este actor sigue el razonamiento de los alumnos y los acompaña a través de la pregunta. Entonces, el tutor no lidera la reunión, y opta por dirigir los intercambios de ideas para asegurarse de que los alumnos efectivamente lleguen a comprender los conceptos de la materia.⁶⁸

⁶⁸ Véanse aspectos del ABP en Maastricht University, *Problem-Based Learning at Maastricht University* [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=cMtLXXf9Sko>> [Consulta: 20-4-2022], y Maastricht University, *The Basics of Problem-Based Learning* [en línea] <<https://sbelearningacademy.nl/resources-pbl>> [Consulta: 20-4-2022].

En todo grupo se designa un líder y un secretario. Estos roles se alternan en cada reunión, de manera que se asegura que todos pueden ser líderes y secretarios. Generalmente, las reuniones se extienden durante dos horas. La primera hora se dedica a la discusión posterior de un problema, mientras que la segunda hora se destina a la discusión previa del nuevo problema que el grupo debe resolver. El líder es el responsable de la reunión. Este alumno asegura que se cumpla correctamente con el método de aprendizaje y que los objetivos de aprendizaje sean cubiertos a lo largo de la reunión. También tiene como rol manejar el tiempo, asegurándose de que se cubran todos los pasos necesarios durante el tiempo de la reunión.

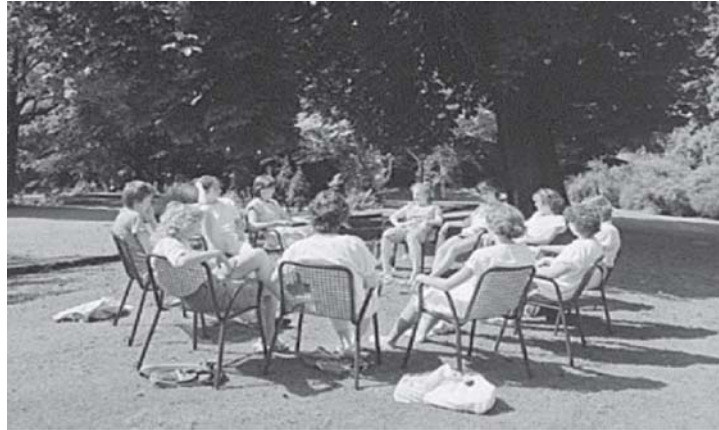
El secretario es quien toma nota de las discusiones que se llevan a cabo. Este participante brinda frecuentemente una síntesis de la conversación para confirmar que todo el grupo “esté en la misma página”; utiliza el pizarrón o la computadora. Generalmente, se observa que el secretario utiliza el pizarrón durante la discusión previa (para que todo el grupo pueda referir a las notas durante la discusión) y la computadora durante la discusión posterior (para que todo el grupo pueda referir a las notas a la hora de prepararse para el examen final).

Los alumnos restantes conforman el grupo y cada uno contribuye activamente a la discusión. A su vez, dentro de todo grupo hay distintas personalidades que naturalmente los lleva a adoptar un rol dentro del grupo. Por ejemplo, existe el rol de “abeja reina”, “padrino”, “negativo”, “tímido” o “fantasioso”.⁶⁹ El ABP ofrece un entorno donde los alumnos aprenden a manejar sus personalidades para colaborar en forma constructiva.

El espacio físico en el que el ABP se desarrolla es importante y tiene que incentivar al diálogo libre. En sus orígenes, algunas reuniones se llevaban a cabo al aire libre y los alumnos se limitaban a compartir ideas. Allí, los alumnos agrupaban las sillas en círculos y discutían. Véase la Imagen 1 con un ejemplo de algunas de las primeras reuniones en UM.⁷⁰

⁶⁹ Véanse las ideas tempranas en SCHMIDT, H. y J. BOUHUIS, *Onderwijs in taakgerichte groepen*, 3ª ed., Utrecht, Het Spectrum, 1985.

⁷⁰ Wim Gijsselaers autorizó la reproducción de la Imagen 1.

IMAGEN 1. ABP FUERA DEL AULA

En la actualidad, el ABP se desarrolla principalmente dentro de un aula. En ese hábitat, cohabitan un tutor y un máximo de 15 alumnos. Los alumnos y el tutor se sientan formando un círculo, lo que habilita así que todos los participantes se enfrenten con la mirada. No existe un lugar asignado específicamente para el tutor. Idealmente, no se posiciona en un lugar que atribuya jerarquía (v. gr., al costado del pizarrón o detrás de un atril) y se recomienda que en cada reunión cambie de lugar para evitar ser el centro de referencia. La Imagen 2⁷¹ muestra el ambiente ideal para que se lleve a cabo el ABP.

IMAGEN 2. ABP DENTRO DEL AULA

⁷¹ La Imagen 2 es una captura de pantalla de Maastricht University, *Problem-Based Learning*, *op. cit.*

El ABP se experimentó también en plataformas digitales (v. gr., Zoom) como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Allí, el mayor desafío fue encontrar técnicas que incentiven a la participación y que mantengan a los alumnos motivados durante el proceso de aprendizaje. Para esto, es importante que los alumnos sientan que pertenecen al grupo y que este es un lugar seguro para compartir ideas. Las reglas de comportamiento cambian cuando los alumnos están conectados en plataformas digitales. Por ejemplo, los alumnos y el tutor mantienen las cámaras abiertas en todo momento.

Diversos elementos resultaron beneficiosos para incentivar la participación de los alumnos en los cursos que adoptaron el ABP en plataformas digitales. Por ejemplo, al inicio de la reunión se puede realizar una actividad informal que fortalezca al grupo. Se les pide entonces a los alumnos que busquen la última foto que sacaron con su teléfono y se la muestren al grupo, se les pide a miembros del grupo que busquen sus tazas de café preferidas y las muestren a la cámara. Se puede, asimismo, utilizar técnicas para limitar las distracciones. Para ello, se puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre un tema en subgrupos de dos o tres alumnos, dirigiéndolos a un “cuarto” en la plataforma digital para que mantengan esa conversación y luego hagan una devolución al grupo. Métodos de participación al comienzo de la reunión (v. gr., reaccionar a encuestas o completar cuestionarios) y la creación de nubes de palabras también resultan beneficiosos para activar la concentración, interacción y motivación de los miembros del grupo. Se recomienda que el tutor requiera la participación activa de los alumnos que no se integren a las actividades durante la reunión. En el ABP en plataformas digitales, el tutor es un actor fundamental: pasa de tener un rol pasivo a un rol activo, ya que es el tutor quien tiene que incentivar e implementar técnicas para aumentar la participación de los alumnos.

El ABP tradicional en siete pasos ha encontrado variaciones y se ha adaptado a las necesidades de los cursos y formatos. Por ejemplo, algunos cursos que enseñan métodos cuantitativos implementaron una alternativa denominada “Aprendizaje centrado en un proyecto”. Otros cursos implementaron el “Aprendizaje centrado en el grupo” o el “Aprendizaje centrado en el caso”.⁷² En estas últimas, los alumnos, sin necesariamente

⁷² Estos desarrollos se ven principalmente en las aulas de medicina. Allí el “caso” es el paciente. NEVE, Hilary *et al.*, “Evaluation of an Innovative, Evidence-Guided, PBL Approach”, en *The Clinical Teacher*, 15, 2018, p. 157.

seguir los siete pasos, reciben un proyecto o un caso en el que tienen que trabajar en grupo. Las reuniones se utilizan para que los alumnos informen al tutor en forma semanal sobre los avances y obstáculos que encontraron en el proyecto o en la experiencia con el “caso” y en el trabajo en grupo. Estas alternativas merecen atención en las aulas de derecho.

Los métodos de aprendizaje activo se enriquecen en contextos multiculturales porque en el aula se expresa la diversidad.⁷³ Este espacio prepara a los alumnos para ser “ciudadanos globales”. Allí también se ejercitan valores de inclusión, diversidad y respeto, junto con habilidades de comunicación, escucha activa, expresión y razonamiento crítico. Vale notar que el trabajo en grupo en un ambiente multicultural presenta desafíos,⁷⁴ que se manifiestan en la forma en que distintas culturas se comunican. Estudios han resaltado en este marco las diferencias entre culturas individualistas (v. gr., Países Bajos) y culturas colectivistas (v. gr., China).⁷⁵

El ABP requiere, en contextos multiculturales, que los alumnos y docentes reciban entrenamiento en las diferencias culturales para poder establecer expectativas y entender de dónde devienen ciertos comportamientos.⁷⁶ Es importante que las instituciones educativas reconozcan esta barrera e implementen intervenciones para que un grupo heterogéneo pueda comunicarse correctamente y así lograr cooperar. Por ejemplo, algunos programas han implementado sesiones de *coaching* sobre las dinámicas de grupo. El grupo trabaja con un *coach* que apunta a que cada integrante entienda su rol en el grupo y cómo cada alumno puede contribuir.⁷⁷ También se han incluido sesiones de *self-coaching*, para que los alumnos mismos entiendan sus atributos (*competencies*) y los utilicen en

⁷³ SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *op. cit.*, pp. 129-166.

⁷⁴ POPOV, Vitaliy *et al.*, “Multicultural Student Group Work in Higher Education: An Explorative Case Study on Challenges as Perceived by Students”, en *International Journal of Intercultural Relations*, 36:2, 2012, p. 302.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 312.

⁷⁷ Esta intervención se realizó en el curso introductorio a las políticas públicas (*i.e.*, *Public Policy*), el cual forma parte de la Maestría en Políticas Públicas y Derechos Humanos en UM/Universidad de Naciones Unidas-MERIT. Este curso se ofrece en el mes de septiembre durante el año académico.

el aula.⁷⁸ Otra intervención ha sido la invitación a alumnos a participar de una reunión donde se enseña y se muestran ejemplos sobre las diferencias culturales en la comunicación. El tutor necesita prepararse para ayudar al grupo a que fortalezca su capacidad de comunicarse en un espacio heterogéneo. Esta habilidad requiere de práctica y es esencial en un ámbito multicultural que necesita que sus individuos cooperen para poder coexistir.

C. ILUSTRACIÓN

El ABP es un método que apunta a empoderar al alumno. Se le ofrecen entonces las herramientas necesarias para que primero pueda realizar investigación, luego pueda integrar teoría y práctica, y finalmente pueda aplicar el conocimiento y las destrezas necesarias para desarrollar una solución viable a un problema definitivo.⁷⁹ El ABP requiere interacción de todos los participantes, incluidos docentes y alumnos, ya que cada uno busca su función dentro del grupo.

Para que el ABP funcione, el problema debe ser diseñado de tal forma que requiera de 15 mentes para poder solucionarse.⁸⁰ También tiene que incentivar a la colaboración entre todos los miembros del grupo, y la inclusión de los atributos y conocimientos de cada individuo. Así, se fortalece el conocimiento de los alumnos sobre sus atributos y conocimiento, al tiempo que se coopera en la construcción del conocimiento colectivo.

Se presenta a continuación un escenario ficticio creado para el ABP, que se implementa en el curso de historia del derecho europeo en el Programa Europeo.⁸¹ El curso se ubica en el primer año del currículo y

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ SAVERY, John R., "Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions", en WALKER, Andrew *et al.*, *Essential Readings in Problem-based Learning*, West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5.

⁸⁰ Véase sobre el diseño de un problema adecuado para el ABP SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *op. cit.*, pp. 59-70.

⁸¹ Este escenario ficticio fue desarrollado, en inglés, por Johanna Anna (Tanja) van der Meer. La autora autorizó la reproducción del texto en la presente traducción. El escenario y la narrativa que se acompaña fue presentado previamente en PARISE, Agustín, "Notas sobre la ficción como herramienta para la enseñanza del derecho", en *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 7, 2021, p. 355.

se extiende desde Roma hasta la codificación decimonónica. El ejemplo que se acompaña se utiliza para el estudio de la Edad Media y atiende el período del redescubrimiento del *Corpus iuris civilis* en la Península Itálica. En la primera reunión, los alumnos leen un escenario ficticio y realizan los pasos 1 a 5. El escenario ficticio lee:

Falco es un joven que vive en Padua. Nació en 1125 y ahora tiene 23 años. Hace cinco años comenzó a trabajar para Pietro, que es un maestro tapicero. Acordaron que Pietro enseñaría a Falco cómo diseñar y tejer tapices. Si Falco trabajaba duro en el taller de Pietro durante cinco años con resultados positivos, Pietro ayudaría a Falco para que sea admitido en el gremio de tejedores de tapices. Incluso, Pietro lo ayudaría a establecer su propio taller y con el tiempo a alcanzar el nombramiento de maestro.

Falco trabajó duro y ahora es el diseñador y supervisor de la mitad de los tapices que salen del taller de Pietro. Pietro no quiere perder a un buen empleado y crear un competidor formidable. En consecuencia, cambia de opinión: se olvidará de la promesa realizada, no lo va a hacer miembro del gremio y menos aún ayudarlo a establecer su propio taller. Falco decide llevar a Pietro a la corte, pero al pedir consejo a un abogado nota que su acuerdo con Pietro, aun cuando válido, no es oponible conforme al derecho romano ya que ese derecho reconoce un número limitado de contratos. Falco no puede forzar a Pietro a cumplir con sus promesas, ya que al recurrir a una corte secular se aplicaría ese derecho romano.

Encontrándose confundido opta por visitar su parroquia, donde el cura local se encuentra leyendo su breviario. El cura le aconseja no recurrir a la corte secular y, por el contrario, recurrir a la corte eclesiástica. Allí Falco podría ganar su caso...

La lectura y comprensión del escenario ficticio conduce al alumno en el recorrido a través de los primeros cinco pasos. Así los alumnos clarifican conceptos, tales como tipos de contratos. Luego identifican el problema relativo al derecho que se aplica en esas cortes y las respectivas diferencias. Los alumnos entonces realizan una *lluvia de ideas*, para luego elaborar una hipótesis de solución al problema (v. gr., ventajas de litigar ante la corte eclesiástica). Al finalizar la reunión se definen los objetivos de aprendizaje, tales como las diferencias en el derecho de los contratos

conforme al derecho canónico y al derecho romano. Luego de la reunión los alumnos realizan estudios independientes sobre el derecho, para aclarar dudas, y asisten a una clase magistral sobre el tema. En la segunda reunión –ya en la etapa de discusión posterior– se comparten la solución y los informes con las razones por las cuales Falco debería recurrir a la corte eclesiástica. El escenario ficticio ayuda a los alumnos y docentes a entender el derecho que se aplicaba en la Edad Media en una región determinada y puede entonces servir en la conducción del alumnado cuando experimenta los distintos pasos del ABP.

IV. REFLEXIÓN FINAL

Los alumnos formados en un aula multicultural están mejor equipados para actuar en un ámbito globalizado.⁸² Se recomienda entonces que la diversidad cultural sea preservada en el aula. El ABP, como ejemplo de un método de educación activa, contribuye a la creación de conocimiento colectivo en un ámbito multicultural. A través de este método, los alumnos conocen sus atributos y conocimiento, al tiempo que experimentan formas para aceptar la diferencia y cooperar en la búsqueda conjunta de la solución a un problema. Así, los métodos de educación activa brindan herramientas al alumno para convertirse en un agente activo que puede abogar por los valores de inclusión, diversidad y respeto, junto con habilidades de comunicación, escucha activa, expresión y razonamiento crítico. Estos valores y atributos son esenciales en las aulas multiculturales que preparan al alumno a trabajar en una sociedad globalizada.

V. BIBLIOGRAFÍA

ABRAM LUJÁN, José M. *et al.*, “La enseñanza del derecho. La necesaria consideración de los problemas concretos de la comunidad a la luz de los derechos fundamentales. Objeto de la formación de los hombres de derecho”, en *El Derecho*, 202, 2003, p. 627.

AGA, Javier F., “Enseñanza del derecho. El diagnóstico de Sócrates de nuestra educación jurídica”, en *Jurisprudencia Argentina*, 2015-IV, s. p.

⁸² Maastricht University, *International Classroom* [en línea] <<https://edlab.nl/international-classroom/>> [Consulta: 20-4-2022].

- ALTERINI, Jorge Horacio, "La enseñanza del Derecho", en *La Ley*, 1988-C-687.
- APOSTOLIDIS, Federico Matías, "Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 3:4, 2014, p. 45.
- BARBERO, Omar U., "El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1981-C-984.
- BARROWS, Howard S., "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview", en *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 1996, p. 3.
- BERGOGLIO, María Inés, "Cambios en la formación jurídica en América Latina", en *Academia*, 5:10, 2007, p. 9.
- "Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina", en *Via Iuris*, 6, 2009, p. 12.
 - "Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 101.
- BIANCO, Carola y María Cecilia CARRERA, "La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 38, 2008, p. 685.
- BIELSA ROS, José María, "El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia", en *La Ley Online*, AP/DOC/366/2013.
- BÖHMER, Martín, "Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino", en *Revista Pensar en Derecho*, 2012, p. 11.
- BRAGINSKI, Ricardo, "Turistas de estudio': llegan más de 50.000 al año y buscan que sean el doble en 2021", en *Clarín*, 6 de octubre de 2017.
- BRETON, Gaétan, "Some Empirical Evidence on the Superiority of the Problem-based Learning (PBL) Method", en *Accounting Education*, 8:1, 1999, p. 1.
- BRIGIDO, Ana María y Carlos Alberto LISTA, "Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: la perspectiva de los alumnos", en *Academia*, 2:3, 2004, p. 199.
- BRUSA, Horacio H., "Diseño de la enseñanza del derecho", en *La Ley*, 2003-E-1006.
- BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*, 2ª ed., Buenos Aires, Sudamericana, 2010.

- Buenos Aires Ciudad, *Study Buenos Aires* [en línea] <<https://study.buenosaires.gob.ar/en>> [Consulta: 20-4-2022].
- CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2:1, 2015, p. 13.
- CARNOTA, Walter F., “La enseñanza del derecho”, en *La Ley*, 2011-D-1296.
- CARRILLO, Arturo J. y Nicolás ESPEJO YAKSIC, “Re-Imagining International Clinical Law”, en *Maryland Journal of International Law*, 26, 2011, p. 80.
- CASTRO-BUITRAGO, Erika *et al.*, “Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest”, en BLOCH, Frank S. (ed.), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Nueva York, Oxford University Press, 2011, p. 69.
- CHIAPPINI, Julio, “Crisis y soberanía en la enseñanza del derecho”, en *El Derecho*, 91, 1975, p. 943.
- CHIROLEU, Adriana, “Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de educación superior: entre desafíos y oportunidades”, en MARQUINA, Mónica y Germán SOPRANO (coords.), *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, p. 37.
- Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada: 45 Aniversario*, Buenos Aires, Dunken, 2003.
- CUETO RÚA, Julio César, “El ‘Case Method’. Observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos”, en *La Ley*, 71-1958-847.
- *El “common law”: su estructura normativa, su enseñanza*, Buenos Aires, La ley, 1957.
 - *Fuentes del Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1961.
- DEL CARRIL, Enrique V., “La enseñanza”, en LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988, p. 73.
- DÍAZ, Eduardo A., “Claves para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la práctica jurídica en la universidad. Competencias esenciales, ‘caso problema’, y teoría-práctica”, en *El Dial*, DC2201, 2016.
- “Práctica profesional del abogado. Propuesta para mejorar su enseñanza-aprendizaje en la Universidad”, en *El Dial*, DC2054, 2015.
- DOLMANS, Diana y Henk SCHMIDT, “The Problem-based Learning Process”, en VAN BERKEL, Henk *et al.* (eds.), *Lessons from Problem-based Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2010, p. 13.

- DRIESEN, Erik y Cees VAN DER VLEUTEN, "Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty", en *Studies in Continuing Education*, 22.2, 2000, p. 235.
- DROVETTO, Javier, "Estudiar en el exterior: Se consolidan los viajes de intercambio", en *La Nación*, 24 de octubre de 2016.
- FALIERO, Johanna Caterina, "Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes", en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, 4:6, 2015, p. 50.
- FUCITO, Felipe, "Características demográficas y socioculturales de la muestra", en Instituto de Cultura Jurídica, *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas Sociales de La Plata: investigación precedida por dos análisis introductorios sobre los estudios universitarios y la enseñanza del derecho en la Argentina*, La Plata, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1995, p. 63.
- *El Profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La enseñanza del Derecho en Argentina: Capital Federal y Gran Buenos Aires, en particular, situación de alumnos, profesores y abogados, habilitación profesional*, Buenos Aires, Ediar, 2001.
- HAKE, Richard R., "Interactive-engagement versus Traditional Methods: A Six-thousand-student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses", en *American Journal of Physics*, 66, 1998, p. 64.
- HERNÁNDEZ, Lidia B., "La autocrítica: un punto de partida para mejorar nuestra enseñanza del derecho", en *La Ley*, 1985-A-872.
- "La cantidad de extranjeros que estudian en el país ya es récord", en *Clarín*, 22 de marzo de 2007.
- "La educación legal y la formación de abogados en la Argentina (conclusiones de la encuesta sobre la educación legal y formación de abogados en la Argentina - Anexo sobre situación profesional)", en *La Ley*, 1984-D-1396.
- LISTA, Carlos A., "Legal Education in Argentina: From Ideals of Justice to a Value-free Conception of the Law", en *Web Journal of Current Legal Issues*, 2 [en línea] <<http://webjcli.ncl.ac.uk/2011/issue2/lista2.html>> [Consulta: 20 de abril de 2022].
- LUQUE, Gustavo Adolfo y Lucía Graciela RIVEROS, *Alumnos extranjeros en las universidades argentinas*, Villa María, Universitaria de Villa María, 2009.

LYNCH, Horacio M. *et al.*, *La educación legal y la formación de abogados en la Argentina*, 2ª ed., Buenos Aires, La Ley, 1988.

Maastricht University, *About Law* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/faculties/faculty-law/about-law>> [Consulta: 20-4-2022].

– *About UM* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um-0>> [Consulta: 20-4-2022].

– *European Law School* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/bachelor/bachelor-european-law-school>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Facts & Figures* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/facts-figures>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Guidelines for Designing PBL Introductions* [en línea] <<https://edlab.nl/pbl-introductions/>> [Consulta: 20-4-2022].

– *History* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/organisation/history>> [Consulta: 20-4-2022].

– *International Classroom* [en línea] <<https://edlab.nl/international-classroom/>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Maastricht Faculty of Law Highlights 2021* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/maastricht-law-faculty-focus-2021>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Problem-Based Learning at Maastricht University* [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=cMtLXXf9Sko>> [Consulta: 20-4-2022].

– *Sustainability* [en línea] <<https://www.maastrichtuniversity.nl/about-um/sustainability>> [Consulta: 20-4-2022].

– *The Basics of Problem-Based Learning* [en línea] <<https://sbelearningacademy.nl/resources-pbl>> [Consulta: 20-4-2022].

MARISCAL, Enrique, “Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender”, en *Academia*, 1:1, 2003, p. 67.

MONTOYA, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education*, 59, 2010, p. 545.

MOUST, Jos, Peter BOUHUIJS y Henk SCHMIDT, *Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students*, 4ª ed., Groninga, Noordhoff Uitgevers, 2017.

MUÑOZ GENESTOUX, Rosalía y Daniela VETERE, “El impacto del derecho internacional de los derechos humanos en la enseñanza del derecho de familia: desafíos actuales”, en *Derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 74, 2016, p. 285.

NEVE, Hilary *et al.*, “Evaluation of an Innovative, Evidence-Guided, PBL Approach”, en *The Clinical Teacher*, 15, 2018, p. 156.

- NORMAN, Geoffrey R. y Henk G. SCHMIDT, "The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence", en *Academic Medicine*, 67:9, 1992, p. 564.
- PARISE, Agustín, "Legal Education in Argentina: A Plea for Comparative Law in a Multicultural Environment", en *Louisiana Law Review*, 81, 2021, p. 1275.
- "Notas sobre la ficción como herramienta para la enseñanza del derecho", en *7 Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 7, 2021, p. 355.
 - *Ownership Paradigms in American Civil Law Jurisdictions: Manifestations of the Shifts in the Legislation of Louisiana, Chile, and Argentina (16th-20th Centuries)*, Leiden, Brill-Nijhoff, 2017.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "Introducción", en PÉREZ PERDOMO, Rogelio y Julia RODRÍGUEZ TORRES (comps.), *La formación jurídica en América Latina: Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 11.
- *Latin American Lawyers: A Historical Introduction*, Stanford, Stanford University Press, 2006.
- PEZZETTA, Silvina, "Ejercicio sobre las opiniones y expectativas de los estudiantes de Derecho. Entre la conformidad y la crítica", en *Academia*, 12:24, 2014, p. 211.
- PINTO, Mónica, "Developments in Latin American Legal Education", en *Penn State International Law Review*, 21, 2002, p. 61.
- "Internationalisation, Globalisation and the Effect on Legal Education in Argentina", en JAMIN, Christophe y William VAN CAENEGEM (eds.), *The Internationalisation of Legal Education*, s.l., Springer, 201, p. 37.
- PLOVANICH, María Cristina, "Enseñanza para la práctica del derecho. Clínica Jurídica de la Escuela de Abogacía. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC", en *El Dial*, DC1895, 2012.
- PODESTÁ, Andrea I., "Breves reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho de Familia", en *La Ley Online*, AP/DOC/513/2014.
- POPOV, Vitaliy *et al.*, "Multicultural Student Group Work in Higher Education: An Explorative Case Study on Challenges as Perceived by Students", en *International Journal of Intercultural Relations*, 36:2, 2012, p. 302.
- "Primer Encuentro entre Profesores y Alumnos sobre la Enseñanza del Derecho", en *Lecciones y Ensayos*, 77, 2002, p. 285.
- República Argentina, *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021* [en línea] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf> [Consulta: 20-4-2022].

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA Y SU APLICACIÓN EN UN ÁMBITO MULTICULTURAL

JULIETA MAROTTA – AGUSTÍN PARISE

SAVERY, John R., “Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions”, en WALKER, Andrew *et al.*, *Essential Readings in Problem-based Learning*, West Lafayette, Purdue University Press, 2015, p. 5.

SAVIN-BADEN, Maggi y Claire HOWELL MAJOR, *Foundations of Problem-based Learning*, Maidenhead, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2004.

SCHMIDT, H. y J. BOUHUIS, *Onderwijs in taakgerichte groepen*, 3ª ed., Utrecht, Het Spectrum, 1985.

VAN ROSSUM, Wibo M., “Resolving Multicultural Legal Cases: A Bottom Up Perspective on the Internationalization of Law”, en KLABBERS, Jan y Mortimer SELLERS (eds.), *The Internationalization of Law and Legal Education*, Dordrecht, Springer, 2008, p. 113.

VAN TIL, Cita y Francy VAN DER HEIJDEN, *PBL Study Skills: An Overview*, Maastricht, Maastricht University, 2010.

“VI Encuentro de profesores y alumnos: ‘La enseñanza y el aprendizaje del derecho’”, en *Lecciones y Ensayos*, 83, 2007, p. 319.

Fecha de recepción: 21-4-2022.

Fecha de aceptación: 20-5-2022.

Misceláneas



Guía de preguntas para una efectiva preparación de la clase

Elements of Effective Class Preparation

ROLAND CHRISTENSEN CENTER FOR TEACHING
AND LEARNING, HARVARD BUSINESS SCHOOL*

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje para esta clase?
2. ¿Qué rol cumple esta clase dentro del currículo del curso?
3. ¿Qué impacto espera que tenga la clase en el conocimiento, el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, y la capacidad de liderazgo de los estudiantes?

OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE ENSEÑANZA

1. ¿Qué temas interesantes, puntos de tensión u observaciones potencialmente sorprendentes o contradictorias sobresalen en el caso? ¿Cómo puede tomar ventaja de ello para involucrar a sus estudiantes en una discusión y un debate de calidad?
2. Del caso, ¿qué puede resultar difícil o confuso para la audiencia (para los estudiantes)? ¿Cómo piensa manejar la discusión o el debate de estas cuestiones?
3. ¿En qué punto de la discusión hay mayor riesgo de que la clase se descarríe (se vaya de tema)? ¿Cómo controlará tal contingencia si ocurriera?

* Título original: *Elements of Effective Class Preparation*. Copyright © 2005 por el presidente y becarios de Harvard College. Center for Teaching and Learning, Harvard Business School. Traducido al español por Victoria PERANI. Agradecemos a la institución por permitirnos publicar el presente artículo.

4. ¿Cómo podría hacer uso de los puntos de conexión relevantes entre esta clase y su propia investigación o experiencia profesional?

DISEÑO DE LA CLASE

ESTRUCTURA

1. ¿Qué cuestiones o temas de análisis deberían abordarse durante la discusión?
2. ¿Cómo será la secuencia de las secciones del debate y cuánto tiempo se le dedicará a cada una? ¿Cuál es la lógica detrás de cada transición de sección?
3. ¿Cómo contribuirá el plan de clase al diseño de la clase y a facilitar el aprendizaje de los estudiantes?

APERTURA

1. En caso de realizar algunos comentarios para presentar el debate, ¿cuáles serán y por qué?
2. ¿Cuál es la razón detrás de la pregunta inicial (que abrirá el debate)?
3. ¿Qué estudiante seleccionará para que comience la discusión? ¿Por qué?
4. ¿Cómo espera que surja el debate luego de la respuesta inicial del estudiante?

SEGUIMIENTO DE LA DISCUSIÓN

1. ¿Qué preguntas posteriores (preguntas de seguimiento) dentro de cada sección motivarán a los estudiantes a pensar más allá de sus contribuciones iniciales?
2. ¿Cómo expresará la transición entre cada sección?
3. ¿Qué pregunta hará para introducir cada sección luego de la discusión inicial?
4. ¿Cómo incorporará las experiencias previas de los estudiantes en el debate? ¿Hay algún estudiante en especial que debería, o no debería, ser incentivado a contribuir durante alguna sección en particular?

5. ¿Cómo podría estimular a los estudiantes a pensar más allá de esta clase y desarrollar su conocimiento a través de la asociación transversal entre clases, módulos y cursos?

CIERRE

1. ¿Cómo planea cerrar el debate? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son los riesgos de dedicar un espacio demasiado amplio para las conclusiones al final de la clase? ¿Y muy poco?

Bibliográficas



Reseña bibliográfica: *Responsabilidad del Estado para el aula de grado y posgrado en Derecho**

CARLOS A. VALLEFÍN**

I. PRESENTACIÓN

El libro *Responsabilidad del Estado para el aula de grado y posgrado en Derecho* sale a la luz bajo el sello de la Editorial Universitaria de Buenos Aires que, de manera conjunta con el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, llevan adelante la tarea de ofrecer a los estudiantes y graduados textos que, como en este caso, provienen de la labor de sus propios docentes.

La profesora Cicero encabeza esta obra que suma a otros libros de su producción y a un nutrido conjunto de trabajos monográficos en el área del derecho administrativo. Lleva también una larga trayectoria en las aulas de la Facultad de Derecho y una no menos extensa como funcionaria y magistrada del fuero contencioso administrativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pero no ha encarado en soledad esta empresa, sino que lo ha hecho junto a un grupo de docentes que participaron en calidad de coautores y colaboradores (Gerardo Fiol, Agustina Fisch, Federico Marengo, Laura Mariel Medrano, Juan Stinco y María Luz Ventureira).

La obra, como se dirá luego, si bien se suma a un creciente catálogo de libros que vieron la luz tras la sanción de la ley que regló en el ámbito federal la responsabilidad estatal – con lo cual, utilizando una difundida expresión, no vino a llenar un vacío en la producción bibliográfica –, lo

* CICERO, Nidia Karina, *Responsabilidad del Estado para el aula de grado y posgrado en Derecho*, 1ª ed., Buenos Aires, Eudeba, 2020.

** Profesor Titular de Derecho Administrativo II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

hace, sin embargo, con un estilo propio y con una orientación infrecuente en los textos jurídicos de circulación nacional.

II. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

El libro lleva adelante un exhaustivo estudio de los principales problemas que plantea la responsabilidad del Estado. Está organizado en cinco —así son denominados— bloques. El primero examina el pasado, presente y porvenir de la responsabilidad del Estado; el segundo, los presupuestos del deber estatal de responder; el tercero, las formas que adopta la responsabilidad del Estado; el cuarto, los otros sujetos responsables (funcionarios, concesionarios, etc.) y el último, los aspectos procesales que plantea.

Estos bloques reúnen veintidós capítulos que recorren los aspectos teóricos y prácticos del instituto. En las más de cuatrocientas páginas que forman el volumen, el lector encontrará la definición de la responsabilidad estatal (Capítulo 1); el desarrollo de los orígenes, la situación actual y el porvenir (Capítulos 2, 3 y 4); los requisitos en general (Capítulo 5) y en particular (Capítulos 6, 7, 8, 9 y 10); las distintas clasificaciones acogidas (Capítulo 11); la responsabilidad por acción y omisión (Capítulo 12); la responsabilidad por actividad lícita (Capítulo 13); la responsabilidad por actividad legislativa (Capítulo 14); la responsabilidad por actividad judicial (Capítulo 15); la responsabilidad en materia ambiental (Capítulo 16); la responsabilidad de los funcionarios, empleados y agentes públicos (Capítulo 17); la responsabilidad de los concesionarios, contratistas y prestadores de servicios públicos (Capítulo 18); las condiciones de admisibilidad de la demanda de responsabilidad estatal (Capítulo 19); la prescripción de la acción (Capítulo 20); los aspectos probatorios y otras cuestiones procesales (Capítulos 21 y 22).

III. ENSEÑAR Y APRENDER DERECHO ADMINISTRATIVO

El texto aborda exhaustivamente los problemas que encierra la responsabilidad estatal. Los aspectos generales y los particulares, las cuestiones de fondo y las de orden procesal. Combina equilibradamente el análisis legislativo, jurisprudencial y doctrinal. El lector, sin dudas, encontrará no sólo el estado actual de la disciplina sino que, además, se

llevará un conjunto de reflexiones que le permitirá profundizar en muchos de los aspectos controversiales.

Una característica singular de la obra se vincula con sus propósitos. Un capítulo preliminar alerta sobre *las premisas pedagógicas*. Cicero señala que “la mayor parte de los textos que se utilizan en el ámbito universitario no están dirigidos a los estudiantes, sino a los académicos y, por ello, estos materiales suelen dar por sabido gran parte del conocimiento contenido en ellos”. Añade que “esta circunstancia puede plantear obstáculos al desempeño de muchos estudiantes, ya que sucede que los mismos textos que entre profesionales formados o entre investigadores no suelen plantear dificultades de lectura, pueden ser problemáticos en la formación de grado y de posgrado. Ello, por cierto, no convalida el empleo de textos ‘digeridos’ o edulcorados, que soslayan marcos teóricos o desarrollos problemáticos y que, con el pretexto de facilitar la comprensión, subestiman la capacidad del estudiante universitario como ser pensante, crítico e inquisidor”.

Esta orientación –la genuina preocupación docente que traducen sus páginas– queda ratificada por el diseño mismo del trabajo, infrecuente en los textos jurídicos de circulación nacional, pero no en otras disciplinas sociales, a las que el derecho no debería ser ajeno. En concreto, cada capítulo contiene la advertencia del tiempo estimado de lectura, un esquema que sintetiza los aspectos más relevantes, la bibliografía orientadora, la jurisprudencia general y aquella que es considerada *clave*.

El libro cumple acabadamente con sus propósitos. Y ello es suficiente para sumarlo a las sugerencias bibliográficas de las facultades de Derecho del país. Pero también puede ser leído como un desafío a los métodos empleados para la enseñanza del derecho en general y, en particular, del derecho administrativo.

No hay profesor que a cierta altura de su carrera no replantee el acierto con el que se enseña su disciplina. A quién y para qué se enseña, qué y cómo se debe enseñar son los interrogantes que se repiten en las distintas latitudes.¹ Vale, quizás, recordar aquí que, en nuestro país a

¹ RODRÍGUEZ ARANA MUÑOZ, Jaime (dir.) y Juan Carlos MORÓN URBINA (coord.), *Reflexiones iberoamericanas sobre la enseñanza del Derecho administrativo*, 1ª ed., Valencia, 2021.

mediados del siglo pasado, Rafael Bielsa² ya mostraba su recurrente preocupación por el tema y, cuatro décadas más tarde, Agustín Gordillo³ irrumpía con sus innovadoras visiones de cómo aprender, estudiar y pensar el Derecho.

El debate es reiterado por cada nueva generación. Cicero y el resto de los docentes que la acompañan en esta obra y en la cátedra comprendieron que los canales tradicionales de comunicación debían remozarse, que ni las clases ni los textos que los sustentan podían mantenerse inalterados cuando la sociedad, el Estado y la propia Universidad que los alberga viven un proceso de intensa transformación.

Los lectores que accedan a este libro encontrarán –sin dudas– un exhaustivo examen normativo, jurisprudencial y doctrinal sobre la responsabilidad estatal. El texto, sin perder la precisión de un escrito académico, es amable en sus formas y en su estilo. No pretende ubicarse en los anaqueles de las citas eruditas sobre la materia, meta que, aunque no persigue, conseguirá. El confesado propósito docente de la autora es entregarlo a las aulas universitarias. Allí permanecerá durante largo tiempo.

Fecha de recepción: 2-6-2022.

Fecha de aceptación: 6-6-2022.

² “Nociones sumarias sobre el estudio del derecho administrativo”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 5, p. 157 (2005), que reproduce la versión original de 1948.

³ *El método en derecho*, 1ª ed., Madrid, Civitas, 1988.

Pautas para la presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: academia@derecho.uba.ar. El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).
 - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.
 - 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
 - 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

– Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: *Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.

1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.

1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.

1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): ** <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:

- Tamaño de página: A4.
- Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
- Fuente: Times New Roman 12.
- Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
- Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
- En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
- Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
 - I. Título principal
 - A. Subtítulo
 - 1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

Guidelines to submit originals

Academia is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail (academia@derecho.uba.ar), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
 - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: *Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)** <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

2. PAGE AND TYPE SET-UP

- 2.1. The text must be set according to the following features:
- Page size: A4.
 - Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
 - Type: Times New Roman 12.
 - Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
 - Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
 - Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
 - Titles should be numbered according to the following structure:
 - I. Main title
 - A. Subtitle
 - 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE
EN EL MES DE OCTUBRE DE 2022