

Cómo se enseña Derecho Internacional Público a distancia en la carrera de Abogacía

Graciela Salas

Tesis Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología,
Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

A los efectos de orientar tanto el trabajo como los resultados a alcanzar, se establecieron tres ejes fundamentales:

- 1 - Enseñanza del Derecho Internacional en la Carrera de Abogacía
- 2 - Modelo educativo
- 3 - Educación a distancia

Para ello, desde el comienzo del proyecto de investigación se planteó una pregunta central: ¿Cómo se enseña Derecho Internacional Público a distancia en la carrera de Abogacía? En relación a ella necesariamente se debe responder a otra: ¿Qué se enseña? Y en el camino aparece una tercera: ¿Cuál es la preparación de los docentes que la imparten?

A los fines de tener una respuesta, se hizo necesario revisar los contenidos que lleven a un conocimiento del arte en relación a cada una de las preguntas. Aparecieron así nuevos cuestionamientos, dado que hablar de Educación a Distancia (EaD) implica un replanteo de la metodología clásica en materia de investigación en educación. Ello así en tanto existen ámbitos otrora aceptados en la educación presencial que se desdibujan en la educación a distancia, tal el caso del contenido social de ésta que se expande, en comparación con la educación presencial.

Se dice que se desdibuja porque al desaparecer el ámbito estricto del aula sita en un espacio y tiempo determinados, ampliarse el número y la ubicación geográfica de los integrantes del triángulo docente - alumno - institución, los cánones tradicionales se transforman en un trasfondo frente al cual se desarrolla una serie de relaciones basadas en la comunicación, sea ésta asíncrona o no.

Frente a estas nuevas condiciones de la educación, se encuentra con una literatura abundante en materia pedagógica, y particularmente en EaD pero inexistente en el ámbito del ¿qué se enseña?, es decir en enseñanza del Derecho Internacional Público (DIP) a distancia en la carrera de Abogacía. Ello permitió un proceso de selección permanente en la primera, pero requirió de un proceso de meditación en el segundo, es decir un regreso a los contenidos del DIP.

La selección de la muestra fue simple y concreta en la medida en que en

Argentina sólo se dicta DIP en estas condiciones en cuatro universidades, en dos de las cuales se trabaja desde 1998 en esta modalidad. Las universidades son: Universidad Católica de Salta, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo 21 e Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. Se trata entonces de un muestreo discriminativo según Sandoval (2010: 121), a fin de delimitar de la forma más precisa posible el objeto de la investigación profundizando en el análisis de sus variables. Es más, podríamos decir que en nuestro caso la investigación no podía extenderse más allá del estricto límite establecido por la materia, el ámbito geográfico, temporal e institucional.

Se trata de un muestreo por criterio lógico, ya que se apoya en casos que reúnen determinadas características y no otras. Se recurre a un criterio lógico en el sentido de Patton (op. cit. Sandoval, 2010: 124) dado que los resultados de la investigación sobre aspectos concretos de instituciones claramente delimitadas permitirían hacer visibles aspectos del servicio que sería necesario mejorar. Siguiendo esta lógica los cuestionamientos originarios llevaron a la selección del método y de las técnicas a aplicar. Ello así en tanto el objetivo determina el método a aplicar en una investigación y éste a su vez organiza, ordena y facilita alcanzar el objetivo establecido.

En este caso las universidades con las que se trabajó el tema exigieron la utilización de técnicas como la entrevista participativa, a lo que se agrega el hecho de que a su vez la investigadora es objeto de la investigación (Sabino, 1996:61), en la medida que en dos de las universidades la misma desempeña el doble rol de docente y de tutor.

La importancia de haber planteado una clara delimitación del objeto de la investigación, favoreció el desarrollo de la misma de manera que ab initio fueron excluidos otros componentes de la problemática que nos ocupa, tales como los aspectos que hacen a la teoría general de la educación a distancia. El desarrollo que se hace de esta última no hace sino a la necesidad de proveer los elementos necesarios para alcanzar a responder las preguntas originarias, tratando de proporcionar conceptos fundamentales, y no de desarrollar una didáctica ni una teoría de la EaD, lo que excedería largamente los alcances de esta tesis.

Por otra parte, la delimitación que proviene de la identificación del objeto y de la especificación del tiempo, permitió concentrar la investigación contribuyendo así a evitar su dispersión. Finalmente la investigación produjo resultados que llevan a desafíos y nuevos cuestionamientos tanto en general cómo en particular en el área específica de actividad considerada, al mismo tiempo permitió confirmar hipótesis pre-existentes. Se trató en definitiva de obtener un conocimiento para guiar la acción.

Algunas conclusiones

Es sabido que en nuestro país los docentes provienen de sistemas presenciales en su gran mayoría, por ello aún se observa la falta de un profesorado con perfiles claros en la modalidad a distancia. A esto se debe agregar la falta de un desempeño continuo que pudiera encauzar los procesos de enseñanza. Se destaca la importancia de la función del profesor, como uno de los componentes claves en los procesos interaccionales. La figura docente continúa siendo, más allá de los avances tecnológicos de la enseñanza, la piedra angular sobre la que se desarrolla el sistema educativo.

La modalidad propone un profesor formado en educación a distancia y capacitado para las intervenciones en el campus virtual desde el modelo sustentado. Para la concreción de la práctica de enseñanza en esta modalidad es necesario un fuerte rol mediador entre los estudiantes y los contenidos, proporcionando orientaciones y guías de manera ajustada a las necesidades de construcción de conocimiento del estudiante.

La intervención docente tomará formas distintas teniendo en cuenta siempre el principio de cesión progresiva del control de la actividad al estudiante, para que pueda construir sistemas de significados compartidos cada vez más explícitos, estructurados y complejos. Para cumplir con este objetivo estará a cargo de un grupo de alumnos, cuyo número de miembros permita este seguimiento, situación ésta que aún no se ha alcanzado ya que en ocasiones la modalidad a distancia es utilizada para resolver el exceso de alumnos a cargo de un mismo docente, con una visión facilista y rara vez especializada.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, un docente del sistema de educación a distancia se formará progresivamente en la adquisición de las siguientes competencias:

- Ser un facilitador del aprendizaje, a partir de diseños de experiencias que le ofrezcan al estudiante una estructura para el inicio de la interacción.
- Poseer competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas.
- Plantear tareas de enseñanza-aprendizaje abiertas que consigan activar en los estudiantes procesos cognitivos como la organización y elaboración del conocimiento.
- Desarrollar recursos suficientes en diferentes formatos a fin que puedan responder a las demandas que se realicen.
- Proponer un proceso de evaluación de los aprendizajes que ponga de manifiesto el resultado de la construcción de conocimiento por parte del estudiante.
- Establecer una cantidad importante de interacciones con los estudiantes para recoger información sobre el proceso y la calidad de la construcción de conocimientos que se vayan produciendo.
- Capacitarse para las intervenciones desde el modelo que se describe.

- Poseer habilidad para el manejo tecnológico en el campus virtual.
- Intervenir para facilitar las construcciones cooperativas y colaborativas de los alumnos.

A partir de allí y del precedente desarrollo surgen algunas respuestas al cuestionamiento originario: En cuanto a cómo se enseña DIP a distancia en la carrera de Abogacía, pregunta central para esta investigación, se observa el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del DIP a distancia en la carrera de Abogacía en las universidades observadas.

Esta pregunta se relaciona con el qué se enseña para lo cual desarrollamos el contenido de la asignatura DIP en la carrera de Abogacía. Los dos elementos precedentes son fácilmente constatables con el acceso a las respectivas plataformas de las universidades estudiadas. Del proceso de investigación surge con claridad que las observaciones se efectuaron en forma simultánea en las instituciones consideradas, que los informantes guardan paralelismo entre sí, que llevan a un tipo de entendimiento descriptivo y de alguna forma interpretativo. De la investigación se deriva también que el modelo educativo instrumentado por cada universidad responde a su particular orientación en una permanente correlación con el perfil del egresado, con las tonalidades apuntadas. A pesar que la organización pedagógica de la carrera de Abogacía en cada una de esas instituciones se encuentra a cargo de profesionales altamente capacitados. Cabe apuntar las dificultades planteadas ante la formulación de las respectivas encuestas, que, al parecer colocaban a los responsables pedagógicos y docentes involucrados ante la necesidad de volver una mirada reflexiva sobre el propio quehacer y sus fundamentos teóricos.

En cuanto a los docentes responsables o tutores que dictan la asignatura DIP en la carrera de Abogacía, se observa una preparación no específica tanto en DIP como en las técnicas de educación a distancia. Ocurre en la práctica que la especificidad del DIP requiere del docente una preparación especial, erróneamente considerada a menudo alejada del ejercicio profesional, por lo que el abogado práctico, que destina algún tiempo a su vocación docente no suele contar con más preparación que la proporcionada por la propia carrera de grado que le llevó a la obtención de un título profesional, reservando al DIP una consideración muy secundaria en sus intereses, y acepta cumplir tutoría en esta asignatura a menudo dentro de un bloque constituido por todas aquellas asignaturas consideradas de Derecho Público.

En este ámbito correspondería agregar que en tres de las universidades consultadas existe un único docente a cargo de la totalidad de la tarea que el dictado de la asignatura a distancia implica, cumpliendo todos los roles detallados más arriba. Asimismo, en la cuarta universidad, en el proceso de formulación de las encuestas para tutores se detectó una seria dificultad en la

comunicación con el docente titular. Parte de la explicación en este punto radica en las limitaciones de estos tutores en la utilización de las tecnologías, problema éste detectado en la necesidad de reiteración del envío de las encuestas y la insistencia que fue necesaria para lograr una respuesta y que responde a lo apuntado por Sabino (1996: 100) en cuanto a que el conocimiento de ciertos datos y la intuición de algunas suposiciones son anteriores y preexistentes a todo esfuerzo científico.

De la observación de actividades y materiales es posible concluir que a menudo la utilización de las nuevas tecnologías se viene asociando a un mayor o menor acceso a Internet, agotándose en proporcionar una serie de páginas web que a su vez pueden abrir enlaces, pero que en los excesos en los que puede incurrir lejos se encuentra de implicar un avance que supere a una serie de textos en soporte papel que podemos encontrar en bibliotecas universitarias medianamente actualizadas.

Asimismo se señala que en general en dos de las cuatro casos de estudio, el acento parecería estar en la mediación del conocimiento o su profundización, pero no en la creación de conocimiento, lo que afecta indirectamente a la asignatura mencionada.

Finalmente, la investigación produjo resultados que llevan a desafíos y nuevos cuestionamientos tanto en general como en particular en el área específica de actividad de quien lleva a cabo la investigación, al mismo tiempo de confirmar hipótesis pre-existentes.

En efecto, la inexistencia de una Pedagogía especial para cada área del conocimiento, más allá de las necesarias metodologías propias de cada ciencia, sumada al notorio retraso en la investigación educativa, vienen a colocar al Derecho, y en particular al Derecho Internacional Público, ante un reto gigantesco como es el de superar décadas de ignorancia de los recursos que la aplicación de tecnología proporcionaba y que no han sido advertidos a tiempo.

A nadie escapa que la mayor expansión que se ha observado es en la utilización de Internet para la investigación en DIP, lo que de forma innegable ha facilitado enormemente los últimos avances en esa materia. Sin embargo, la utilización práctica, y particularmente en la educación a distancia, no ha sido acompañada hasta el momento de desarrollos teóricos que nos permitan superar el mero aprovechamiento instrumental de este recurso. Por otra parte, la falta de actualización de muchos de los docentes en la utilización del mismo, limita su aplicación y sobre todo los beneficios que de ellas podrían obtenerse, al reducirse casi exclusivamente a la búsqueda de materiales, siempre superabundantes y que vienen arrojando al estudiante o al estudioso ante una vorágine difícil de aquilatar, resolviéndose la ecuación en la información y no en la formación.

La educación presencial es, entre todas, la que menos ha acusado los avances logrados en la utilización de estas tecnologías. En efecto, resolviéndose su aplicación en el mero recurso a Internet, constatamos que en la enseñanza habitual del DIP, se continúa con las prácticas ancestrales basadas en la explicación del docente, la atención del alumno, siendo los recursos libro, pizarrón y tiza, como desde hace siglos. Ello es entendible porque le resulta más fácil al docente frente al alumno, lucirse con sus conocimientos, esquematizar en el pizarrón y obnubilarlo con ambas cosas, manteniendo a éste en una situación pasiva tratando de absorber todos esos conceptos cual esponja académica. A lo máximo se sugiere al alumno recurrir a determinada página web de la que podrá obtener alguna información. Se puede agregar que en nuestras universidades no siempre está disponible la tecnología en el aula para poder utilizarla de manera presencial, pensando que la proyección de una serie de esquemas en PPT significa un gran avance en la aplicación de tecnologías cuando ese método lo único que está haciendo es reemplazar al pizarrón y la tiza, pero el contenido continúa siendo el mismo: docente que explica y esquematiza. Es que introducir mayores modificaciones exige: tiempo, esfuerzo, y sobre todo preparación del docente en el uso de estas tecnologías.

Un párrafo aparte debería merecer, por otro lado, la cuota de poder que encierra la presencia de ese docente frente al aula, como presunto poseedor del conocimiento y por ende de la llave de su transmisión. Cuando no existe el primero, la segunda es también inexistente. La utilización de las tecnologías mina las bases de esa cuota de poder, en la medida que los alumnos puedan llegar a utilizarlas con mayor facilidad, aunque no con mayor maestría. Esto agrega un nuevo reto al docente, que deberá ser resuelto con capacitación permanente. La falta de personal capacitado y de infraestructura continúa siendo un obstáculo en la EaD (UNESCO, 2002: 14).

Esta afirmación de una organización de tanto prestigio a nivel internacional como la UNESCO se traduce en resultados concretos en las universidades estudiadas. En efecto, de las encuestas realizadas surge con claridad la brecha existente entre los responsables pedagógicos y los docentes que dictan la asignatura, en la medida que se observa una alta capacitación (aunque en ocasiones no específica) de los primeros frente a deficiencias en la formación de los docentes a cargo de DIP en la modalidad a distancia en la carrera de Abogacía, particularmente en la aplicación de las nuevas tecnologías al proceso educativo.

Respecto de estos últimos es importante efectuar algunas distinciones relativas al punto: por un lado, respecto de la formación específica en la asignatura que se imparte y por el otro la formación en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. A tales efectos se tomaron como puntos de referencia los títulos académicos máximos o de especialización alcanzados por los docentes, de acuerdo a las encuestas oportunamente respondidas tanto por titulares como por tutores en la asignatura. En cuanto a la formación, en dos de las universidades su titular ha alcanzado el título máximo universitario en grado de

doctorado en DIP y cursado alguna especialización en EaD; en las otras dos restantes sus titulares han cursado maestrías en especialidades conexas aunque no específicamente en DIP. En el caso de los tutores la especialización en una u otra literalmente es inexistente. Esta situación afecta sensiblemente los resultados esperados en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, ambas circunstancias: la falta de formación específica en la asignatura (conocimiento del arte) y en EaD de abogados egresados de carreras presenciales hace que los mismos trasladen su propia experiencia de otras épocas a la enseñanza bajo esta nueva modalidad, priorizando la presencialidad y los métodos que ella ha aplicado durante décadas. A menudo estos docentes intentan reemplazar su falta de formación por su vocación lo que a todas luces podría ser posible en otras asignaturas de la carrera, más relacionadas con el ejercicio profesional, no así en una asignatura que, en su especificidad y amplitud, requiere de una formación especial y particularizada. En concreto entonces, de los estándares establecidos por la UNESCO (2007:11) en cuanto a: formación profesional de docentes, alfabetismo en TIC, gestión y guía y el docente como modelo de educando, y atento a lo expuesto en los párrafos anteriores, las dificultades apuntadas en la formación docente, a nivel tutorial al menos, afectan a los dos últimos.

A partir de esta tesis, se pueden sintetizar posibles líneas de investigación a seguir. Este aspecto es de suma importancia en relación a averiguar en qué medida los contenidos desarrollados por el docente en el material proporcionado desde la cátedra, ayudaron a desentrañar, procesar y apropiarse de la información, convirtiéndose en conocimiento en el material bibliográfico.

Por otra parte, se observa que la inserción de nuevas tecnologías se hizo en la mayor parte del proceso, sobre viejas prácticas educativas, desnudando una realidad y es que las instituciones tienen una enorme dificultad para "...modificar su cultura organizativa y didáctica ante la innovación...", de este modo la tecnología "...se queda en la fase de novedad". En consecuencia, la investigación que desarrollamos podría continuar posteriormente con el trabajo en profundidad sobre los materiales utilizados por la asignatura DIP en particular, y de qué manera la innovación que permiten las TICs pueden ser utilizadas con objetivos didácticos en este ámbito particular.

Referencias bibliográficas:

- SABINO, Carlos (2010) Investigación cualitativa. En programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.
- SABINO, Carlos (1996) Los caminos de la ciencia. Una introducción al método científico. Editorial Panapo, Caracas. Disponible en: <http://páginas.ufm.edu/Sabino/CC.htm>
- UNESCO (2002) "Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias" División de Educación Superior.
- UNESCO (2007) Estándares UNESCO de competencia en TICs para docentes. Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/11/342/868/1>

