

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE DERECHO INTERNACIONAL

XXII° CONGRESO ARGENTINO DE DERECHO INTERNACIONAL,

“ARGENTINA Y SU PROYECCIÓN LATINOAMERICANA”,

en el BICENTENARIO de la REVOLUCIÓN de MAYO.

**Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Salta –
Campus Castañares, Ciudad de SALTA.**

**Sección Documentación, Metodología y Enseñanza del Derecho
Internacional.**

Director: Dr. Jorge Paladino.

**Tema: El Philips 66 como método de discusión temático en grupos
numerosos.**

Ponencia:

***“‘PHILIPS 66’- ¿UTOPIA O REALIDAD? ¿DE QUIEN DEPENDE?
ACTITUD Y APTITUD DEL DOCENTE PARA PROPICIAR SU
APLICACIÓN”***

Autora:

Sandra M. BLANCO.

Ponencia:

**“PHILIPS 66’ - ¿UTOPIA O REALIDAD? ¿DE QUIEN DEPENDE?
ACTITUD Y APTITUD DEL DOCENTE PARA PROPICIAR SU
APLICACIÓN”**

✓ Por Sandra M. BLANCO^{1♦}.

Sumario: I.- Prefacio.- II.- La docencia de nuestro tiempo. Afecto Positivo. Rol del docente universitario. III - Concepción del Derecho – Enseñanza del Derecho – La dinámica grupal.- IV.- Basta de conocimiento abstracto: De la exposición participativa y/o dialogada y el método de casos al “Philips 66”. V.- Prueba de la técnica en tiempo y clase real. VI.- Colofón. VII.- Bibliografía.

I.- PREFACIO.

En consonancia con una de las conclusiones del relato, en que los educadores somos *simples facilitadores* del proceso enseñanza-aprendizaje, soy una absoluta creyente que para cualquier técnica y/o estrategia que intentemos, como docentes tenemos que entablar una relación de afecto positivo con el alumno y entre otras posibilidades para ello, aprovechar tanto los medios que nos brindan las diversas metodologías, como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Enseñar y aprender, en este momento, exige una mayor flexibilidad espacio-temporal, personal y grupal, menos contenidos fijos y procesos más abiertos de investigación y de comunicación.

Una de las dificultades que encontramos en las ciencias jurídicas, es conciliar la extensión de información y la variedad de fuentes de acceso con la profundización de su comprensión, en espacios menos severos y rígidos. Disponemos de un amplio volumen de información, pero resulta sumamente difícil escoger la que resulta más significativa para utilizarla convenientemente.

En esta ponencia, pretendo enfocar el **rol docente**, guiada en el convencimiento que cualquier propuesta que procure mejorar la calidad docente, debe definir al menos un objeto general como punto de partida y definir el perfil docente en relación a

^{1♦} Prof. Adjunta por concurso de Derecho Internacional Privado (DIPr.) de la Facultad de Derecho de la UBA. Titular de Cátedra de DIPr. del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). Docente por concurso de Derecho Procesal Civil y Comercial de la Facultad de Derecho de la UBA. Miembro Titular de la Asociación Argentina de Derecho Internacional (AADI), Miembro Vocal de la Comisión de Derecho Procesal de la Asociación de Abogados de Buenos Aires (AABA). Docente del Curso de Iniciación Profesional de dicha Entidad. Docente de Postgrado del Área Actualización en Derecho Procesal Civil y Comercial. Disertante en Cursos de Postgrado, talleres y Jornadas de DIPr. y Derecho. Procesal en la Facultad de Derecho de la UBA, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), en la AABA y el CPACF. Publicaciones varias en temas relacionados con ambas materias. Magíster de Derecho Internacional Privado (curso completo), Licenciada en Administración de Empresas. Abogada independiente y corporativa Subgerente a cargo de la Asesoría Letrada permanente del Consejo Directivo del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal y apoderada de la Institución. Asesora externa de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

dicho objetivo. Por ello, intentaré precisar bajo que pautas debemos prepararnos para favorecer el trabajo cooperativo de una dinámica grupal.

Reflexionar como surge la iniciativa de la dinámica grupal, hasta que punto podemos conciliarla, en un curso que desconocemos con el método de aprendizaje, si sólo es una teorización del tema, o si es una realidad probable y en este último caso ¿cómo podríamos implementarlo, si depende del grupo o del docente, o bien de ambos. ¿Cómo se compatibiliza la técnica del “*Philips 66*” con otras técnicas y/o metodologías de enseñanza-aprendizaje, especialmente con la exposición coloquial y dialogada y el método de casos?. ¿Cual es el disparador?, ¿con que objeto?, ¿cuál es la propuesta?

II.- LA DOCENCIA DE NUESTRO TIEMPO. AFECTO POSITIVO. ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

La interacción entre docente y alumno es tarea que puede perfectamente realizarse en presencia personal o en presencia virtual. Si bien tengo práctica con tutorías de educación a distancia², en que, habitualmente, la única herramienta de contacto es la comunicación vía Internet, concentraré mi análisis en la **clase presencial** en la que, la herramienta virtual es una de tantas formas de acercamiento con el educando.

Desde mi punto de vista, para generar espacios propicios para el aprendizaje cooperativo o dinámica grupal, es necesario un **elemento primordial** que parte de la actitud y aptitud del docente siendo este, lo que llamo **afecto positivo**.

Bajo la noción que **nada puede ser enseñado pero mucho puede aprenderse y que mucho puede hacerse para que ese proceso de aprendizaje pueda facilitarse**, estoy convencida que el docente, pese a la asimetría del saber y del poder que ejerce dentro del aula, no debe subrayar su papel de experto, sino asumir que tiene a su cargo un papel privilegiado, la función de constituirse en el **principal recurso humano y técnico del alumno** y en algunas ocasiones, la de **contenedor emocional del alumno**.³ No debemos olvidar que el rol del docente universitario es breve, en pocos años o meses el alumno de hoy es el colega o par de mañana, y en ese respeto debemos considerar a cada integrante del grupo en general.

La actitud debe dirigirse a crear el clima que genere confianza y comunicación entre los participantes. Para ello el docente o equipo docente debe tomar adecuada conciencia de los procesos que transcurren en el interior de un grupo cualquiera y de manera específica de lo que sucede en un grupo de aprendizaje. Utilizar la empatía en relación con las cambiantes y a menudo conflictivas vivencias que experimenta el alumno, no subestimar sus capacidades y talentos.

² Este método se imparte para alumnos de grado en la materia Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, bajo la coordinación del Prof. Titular Omar Díaz Solimine y en cursos para graduados y noveles abogados en la práctica de la profesión desde el Colegio de Abogados de la Capital Federal.

³ GILLY, M., "Introducción a la 1º parte: Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos", en: PERRET- CLERMONT, A. y NICOLET, M. (directores) *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Miño y Dávila, Buenos Aires. 1991.

Pero que no se entienda esto, como anarquía o falta de liderazgo. Porque el libertinaje o liderazgo permisivo, sólo genera mayor nivel de insatisfacción y frustración – tanto de docentes y alumnos –. Como también el liderazgo de tipo autocrático o autoritario, si bien en apariencia resulta ordenado, es en definitiva el que genera mayor nivel de ira o bronca de los participantes.⁴

Para favorecer el aprendizaje entiendo que, desde un rol docente se deben combinar elementos de la democracia con elementos derivados de la naturaleza asimétrica de la relación docente-alumno. Los elementos democráticos apuntarán a la función educativa que enfatizan en lo autonómico del proceso y en aquellos aspectos que derivarán en favor de la libertad, que es uno de los extremos del proceso educativo. Y lo autocrático se emparentará con aquellos elementos del proceso educativo que subraye el elemento de autoridad.

La autoridad se vincula con el cumplimiento de normas, sin cuya observancia la convivencia se haría dificultosa y en casos extremos imposible. Un grupo de aprendizaje sin normas de convivencia y en, consecuencia, de reparto de poder, se convierte en un sinsentido conceptual y práctico. Aunque en consonancia con lo expuesto, **sin afectos positivos del docente o del grupo docente hacia el grupo de educandos, todo esfuerzo educador se debe multiplicar y se esteriliza en proporción directa a su intensificación.**

Opino que **no es posible un esfuerzo fecundo, sin afectos positivos en cuádruple dirección: * hacia sí mismo, * hacia el equipo docente, * hacia el grupo de educandos y * hacia la tarea docente.**

En momentos de desánimo es bueno recordar que la tarea docente se encuentra destinada a recomenzarse una vez y otra, sin término y sin tregua, como la tarea del sembrador que siembra mil para cosechar como uno.

La Facultad – en nuestro caso – la facultad de Derecho, es sencillamente una escuela, pero no sólo en el sentido del aula o en lo que en ella se trata de enseñar como contenido. La escuela es también la conducta de los docentes y de los alumnos, es también la tarea de ambos. Es decir, hay una faceta moral. Se trata de **consolidar un espacio educativo** aunando, complementando y combinando los rasgos de la relación asimétrica, definitoria del vínculo docente-alumno, con la idea de la **libertad intelectual, patrimonio no sólo de los profesores, sino también derecho de los alumnos.**

En un todo de acuerdo con el Profesor Carlos Fayt es una prueba de fuego, sobre todo para los profesores. El **Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires garantiza la libertad de cátedra, no sólo para los profesores, sino que incluye a los alumnos.** Eso significa que ningún profesor podría indicar un solo libro como texto y menos el propio. ¿Qué cabría decir de aquellos profesores que producen libros exclusivamente para el uso de sólo sus alumnos y que consideran herético la utilización de otros textos?⁵

⁴ ALLIDIERI, Noemí, “El vínculo profesor-alumno. Una lectura sociológica.” Buenos Aires, Biblos. 2004.

⁵ Un ejemplo de libertad de Cátedra mi querido y recordado Profesor Titular Dr. Alberto Juan PARDO, que en mi concurso de ingreso a la carrera docente, antes de solicitarme la exposición del tema me requirió que le informara sobre el o los autores que había utilizado como fuente y que me condujera con total albedrío. Sin de dejar de mencionar a Profesores Titulares y Adjuntos con quienes hice mis primeros pasos como auxiliar docente y luego como profesora adjunta que incentivan al equipo docente consultar la mayor cantidad de fuentes

Pero más allá de los intereses y necesidades particulares de educadores y educandos, la función docente requiere el planteo de una estrategia, que para su funcionamiento, debemos tener en cuenta la naturaleza humana y en esta concepción no podemos olvidar que los seres humanos somos reacios a seguir mandatos lineales del tipo: *“hagan esto o lo otro”, “escriban”, “estudien”, “siéntense así”, “lean esto o aquello”,* u otros por el estilo.

Entonces, incorporada la naturaleza humana a la concepción o axioma docente que **nadie puede enseñar algo, si es posible**, propender a crear un clima de aprendizaje, basado en una respetuosa confianza, en un ámbito de reglas mínimas aceptadas, tendiente a aprender en alegría y ética.

Constituir un compromiso mutuo entre el grupo de alumnos y el equipo docente, en el sentido de transitar juntos y coordinados el camino del conocimiento común.⁶

III.- CONCEPCIÓN DEL DERECHO – ENSEÑANZA DEL DERECHO – LA DINÁMICA GRUPAL.

El derecho es un fenómeno muy complejo, que oscila entre los mundos del ser y del deber ser. El derecho es norma, pero también es hecho y es valor. Es costumbre, lenguaje, política, retórica, argumentación, es un tipo de lógica. El derecho es imposición reivindicación, lucha. Es una técnica de control social, es historia, es cultura. Es una forma de entendernos a nosotros mismos dentro del contenido, es cosmovisión, es autoridad, institución, es dúctil.

Tan amplio espectro de posibilidades tal vez sea demasiado abierto para satisfacer los deseos de mucha gente, de tener un objeto identificable que estudiar y que enseñar. Tal vez nos sirva pensar no tanto en todo lo que es el Derecho, sino en aquello que no es. El Derecho no es un sistema, al menos no uno muy riguroso. El Derecho no es estático, no es completo, no es coherente, ni unívoco, ni claro, ni consistente. Puede decirse que es redundante y contradictorio. No es producto de un legislador, normalmente es producto de un debate de varios y un compromiso. No es sólo coerción o únicamente norma.

Para que sirve: para reflejar intereses y para esconderlos, protege valores y los vulnera. El derecho prescribe y describe. Regula conductas y omite regularlas. Aclara y confunde. Genera formas de entender los hechos. El Derecho faculta, obliga y prohíbe. Legitima y justifica.

Entonces, **¿Cómo puede estudiarse el Derecho así concebido?**

Desde la experiencia en la UBA, desde lo aprendido por mis propios docentes hoy pares en las materias que me encuentro, los cursos de pedagogía realizados y la práctica en éstos años a cargo del proceso de aprendizaje con los alumnos de derecho,

posibles, para sumar un bagaje óptimo en la diversidad del pensamiento, o aquellos que a pesar de tener una visión contraria de la enseñanza aprendizan respetando mi autonomía..

⁶ BRUNO, Paula. “Paul Groussac, una estrategia intelectual”. Ed. Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Andrés, Buenos Aires. 2005.

combino varias técnicas de enseñanza, que las he ido adecuando, en gran parte a mi personalidad, a la del equipo docente – sin dejar de establecer independencia para que ellos mismos lo hagan – y al conjunto de educandos, ya sean de grado o postgrado, repito, ya sea en Derecho Procesal Civil y Comercial que se encuentra entre las primeras materias de la carrera o bien de Derecho Internacional Privado que, en la currícula actual, la promedia.

Estimo – tal como lo expresé en el prefacio – que sin importar la materia o la cantidad de alumnos, o el horario, puede consolidarse una técnica de trabajo grupal y cooperativo.

Por ejemplo, en mi curso de grado de Derecho Internacional Privado y bajo determinadas pautas, desde el primer día del curso de grado se arman grupos de 5 a 7 personas – dependiendo de la cantidad de alumnos – vale decir, que desde el inicio se incentiva a que haya una **dinámica grupal, que se configure la cooperación**, una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua, en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros.

La característica del aprendizaje cooperativo se funda en un comportamiento basado en la colaboración y el estímulo, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños y grandes grupos.⁷

Para que eso ocurra, insisto, el profesor debe crear una situación favorable en el que los alumnos se sientan bien, lo que posibilitará una relación de reciprocidad que conduzca al diálogo abierto, a la solidaridad y la confianza.

Para llevar adelante un trabajo cooperativo, o una dinámica grupal, resulta esencial no solo considerar la estructura de la clase, es necesario también que exista correspondencia entre la estructura de la clase, los objetivos y las demandas tanto a nivel de las habilidades como a nivel cognitivo. Para ello es necesario, que los equipos de trabajo logren planificar una tarea, distribuir responsabilidades, coordinar el trabajo y solucionar de manera conjunta los problemas que se vayan presentando progresivamente.⁸

El docente no solo debe plantear el tiempo que demanda la ejecución de tareas individuales, sino también el relacionado con la interacción grupal y la intervención docente. Así, el docente debe prever y planificar su tarea detalladamente a fin de ofrecer un marco adecuado para el trabajo de los alumnos.

El aprendizaje cooperativo favorece la integración de los estudiantes, propicia la sinergia. Cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos; ésta quien es más analítico, quien es más activo en la planificación del trabajo o del grupo; quien es más sintético, facilita la coordinación. Pero lo más interesante, es el hecho de que no es dar o recibir ayuda lo que mejora el aprendizaje en el grupo, sino la conciencia de necesitar ayuda,

⁷ JOHNSON, D., “ Cap.1. El concepto de aprendizaje cooperativo” en: El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós, (1999). pp.13-30.

⁸ JOHNSON, D., “Cap.9 La puesta en práctica de la clase cooperativa”, en: El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós, (1999). pp. 89-98.

la necesidad consciente de comunicarlo y el esfuerzo en verbalizar y tener que integrar la ayuda de quien lo ofrece en el propio trabajo. La retroalimentación es un elemento clave para explicar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo.⁹

Establecer en clase una dinámica grupal aumenta el rendimiento en el proceso de aprendizaje: los objetivos de trabajo autoimpuestos por los propios alumnos, potencian más el esfuerzo para conseguir buenos resultados que los objetivos impuestos desde el exterior. Amplía el campo de experiencia de los estudiantes y aumenta sus habilidades comunicativas al entrenarlos en el reconocimiento de los puntos de vista de los demás, al potenciar las habilidades de trabajo grupal, ya sea para defender los propios argumentos o reconstruir argumentaciones a través del intercambio.

"El todo es más que la suma de las partes"(Teoría de Gestalt) ¹⁰

Al desarrollar actividades en equipos, **es fundamental encontrar el punto de equilibrio entre las expectativas sociales grupales y las individuales.** Cada alumno y cada grupo difieren y es necesario ajustar la metodología para adecuarla a las demandas particulares. Así como habrá quienes están fácilmente dispuestos a aprender y colaborar, habrá de los que se muestran distantes y demandaran de nosotros mayor confianza y estímulo para ser motivados.

El aprendizaje como dinámica grupal constituye ciertamente un enfoque y una metodología que supone todo un desafío a la creatividad y a la innovación en la práctica de la enseñanza, el trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos, ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza¹¹.

Luego de lo estructural de la conformación de los grupos, a fin de llegar al proceso enseñanza-aprendizaje se parte de los problemas que el derecho nos presenta, no de los elementos de una definición.

De esta manera podemos reducir **tres tipos de problemas que enfrenta quien quiere aprender derecho:**

Validez – Eficacia – Justificación.

El **problema de la validez** se enfoca especialmente en las normas y el lenguaje jurídico, es decir todo lo atinente a la indeterminación, interpretación, lógica

⁹ ROTTEMBERG, ANIJOVICH, "Cap. 2 Los docentes como diseñadores de la enseñanza" en: Estrategia de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje, Universidad Nacional de Quilmes (Carpeta de Trabajo).

¹⁰ El término GESTALT proviene del alemán y fue introducido por primera vez por Christian von Ehrenfels. No tiene una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como "forma". Sin embargo, también podría traducirse como "figura", "configuración" e, incluso, "estructura" o "creación".

La mente configura, a través de ciertas leyes, los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas). En nuestra experiencia del medio ambiente, esta configuración tiene un carácter primario por sobre los elementos que la conforman, y la suma de estos últimos por sí solos no podría llevarnos, por tanto, a la comprensión del funcionamiento mental. Este planteamiento se ilustra con el axioma el todo es más que la suma de sus partes, con el cual se ha identificado con mayor frecuencia a esta escuela psicológica.

¹¹ CAZDEN, C, "Cap. 2: Tiempo compartido" y "Cap. 6: Discurso en clase y aprendizaje del alumno", en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, (1991). Barcelona.

deóntica, lagunas, contradicciones y redundancias. En cuanto al **problema de eficacia** el enfoque central sería el de los hechos, es decir de la aplicación, de la efectividad y vigencia de la operación del sistema jurídico, orientado a las instancias de aplicación del derecho. El tercer problema, la **justificación** vincula dos tipos de conflictos que normalmente no relacionamos al pensar en nuestro sistema jurídico, legitimidad e interpretación, ya que la justificación implica no sólo la justificación al legislar, esto es, recurrir a factores morales, políticos o económicos para explorar un sistema de normas, también tiene que ver con la interpretación y la aplicación de las normas.

Los abogados justifican sus pretensiones y presentan una determinada interpretación de normatividad aplicable. Los jueces justifican sus decisiones, si bien argumentan, las presentan como las consecuencias lógicas de una norma. La justificación además se relaciona con la eficacia. Un sistema judicial que no justifica y convence es un sistema que erosiona su legitimidad y termina por ser muy poco efectivo. En resumen, validez, eficacia y justificación se relacionan necesariamente.

A los fines de lograr respuestas a la problemática planteada se hace necesaria abandonar la abstracción.

IV.- BASTA DE CONOCIMIENTO ABSTRACTO: DE LA EXPOSICIÓN PARTICIPATIVA Y/O DIALOGADA Y EL MÉTODO DE CASOS AL “PHILIPS 66”.

La dogmática jurídica es una disciplina útil, pero insuficiente para explicar y operar el Derecho, atento que considera a su objeto de estudio desde un punto de vista “abstracto”¹² tornándose profundamente ideológico.

Uno de los inconvenientes de la dogmática jurídica o enseñanza formal, es el divorcio que se produce entre el Derecho que se enseña en las aulas y el Derecho que se opera en la práctica.

Es por ello que desde la dinámica grupal, opto por la enseñanza comprensiva, aquella que construya (que enseñe a construir) los conceptos y categorías con los que se comprende la realidad a partir de los problemas que se buscan resolver.

¹² “Una cosa es pensada abstractamente, cuando se la piensa de una manera indiferente respecto de las otras con las cuales, sin embargo, mantiene relación, de modo, que parecería no necesitar de las otras para definirse o determinarse. Al abstraerse, es decir, al no considerarse en relación con otras, ella misma se hace abstracta, es decir, no es considerada en su totalidad, pues se hace abstracción de las cualidades que se le determinan por medio de las otras, ya que ambas se determinan recíprocamente.

De esta manera, si se considera al sujeto como “independiente” de los demás, se le está considerando abstractamente, pues él, en su determinación, contiene las determinaciones que los demás le establecen como sus límites. E igual, los demás, respecto de él, pues todos son sujetos, sólo recíprocamente.

En esto consiste, precisamente, considerar algo concretamente en considerarlo como determinándose, recíprocamente, con los otros. Los sujetos sólo se constituyen como tales determinándose recíprocamente con los demás. De modo que sólo puede haber contradicción cuando se considera, primero que las cosas no tienen relación, segundo que las cosas sí la tienen y tercero, se oculta la relación para soslayar la propia contradicción” BERUMEN CAMPOS, Arturo. “La Ética Jurídica como redeterminación dialéctica del derecho natural”. ED. Cárdenas Editor Distribuidor. México. 2000, pp. 16-18.

Enseñar a comprender problemas no conocidos y darles soluciones mejores a las que se tienen o bien desconocidas. Esto se puede llevar a cabo mediante distintos mecanismos: **la integración de perspectivas diversas dentro del estudio de los temas jurídicos y el aprendizaje por casos**. Métodos que utilizo en mis cursos hace más de diez años y si bien esto no significa la gran innovación, ya que en 1974, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se introdujeron los métodos propios de la psicología grupal, de la mano del Prof. Enrique Mariscal, lamentablemente, hoy día los resultados de las estadísticas, continúan siendo ínfimos, en la cantidad de profesores que utilizan técnicas grupales y enseñanza comprensiva con distintas metodologías o técnicas alternativas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Mi práctica docente, cada año confirma aún más la idea que, al comprender como se resuelven los problemas concretos, el alumno aprende la lógica que hay detrás de las instituciones jurídicas, la forma que operan y los mecanismos que utilizan. Es mucho más fácil entender una figura jurídica, con un problema a resolver, que en abstracto. **No se trata de dar un ejemplo para ilustrar un concepto, se trata de construir un concepto para ilustrar un problema.**

Puedo aseverar que si partimos de una clase expositiva participativa, la que califico como exposición o enseñanza comprensiva, se logra conseguir un orden y una visión global de la lógica de la disciplina, que dependiendo de la personalidad del profesor, se puede provocar con la explicación, la motivación inicial del alumno, intercambiando roles con los alumnos para que participen con sus ideas y/o soluciones.

Si la estimulación interactiva se alcanza, las condiciones para incitar al trabajo grupal instaurando otras técnicas alternativas de enseñanza resultan sencillas.

Entonces, aprovechando la estructura grupal conformada, se puede, bajo una hipótesis configurada en un caso o sentencia judicial, adaptando el llamado método de casos según la clase, que en definitiva, es un sistema de estudio, un proceso de entrenamiento y un modo específico de llegar al derecho, realicen un trabajo cooperativo.

El método de casos, es una cuestión planteada en el caso; pregunta que se haría el juez o el abogado de parte frente a los hechos para resolverlo o llevar adelante la pretensión de su cliente.

La idea es que el alumno pueda extraer de las pautas precedentes, sus propios puntos de vista, la similitud con otro caso que analizó o alguna breve síntesis del contenido del fallo. Es importante reconocer dentro del enfoque de estudio de casos como estrategia didáctica y dependiendo de los propósitos metodológicos por lo menos tres modelos: a) modelo concentrado en el análisis de casos que han sido estudiados y seleccionados por un equipo de especialistas, b) modelo centrado a aplicar principios y normas legales establecidas (Harvard), c) modelo centrado en buscar el entrenamiento en la resolución de situaciones, no se da una respuesta correcta, exige estar abierto a soluciones diversas.¹³

¹³ CUETO RUA, Julio. "Páginas de ayer", La Ley. p. 13. En nota al pie¹⁶ remite a THAYER, James, "American Bar Association Report", año 1895, American Law School Review, T 4, p. 743.

En resumen: presentando a los alumnos los hechos jurídicamente esenciales de una controversia e invitarlos a resolverla de acuerdo a normas prefabricadas o, en su defecto, en virtud de normas fabricadas “ad hoc”. Los casos, normalmente, no son inventados sino, que son tomados de controversias reales, judiciales o no. La presentación de los hechos debe contener todos los hechos jurídicamente importantes, pero igualmente agregar ¹⁴“hechos trampa”, toda vez que en la práctica los clientes cuentan siempre hechos sin trascendencia jurídica mezclados con otros que la poseen. Pero como también en su relato omiten los hechos jurídicamente imprescindibles, la narración del caso puede brindar “lagunas trampas” que los alumnos deben rellenar dando las diversas posibilidades de la realización del caso.

Cada estilo o modelo tiene sus particularidades, así como el método de casos en general que, exceden los objetivos de este trabajo.

Ahora bien, si podemos llegar a consolidar un clima propicio, para lo expuesto en forma precedente, también en algunos temas, en algún momento de la clase que lo consideremos oportuno podemos utilizar la técnica “Philips 66”, cuyas ventajas expuestas en profundidad en el relato, conllevan a los mismos objetivos que las discurredas hasta ahora, especialmente:

- ✓ Permitir y promover la participación activa de todos los miembros de un grupo, por grande que éste sea.
- ✓ Obtener las opiniones de todos los miembros en un tiempo muy breve, (puede ser una técnica diagnóstica).
- ✓ Llegar a la toma de decisiones, obtener información o puntos de vista de gran número de personas acerca de un problema o cuestión.
- ✓ Desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración; ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros; estimula el sentido de responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos. El objetivo principal, consiste en lograr una participación democrática en los grupos muy numerosos.

Tal como lo ha expresado su creador J. Donald Phillips: *“En vez de una discusión controlada por una minoría que ofrece contribuciones voluntarias mientras el tiempo lo permite, la discusión 66 proporciona tiempo para que participen todos, provee el blanco para la discusión por medio de una pregunta específica cuidadosamente preparada, y permite una síntesis del pensamiento de cada pequeño grupo para que sea difundida en beneficio de todos”*.

V.- PRUEBA DE LA TÉCNICA EN TIEMPO Y CLASE REAL.

A los fines de llevar a cabo lo expuesto – antes de presentar el presente trabajo – se utilizó en una clase real, la técnica llamada “Philips 66”.

¹⁴ GOLDSCHMIDT, Werner. “El Análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica”, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 2, Número 4. Primavera 2004. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-4154. Originalmente publicado en la Revista Lecciones y Ensayos N° 43/45, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. 1971; pp. 197-204.

En la cual se evito un paso para llevarla adelante, la conformación de los subgrupos. Como manifesté desde el inicio del curso, se plantea el trabajo cooperativo y se divide el curso en grupos, dinámica que es aceptada por los alumnos, más allá de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se aplique.

Asimismo, se trabaja con un equipo docente, en el que incluyéndome, vamos intercambiando los roles de coordinadores al frente de la clase en general y a fin de contribuir en la organización de los grupos en particular.

Parámetros establecidos:

- Materia: Derecho Internacional Privado.
- Cantidad de alumnos: 82 (ochenta y dos).
- Subgrupos: 12 (doce) de 6 (seis) y 7 (siete) personas.
- Momento del planteo de la técnica: De una clase de 3 horas, de 18:30 a 21:30 hs. Se propuso realizar la técnica “Philips 66” en la última media hora. Siendo la clase previa al primer parcial.
- Propuesta y consigna: Se explicó que en 6 minutos, cada grupo tenía que formular, **temas específicos que consideren importantes para que se les preguntara en el parcial y en cada caso cual sería la técnica que les interesaría que se empleara** (sea esta en forma teórica o práctica). Luego de transcurrido el tiempo indicado, un integrante de cada grupo (es decir 12 alumnos) pasaría a formar parte de uno de dos grupos, en el cual se elegiría un integrante para poner en papel las respuestas dadas de cada grupo que coincidieran, también en un lapso de 6 minutos. Al terminar un integrante de cada grupo de esos dos, me dirían las respuestas.
- Desenlace: La realización general de la tarea indicada no llevo más de 20 minutos, estando cumplida la consigna, he indicándome entre los dos últimos grupos una serie de 25 ideas, que al esbozarlas frente a la clase, se pudo extraer unas 17 coincidencias.

A modo de comentario, las preguntas que indicaron como posibilidades en el parcial, no distan demasiado de las que en la realidad se toman en el parcial, e incluso en los temas específicos en que la metodología es a libro abierto, o mejor dicho a normativa abierta por que son de neto corte práctico a través de la solución de una controversia.

Por supuesto que, sólo es una prueba del método, absolutamente perfectible en la práctica, pero que en lo personal me resultó satisfactoria.

VI.- COLOFÓN.

Arraigar la metodología y técnica jurídica, a través de estudios teórico-prácticos y/o práctico-teóricos, e interdisciplinarios, para enseñar experiencia en las aulas y no tener que esperar los alumnos salgan de ellas para adquirirlas.

Lo que se busca es formar abogados capaces de comprender los problemas en una forma completa, y capaces de cuestionar y reformular las soluciones dadas de manera de producir nuevas y mejores soluciones a los problemas jurídicos. Lo central es formar abogados competentes, que no se encuentren en desventaja frente sus colegas nacionales o extranjeros o frente a quienes han sido formados en otras disciplinas al participar en la toma de decisiones colectivas.

Formar jueces que comprendan y resuelvan conflictos privados y sociales, que asuman su función en la separación de poderes como aquellos que son el último recurso para controlar la autoridad y garantizar los derechos de los ciudadanos. Funcionarios públicos capaces de enfrentar las necesidades sociales, que coordinen los esfuerzos de la sociedad, los encaucen en forma eficiente y efectiva. Abogados que comprendan las necesidades y posibilidades de sus clientes, que agilicen las causas no que las entorpezcan. Asesores que tengan los elementos para diseñar las mejores estrategias contemplando los factores no sólo jurídicos sino del contexto.

El fin es contrarrestar el dogmatismo de los juristas y las limitaciones que dicho dogmatismo implica, para buscar mayor pluralidad, mejor competitividad y una capacidad crítica y propositiva que solucione mejor los problemas a los que nos enfrentamos hoy en día.

Para ello, la propuesta es implementar distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, la exposición para una enseñanza comprensiva, con la participación continua del alumno, método de casos, torbellino de ideas y el “Philips 66” que desde mi experiencia en tiempo real áulico, para que se pueda aplicar sobre un tema o consigna particular, a fin de solucionarla o resolverla rápidamente, debería tener una cierta base de trabajo en grupo o dinámica grupal, desde el inicio del curso, lo cual proporcionaría mayor aceptación de los alumnos.

Los datos estadísticos reflejan el fuerte interés de los alumnos en realizar experiencias relacionadas con la práctica, pero no sólo por el conocimiento de la realidad profesional que brindan, sino también a los aspectos actitudinales involucrados tales como la motivación y la autoconfianza.

No es una utopía, es una realidad, depende de todos pero parte del docente la iniciativa de intentar hacerlo y para ello debemos prepararnos, tener la mente abierta para dar paso, a otras posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje. Consolidar la relación con nuestros colaboradores docentes y con los alumnos con respetuoso y positivo afecto.

Entender, que las relaciones docentes-alumnos, son una práctica de una función de doble entrada, según se la vea desde el punto de vista del docente o desde el punto de vista del alumno, pero que confluye en la unidad de la misma práctica y en la unidad de la finalidad, que debería consistir en el mutuo enriquecimiento de los pares implicados que, en

verdad dejarían de ser pares inter vinculados para convertirse en elementos de un mismo sistema.

VII.- BIBLIOGRAFÍA.

ALLIDIERI, Noemí, “El vínculo profesor-alumno. Una lectura sociológica.” Buenos Aires, Biblos. 2004.

BERUMEN CAMPOS, Arturo. “La Ética Jurídica como redeterminación dialéctica del derecho natural”. ED. Cárdenas Editor Distribuidor. México. 2000.

BRUNO, Paula. “Paul Groussac, una estrategia intelectual”. Ed. Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Andrés, Buenos Aires. 2005.

CAZDEN, C, "Cap. 2: Tiempo compartido" y "Cap. 6: Discurso en clase y aprendizaje del alumno", en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona. 1991.

CUETO RUA, Julio. “Páginas de ayer”, La Ley. 2001.

GILLY, M., "Introducción a la 1º parte: Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos", en: PERRET- CLERMONT, A. y NICOLET, M. (directores) Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo, Miño y Dávila, Buenos Aires. 1991.

GOLDSCHMIDT, Werner. “El Análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica”, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 2, Número 4. Primavera 2004. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-4154.

JOHNSON, D., “El aprendizaje cooperativo en el aula”, Buenos Aires, Paidós, 1999.

ROTTEMBERG, ANIJOVICH, “Cap. 2 Los docentes como diseñadores de la enseñanza” en: Estrategia de enseñanza y diseño de unidades de aprendizaje, Universidad Nacional de Quilmes (Carpeta de Trabajo).