

El rol docente en la nueva virtualidad: Un debate sobre la formación de destrezas jurídicas en el contexto actual

The teaching role in new virtuality: A debate on legal skills training in the current context

CRISTIAN PUEBLA FORTUNATO¹ 

RESUMEN

Encontramos dos olas que marcan a la enseñanza del derecho. La primera, es la transición de la enseñanza memorística a la de destrezas. Mientras que, la segunda, es atravesada por el traspaso de lo analógico a lo virtual. El objetivo es reflexionar y vislumbrar las nuevas oportunidades del contexto.

Palabras clave: docencia, enseñanza del derecho, virtualidad.

ABSTRACT

We find two waves that mark the teaching of law. The first is the transition from rote to skills teaching. While the second is traversed by the transfer from the analog to the virtual. The objective is to reflect and glimpse the new opportunities in the context.

Keywords: teaching, teaching of law, virtuality.

¹ Abogado de la Universidad Nacional de Río Negro. Actualmente, cursa la maestría en Políticas Públicas y Gobierno de la misma casa de estudios. Además, es docente de la carrera de Abogacía de la misma institución en las asignaturas Teoría General del Derecho, Derecho Penal Especial y Argumentación Jurídica. Por otra parte, se desempeña como investigador del Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno de la Universidad Nacional de Río Negro y es escribiente en el Juzgado Federal de Viedma de Río Negro. Su correo electrónico es cpueblafortunato@unrn.edu.ar

1. Planteo introductorio

El ingreso irrestricto a las universidades públicas argentinas ligado estrechamente a las formaciones de las clases medias y a su incipiente reclamo por la educación superior como transporte al ascenso social, fue una de las principales características de fines del siglo XX. No obstante, el siglo XXI trajo aparejada otra cantidad de proclamaciones, decantando el 2020 en la digitalización absoluta del proceso educativo. El campo del derecho y su enseñanza no han estado ajenos a esta realidad.

Lo que identificaba hace un tiempo Zygmunt Bauman, en cuanto a la era exponencial, cobra suma relevancia en la actualidad, cada vez que la sociedad se encuentra en un proceso de adaptación a cambios de estructuras que fueron irrumpidas rápidamente por lo tecnológico. Por esa razón es que identificamos que una nueva etapa, una ola, ha arribado al campo de la enseñanza del derecho. En términos de Rodotà (2014), se trata de un *tsunami digital* que ocasiona un vuelco de los instrumentos jurídicos que dan fe de la identidad, así como de la libertad de las personas, generando una transformación radical en las instituciones.

En el contexto descrito, los Estados y la ciudadanía han cambiado toda forma de relacionarse. Los docentes y futuros profesionales del derecho no son ajenos a esta realidad. Lo decisivo es determinar qué rol se tomará y, en esa cruzada, apostamos por uno activo. La tecnología se hizo presente del todo y es así como nuevas relaciones jurídicas, obligaciones, responsabilidades y derechos comenzaron a florecer.²

Como si fuera poco, la pandemia aceleró abruptamente el panorama pues supo profundizar la incorporación de tecnologías en todo ámbito de relación personal, incluyendo a las universidades y a los poderes judiciales. La nota novedosa es que no se trató de un lugar geográfico determinado, sino en todo el globo.

Las nuevas destrezas, que interpelarán los contenidos de la práctica docente, consistirán en la enseñanza de otros tipos de relaciones entre abogados liberales y sus asistidos (a través de videollamadas, escritos escaneados y librados por medios electrónicos), y abogados y tribunales judiciales (a través de audiencias remotas, domicilios electrónicos y presentaciones digitales) por nombrar algunas. Esto es la transición de lo analógico al sistema digital.

Este trabajo busca generar una apropiación conceptual que permita analizar las prácticas cotidianas de los docentes del derecho desde una postura crítico-reflexiva. Sostendremos que el debate con otros posibilita un proceso de creciente “objetivación” para desnaturalizar supuestos y el sentido común, que se encuentran sedimentados tanto en los quehaceres cotidianos como en las prácticas tradicionales de la formación abogadil.

En un intento por propiciar lo señalado, se llevará a cabo un análisis de tres ejes del nuevo proceso de educación jurídica para futuros abogados. Estos ejes serán: el programa teórico-práctico de asignaturas; los nuevos desafíos y las oportunidades en el rol docente; y el actual rol estudiantil. Esas tres situaciones seleccionadas serán el fundamento de la potencialidad analítico-interpretativa, que intenta presentar el trabajo en la mencionada segunda ola de la transición en la enseñanza del derecho.

² Para más información, véase María Candela Ruano, “¿Derecho a florecer o florecer en derechos?”, *Consilium Worldwide*, disponible en bit.ly/3ubs0CR. En esta nota, se hace un interesante abordaje para repensar la consagración de derechos, justamente con la construcción que permite jugar “florecer”.

2. La primera ola

El movimiento de la enseñanza formalista predominó desde 1882 con José María Moreno en la Universidad de Buenos Aires y con obras de Machado, Baldomero, Llerena y Segovia con comentarios del Código Civil. Anzoátegui (citado por Sozzo, 2016) relataba el rol central que tuvo la generación de juristas del centenario y de otras posteriores, como Biblióni y Rivarola, quienes enseñaban el viejo profesionalismo, esa desconexión entre ciencia y hechos sociales.

Para el formalismo jurídico, un buen abogado es quien conoce la totalidad de la normativa de uno o varios campos jurídicos, pero, sobre todo, quien lo hace de modo preciso mediante el recurso de la memoria. Esta descripción de Martín Böhmer (1999) implica, para la formación de los abogados, la repetición y el aprendizaje memorístico de módulos correlativos numerados sucesivamente. La evidencia de esto se aprecia en los planes de estudio que dividen en asignaturas distintas al Derecho Civil (I al V) o al Derecho Penal (I y II). Estos módulos no son azarosos, sino que siguen la estructura de los respectivos códigos normativos. En esta lógica, quien mejor memorice la norma, detenta la cualidad de mejor abogado, cualidad que, curiosamente, también está al alcance de quien estudie solo de los extendidos manuales con los que se resumen y simplifican los contenidos codificados. Este autor agrega la dimensión de la acreditación de asignaturas en condición de libre, donde las guías o manuales suman la falta de interacción con el docente y el aporte pedagógico que puede generar la dinámica áulica (Böhmer, 1999).

En ese mismo orden de ideas, Fucito (2001) sostiene que la enseñanza y el aprendizaje decrecen debido a que ya no se debe repetir un texto tan normativo, ni siquiera opiniones doctrinarias, sino que estos memoristas han pasado al manual, y del manual a la guía de ese manual, y de allí a los apuntes, que no siempre son producción de quien lo estudia. El autor lo describe como la transición de los “memoristas eximios” a los “memoristas limitados”.

Los aportes citados pueden ser comprendidos como el creciente destiempo en que fue concebida la formación de los abogados y el rol del derecho, con respecto a las problemáticas y demandas de la actualidad. Böhmer (2003) ubica al formalismo jurídico armónico en la mirada centralista y elitista del siglo XIX, donde el derecho se apropia de los problemas sociales y la legislación se acota a evitar la crisis social.

El postergado debate, en términos de formas de enseñanza del derecho, resulta central, cuanto menos en la necesidad de su actualización, ya que la sociedad va a un ritmo de realidad que es opuesto al de las facultades de derecho (Böhmer, 1999).

En publicaciones previas, se ha trabajado la usual concepción del estudiante de abogacía como aquel que debe leer y aprender de forma memorística solo la ley, señalando que no detenta otra cualidad que la de la repetición absoluta de los conceptos, específicamente de los códigos que nos regulan, sin generar reflexión crítica (Puebla Fortunato, 2017; 2018). La superación de ese modelo clásico tradicional es lo que identificamos como primera ola.

En un contexto globalizado, las dinámicas suscitan diferentes cuestiones, como la internacionalización de la educación superior, la intermediación de la información, las nuevas maneras de empleo y la automatización de ciertas tareas, entre otras cuestiones que deben dar lugar a repensar la enseñanza del derecho como un tema neurálgico con desafíos más que interesantes.

3. Segunda ola

El 2020 ha llegado con un nuevo desafío, la virtualización del aula, pero no es solamente ese espacio el que se ha vuelto totalmente virtual, también lo han hecho las prácticas de la profesión jurídica y de quienes próximamente la ejercerán.

La profesión jurídica y la enseñanza del derecho se plantean como fenómenos que contemplan una sola realidad, pero sabemos que, dentro de esa actividad, suscitan numerosas profesiones. A título ilustrativo, podemos nombrar algunas: docentes, abogados liberales, jueces, fiscales, defensores y juristas, entre otras. Asimismo, la enseñanza del derecho también se esquematiza en asignaturas de un mayor porte teórico, otras de procedimiento y otras generales. Sin embargo, su enseñanza parece entenderse con pocas diferencias, lo que adelantamos, no interpretamos así. Entonces, el desafío que nos trajo el 2020 brinda la posibilidad de problematizar todo aspecto del proceso formador y de la dinámica estudiantil. Es por todo esto que marcamos esta transición como una segunda ola en la enseñanza jurídica.

Revelada esta subjetividad, la autorreflexión tendrá dos objetivos principales que se enmarcan en los tres ejes señalados anteriormente: interpelar al rol docente y repensar la práctica educativa.

3.1. El diseño del programa teórico-práctico de asignaturas

Permitámonos imaginar la aplicación de un enfoque ecológico, en el cual se desarrolla la Teoría de la Actividad Sociocultural, es decir, se aprende dentro de un contexto social, a través de relaciones dialécticas entre sujetos y objetos, y el aprendizaje crece en una zona de desarrollo que es próxima. Este es el primer desafío que identificamos.

Los desafíos en la formación que deberán incluir y delimitar los programas teórico-prácticos de las asignaturas, consisten en generar habilidades, competencias y destrezas que la tecnología ha traído. Esto implica generar habilidades que oscilen entre el trabajo analógico con respecto al intelectual, poniendo mayor énfasis en su aplicación. Tendrán que ser diseñados concibiendo un enfoque que promueva la actividad, prácticas de creación en equipo y competencias compartidas. Al mismo tiempo, se debe dedicar espacio a la enseñanza en la utilización de nuevos medios comunicativos, lo cual conlleva a una alfabetización digital constante, que les permita ingresar en la conversación interconectada global de manera permanente.

En estos programas, tendrán que prever las competencias transversales que pondrán en práctica a las aptitudes, a los conocimientos y a los conceptos adquiridos. Ellas deberán consistir en aspectos técnicos, como proceso digital, relaciones digitales y gestión de conflictos digitales. También se deberán considerar aspectos funcionales, como atención al cliente, trabajo coorganizado, desarrollo de estrategias interdisciplinarias, y gestión y selección de información. Todo decantará en habilidades del intelecto que les mostrarán formas de llevar a cabo su trabajo de manera eficaz, con altos grados de compromiso ético, formación continua, comprensión y relación en el nuevo panorama.

Por otro lado, los nuevos programas deberán ser estudiados y reformados constantemente, aspecto que permitirá que avancen de la mano con la tecnología y el mundo digital. Los conflictos sociales también se reinventarán y generarán nuevos. Esta problemática le instala, a las universidades, el compromiso de asumir nuevas políticas educativas que permitan cierta flexibilidad y empatía con respecto a las nuevas demandas de la sociedad, así como al impacto de la tecnología.

Surgirán nuevas asignaturas que instalarán la necesidad de estudiar tópicos transversales, por ejemplo, el *compliance*. Estos aspectos, si no son abordados con interdisciplina, resultarán poco efectivos. Si perseguimos eficiencia y calidad en el servicio jurídico, ética en la utilización de la inteligencia artificial tampoco puede faltar.

Las asignaturas que se identifican como obligatorias, por lo general, anuncian mayor atención en la formación de los estudiantes. Esto no debe implicar que las de carácter optativo tengan una menor carga horaria, ya que muchas veces son las que determinan el área a especializarse por parte del estudiante. Si se le destina más tiempo, significa que se tiene en suma consideración la planificación que cada estudiante haga con respecto a su experiencia por la universidad.

En la misma línea, a la hora de elaborar un programa institucional, debemos revalorizar la presencia de la enseñanza de destrezas y es vital que el plantel docente entienda la importancia de ello, ya que, de no ser así, no se producirá efecto alguno.

Si asumimos que la tarea principal de los profesionales del derecho consiste en resolver problemas sociales de la ciudadanía, es necesario repensar nuestra profesión.

3.2. Nuevos desafíos y oportunidades en el rol docente

Comenzando con las oportunidades, debemos señalar que el contexto del cual estamos hablando instala la necesidad de nuevos marcos normativos para la oportuna implementación y el uso de tecnologías. Esto trae aparejado diseñar nuevas vías procesales. Así, aparecerán aspectos como domicilio electrónico e identidad electrónica, entre otras, lo que generará la enseñanza del proceso judicial en lógica digital, así como sus nuevas categorías procesales. También se deberán fortalecer e implementar nuevos principios digitales, como una correcta accesibilidad, autenticidad, confidencialidad y privacidad. Esto no es otra cuestión que identificar toda otra nueva rama del proceso,³ la que atravesará a la aldea global. En esa lógica, el rol docente tendrá varios nuevos tópicos a formarse y a formar. La tecnología vino a complementar y especializar, aún más, a las profesiones jurídicas.

Ahora bien, podríamos definir al actual escenario universitario como aquel que está atravesado por la rapidez de la transformación del conocimiento, la progresiva masificación de la educación superior, la creciente heterogeneidad del estudiantado y la incorporación de nuevas tecnologías de la información y de la educación (De Vincenzi, 2009).

Es usual que un aula de derecho esté dirigida por un abogado de profesión, un juez o un fiscal, pero, en contadas excepciones, se tiene a un profesor de derecho y a juristas con algún conocimiento en pedagogía (Böhmer (2003); Puebla Fortunato, (2017)). Esto se condice con la crisis de confianza en la educación profesional y en los profesionales que guían ese aprendizaje solo por la búsqueda del estatus social que otorga la docencia universitaria, como lo explica De Vincenzi (2012).

La autora señala un aspecto que es central y muestra, entendemos, uno de los pilares de la falla de nuestro sistema, el cual no es ajeno a las carreras de abogacía:

³ A lo descrito podemos añadir algunas de las experiencias que se conocen en el resto del mundo, donde ya aplican *softwares* automatizados que generan escritos judiciales, utilizan algoritmos para predecir sentencias. Ejemplos de esto son: *Smart Contracts*, *Watson* de IBM y robot *Ross*. Resulta innegable la llegada de la inteligencia artificial al campo jurídico, por ende, también a su enseñanza. En Argentina, en la Fiscalía General Adjunta de lo Contencioso Administrativo y Tributario del Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se aplica un sistema denominado *Prometea*, el cual proyecta decisiones jurisdiccionales.

Si bien está planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de enseñanza que la profesión docente implica exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla, no se ha regulado aún en la Argentina el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en el nivel universitario (De Vincenzi, 2009, p. 88).

De Vincenzi (2009, p. 89) explica que “la vida en el aula es un espacio ecológico donde se producen acontecimientos que asumen un carácter evaluador, fruto de un intercambio [...] de tareas académicas que se desarrollan en el aula como a la estructura social de participación”. Es así como percibimos necesaria la constante enseñanza práctica en el aula, es decir, la aplicación de teoría a situaciones concretas que despierten, en el alumnado, una destreza de solución de conflictos.

Si concebimos a la docencia como una práctica social, deberíamos asumir que la enseñanza responde a determinadas necesidades, funciones y objetivos que se buscan perseguir más allá de las intenciones de los docentes. Esto excede lo individual, marcando que puede entenderse en tanto se comprenda el contexto y que la enseñanza es un proceso donde se revela el conocimiento como un problema cruzado por órdenes epistemológicos, en cuanto a sus formas de indagación y validación de ese conocimiento, de la estructuración de la disciplina, relacionada con la forma en cómo se aprende un determinado conocimiento, y no otros sobre un universo más amplio de conocimientos que son posibles (Edelstein, 2002).

Se debe destacar que, si nos referimos a un contexto de educación a distancia con la modalidad no presencial, muchas veces surge que tendemos a reproducir digitalmente nuestras prácticas de la presencialidad. Es así como las mismas clases presenciales de índole magistral pretendemos brindarlas frente a una computadora o un celular. Asimismo, el material que se trabajaba en el aula es el mismo que se adjunta en las plataformas virtuales o que se envía por correo electrónico.

Estos debates, que muestran la necesidad de repensar la práctica educacional, no pueden ignorar que debemos trazar nuevas exigencias que nos impone la realidad. Si implementamos estrategias tradicionales, poco gratificantes serán las respuestas. Resulta vital crear espacios donde se interpielen y se modifiquen, sustancialmente, las metodologías educativas. Solo tener una asignatura de Derecho Informático, por ejemplo, no basta para poseer una carrera de abogacía adecuada a la realidad actual.

3.3. Experiencias y problemas identificados en la pandemia

Comencemos con la jerarquización de contenidos y bibliografía. La situación didáctica, enmarcada en la excepción y en la adaptación tanto rápida como forzada, supone la necesidad de adoptar decisiones docentes que tensionan criterios y prácticas personales. La primera decisión es reconocer la anormalidad y, en atención a ello, jerarquizar los contenidos y reordenar la bibliografía. Se entiende que la situación didáctica no reduce, sino que supera al encuentro sincrónico. El formato visual de una plataforma de campus virtual, que atomiza y fija en el espacio virtual la práctica de la clase presencial, se vuelve a modificar sin posibilidad de orientar al estudiante al momento en que este ingresa y trabaja diacrónicamente. La imposibilidad de cumplir con una planificación concebida en otro contexto, asume que no pueden esperarse los mismos resultados. Lo complejo y el enriquecimiento de algunas nociones o situaciones buscadas con la bibliografía reubicada, cede ante la coyuntura priorizando los aspectos más esenciales.

Por otro lado, tenemos el dictado de clases. La lógica áulica, en carácter presencial, tuvo que adecuarse a la dinámica virtual. Esto puso en juego diferentes herramientas que quizá ya se utilizaban, pero no en su totalidad. El gran incentivo que nos brinda esta realidad es la oportunidad de reconfigurar nuestra labor a la hora de ejercer la tarea pedagógica.

La pregunta que queda pendiente es cómo logramos disminuir la brecha para estudiantes que no poseen acceso a recursos telemáticos. La respuesta es compleja y comienza con la necesaria solidaridad.

Por último, tenemos la acreditación. Si bien entendemos que la evaluación siempre adopta un carácter integral y se constituye en una actividad continua del proceso educativo, la forma de acreditar contenidos en el contexto antes enunciado implica una adecuación de la propuesta. En ese sentido, en primer lugar, y aunque parezca obvio, debe tenerse en cuenta que, al igual que las clases, la evaluación también se realizará en un entorno virtual, por lo cual deberá considerarse la disponibilidad de dispositivos y de conectividad. Entendemos que, más allá de la evaluación, supone diversas instancias y modos de validación y acreditación de saberes. En este contexto, se debe atender a las reales posibilidades de nuestros alumnos de poder hacerlo.

3.4. Focalizándonos en los docentes

De Vincenzi (2012) analiza y alega que se persigue el beneficio del estatus social que otorga el ser docente universitario, pero que no se lo toma como profesión. Así, resultaría ser una actividad marginal a la que uno le dedica el tiempo que le resta de sus ocupaciones más rentables y capitaliza la experiencia docente solo por ejercerla.

Este planteo se dio en 2009 en un debate bloguero⁴, en el que se discutía acerca de si los abogados y jueces debían dar clases. Luego, los planteos fueron tomados por Böhmer, quien explica que, al no tener profesores de derecho a tiempo completo, lo que ocurre es que los jueces y abogados dictan su manera de concebir al derecho, reproduciendo relaciones de poder que se juegan en los tribunales judiciales. Es así como tenemos cátedras de jueces que enseñan como ellos resuelven y lo que logramos es reproducir estas lógicas sin fomentar un aspecto de enseñanza crítica. Además, se concibe a los abogados como los traductores del lenguaje del derecho y de los derechos de los ciudadanos. Si tomamos esa afirmación en clave de lo sostenido por Grisales y González (2006), también podríamos decir que el docente es un traductor que busca comunicar el sentido de la ciencia que conoce y, por lo tanto, su compromiso es vincular el saber científico con el enseñado porque “la hermenéutica es comprensión y la comprensión es fusión de horizontes”. Este es el gran desafío que identificamos. El problema no es que jueces y abogados enseñen, sino la falta de perspectiva y de formación pedagógica.

Otro de los puntos que debemos abordar es el de las labores académicas. Díaz Barriga (2005) explica que se busca que el académico publique, pero también que atienda las funciones docentes y, al mismo tiempo, se le pide que aplique enfoques que resulten flexibles, innovadores y colaborativos para ayudar al estudiantado en la retención de la información. Así, llega a la conclusión de que “la política educativa propicia tal multiplicidad de demandas, que el docente queda confundido” (2005, p. 5). Por lo tanto, incentivar la investigación jurídica académica es necesario por dos cuestiones: permite que los docentes se interpelen y desestructura sus concepciones. Además, siendo críticos, amplía panoramas de enseñanza. En la misma línea, Grisales y González (2006) sostienen que la formación como investigadores es indispensable.

⁴ Para más información acerca de este debate, véase bit.ly/3fgba1E.

4. El actual rol estudiantil

En este apartado, nos permitimos considerar aspectos preponderantes pensando en los futuros profesionales del derecho.

En primer lugar, y sumamente relacionado al diseño de programas, entendemos que, desde el mismo plantel estudiantil, se debe exigir y manifestar interés en el aprendizaje de habilidades que les permitan adaptarse, no solo a las nuevas tecnologías, sino también a poder aprovecharlas.

Los nuevos profesionales del derecho tendrán a su disposición la implementación de inteligencia artificial, *big data* y demás tecnologías, con lo cual resulta sumamente necesario el planeamiento de soluciones a los nuevos problemas que también generarán estas tecnologías.

Se considera como uno de los focos a fortalecer y, en muchos casos, a generar desde cero, lo que hace a la enseñanza inter y transdisciplinar. De lo contrario, sin nociones de programación e informática, entre otras, los futuros profesionales no alcanzarán a comprender las vicisitudes de los nuevos problemas en lo digital y lo que genera en lo analógico. La finalidad es que las innovaciones en el derecho puedan generar nuevas oportunidades y que no se transformen en barreras.

5. Desafíos y propuestas: ¿qué podemos cambiar?

Proponemos empezar a utilizar la dinámica de aula invertida, es decir, que el estudiantado lea y debata en espacios. Esto cambia la manera de dar la clase como educación bancarizada, en términos de Freire (1949). Para lograr esa dinámica, debemos partir de una intencionalidad sobre qué queremos hacer y qué competencia buscamos desarrollar en los estudiantes. Si entendemos al aula y a la práctica docente como una comunidad de aprendizaje, es fundamental fomentar la coevaluación, cómo se evaluarían los estudiantes y cómo lo haría uno mismo.

Retomando a De Vincenzi (2012), un camino posible es pensar en una política para la formación pedagógica de los profesores universitarios y así desarrollar un programa que busque complementar la formación de la disciplina específica que ellos poseen. Eso implica enfrentar el desafío que conlleva garantizar la equivalencia⁵ en la formación de los estudiantes y desarrollar una propuesta educativa de calidad.

Este cambio supone desarrollar una estructura de gestión que garantice el seguimiento, la orientación y la investigación en acción de las prácticas docentes, así como un programa sistemático de formación pedagógica que retome experiencias para planear sus necesidades y requerimientos, que no es más que la búsqueda de constantes.

Otra propuesta es cambiar el modo de enseñar fomentando el trabajo en conjunto. Esto permitirá romper la competencia y fomentar la cooperación.

El docente, como plantea De Vincenzi (2009), debe planear su práctica como mediador entre los conocimientos que adquirirán los estudiantes y la apropiación de estos, asumiendo su intención pedagógica y adaptando materiales de trabajo, estudio y actividades a las características que relevan de sus alumnos,

⁵ Cuando hablamos de equivalencia, tomamos el concepto que explica De Vincenzi (2012), quien lo utiliza haciendo referencia a que se habla de igualar oportunidades que todos los estudiantes universitarios deben poseer para acceder a una educación de calidad, sin desconocer diferencias culturales, sociales e intelectuales.

permitiendo trabajar con variables contextuales. Así, se entenderá a la enseñanza como una actividad que favorece la participación activa del estudiantado, y esto se ve en el estatuto de la universidad cuando se vuelca la finalidad de formar ciudadanos más críticos.

Consiste en un necesario desafío el implementar programas de formación docente que apunten a una autorreflexión permanente, que sea el punto de partida para comprender las estrategias de enseñanza y sus límites, para poder tomar conciencia y asumir, en consecuencia, un rol docente con conocimiento científico. Estos programas deben tender a formar entornos de cooperación para poder circular las revisiones críticas de las prácticas docentes. El resultado será lograr la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (De Vincenzi, 2009). Dicha finalidad, entendemos, se traduce con la implementación de esta especialización.

Debemos generar destrezas como las que nos señala Díaz Barriga (2005), explicando que el problema de la actualidad no es llegar a la información, sino saber la práctica de depurar lo pertinente y aplicarlo a un problema específico. Esto nos trae retos inéditos que debemos afrontar.

Cuando criticamos la manera en la que se enseña el derecho, identificando al formalismo jurídico como su principal exponente, no lo hacemos por ocio, sino porque se comprende que, como señala De Vincenzi (2012), el mundo del conocimiento cambia a gran velocidad y la apropiación de conocimientos de manera enciclopedista resulta obsoleta, ya que:

Hoy, el verdadero valor de una práctica pedagógica está centrado en el enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento, y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas que permitan adaptarse a escenarios de alta complejidad e incertidumbre (De Vincenzi, 2012, p. 116).

Necesitamos profesionales que no solo traduzcan, sino que también representen el lenguaje del derecho de sus asistidos y que su lectura del derecho sea crítica. La principal tarea sería descubrir los espacios que instalan pugnas de derechos. Hablar el lenguaje abogadil debe ser una práctica emancipadora. La universidad apunta a ello y los docentes somos el vehículo.

6. Últimas reflexiones

Todos los aportes que se han pretendido realizar, y que ponen en los docentes la responsabilidad de ser un factor de cambio y adaptación a la nueva realidad con sus desafíos, asumen que esto llevará tiempo y recursos. No obstante, entendemos que las modificaciones llevarán a la transformación en la gestión y en el brindar el servicio de justicia.

Quizás, el principal desafío sea la capacidad de entender la magnitud de lo veloz del cambio y cómo lograr adaptarse a él.

A leguas de considerar que la profesión jurídica quedará en desuso por la implementación de nuevas tecnologías, consideramos que resultarán centrales los retos que instalará la vida digital. La academia tendrá la tarea de modificar profundamente sus currículos y de implementar la enseñanza de competencias, habilidades y destrezas con el objetivo de brindar una caja de herramientas al profesional para transitar junto a las tecnologías. Por esto último, entendemos que la enseñanza interdisciplinar es sumamente relevante para llegar a obtener respuestas para los requerimientos que nacerán.

Debemos señalar que todas las propuestas necesitan planear estrategias en base a datos empíricos. Es elemental conocer las realidades de nuestros futuros profesionales, la información del ejercicio profesional de la rama que elegirán y el lugar donde la llevarán a cabo. Así se podrán desarrollar adecuadas decisiones curriculares.

En el contexto actual, nos encontramos en la transición desde lo analógico, que pretendía y versaba sobre la necesidad de actualizarse permanentemente, a la transformación impuesta, que sí nos obligó a llevar a cabo tal actualización. Esto no es otra cosa que asumir la responsabilidad digital, la que deberá forjar un compromiso ético, responsable y solidario, propio de una comunidad de empatía.

Los objetivos señalados ponen el énfasis en la enseñanza de destrezas (Böhmer, 2003) más que en contenidos, lo que no implica abandonarlos, sino entender que el acceso a ellos, actualmente, es de suma facilidad. Aspecto que no era así hasta no hace mucho.

La pandemia generó ciertos cambios a los que debimos sumarnos en el transcurso, de forma abrupta. Sin embargo, se convirtieron en el camino para generar verdaderos procesos de cambio en la innovación de la enseñanza del derecho. Esta realidad, la de la actualización tecnológica, tarde o temprano iba a llegar. Ahora estamos aquí. Es nuestra oportunidad.

Bibliografía citada

- BÖHMER, Martín (2003): “Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula”, *Rev. Academia*, vol. 1, N° 1: pp. 19-25. Disponible en bit.ly/3yxjuSa.
- DE VINCENZI, Ariana (2009): “Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios”, *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 12, N° 2: pp. 87-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219006.pdf>
- . (2012): *La formación pedagógica del profesor universitario: Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005): “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, *Perfiles Educativos*, vol. 27, N° 108. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002
- EDELSTEIN, Gloria (2002): “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, *Revista Perspectiva*, vol 20, N° 2: pp. 467-482. Disponible en: <http://aprender.entrerios.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Problematizar-las-prácticas.-Edelstein.pdf>
- FREIRE, Paulo (1949): *Pedagogía del oprimido*. Cap II y III. (Montevideo, Siglo XXI Editores).
- FUCITO, Felipe (2001): *¿Podrá cambiar la justicia en la Argentina?* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- GRISALES FRANCO, Lina y GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia (2006): “El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria”, *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 12, N° 2: pp. 77-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
- PUEBLA FORTUNATO, Cristian (2017): *Aprender abogacía: Reflexiones sobre ofertas y reformas en los planes de estudio de universidades públicas argentinas*. Trabajo final de grado para optar a Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en bit.ly/3v9B2lb.

—. (2018): *La enseñanza de la abogacía en Argentina y el enfoque de derechos en las políticas públicas: Reflexiones para el debate*. II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en bit.ly/3fE5xt4.

RODOTÁ, Stefano (2014): *El derecho a tener derechos* (Madrid, Trotta).

SOZZO, Gonzalo (2016): *Hacer derecho: Reconstrucciones acerca de la relación derecho/ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral* (Santa Fe, UNL).