



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

**Una propuesta
de intervención pedagógica
en el ciclo introductorio
de la carrera de Abogacía
de la UNMdP**

María Julia Amilcar
Adriana Castelanelli
Juliana Tumini

CEDU
Directora: Mg. María Cristina Sarasa
Co- directora: Mg. María Marta Yedaide
Facultad Humanidades (UNMdP) y ADUM
2016

Contenido

Resumen	2
Palabras claves.....	2
Introducción	3
Marco conceptual de la propuesta didáctica	6
La alfabetización académica y el problema del primer año	6
La adaptabilidad como un factor clave para los principiantes	9
Trayectoria y prospectiva de la comunidad de aprendizaje en la universidad	14
Contexto.....	28
Unidad académica	28
Participantes.....	32
Docentes	33
Tutores.....	35
Estudiantes	36
Narración de la experiencia.....	39
Preparación de la experiencia.....	39
Objetivos de la experiencia	42
Cronograma de implementación	44
Materiales diseñados, explicación de su inclusión y hallazgos preliminares.....	46
Descripción y explicación de las actividades llevadas a cabo por docentes y estudiantes.....	47
Actividades al concluir la experiencia	63
Análisis de la propuesta didáctica	64
Recursos metodológicos empleados para la evaluación de la propuesta didáctica	64
Análisis de la realimentación ofrecida por los participantes	66
Consideraciones finales.....	71
Referencias	76
Anexos.....	85

Resumen

Este trabajo relata una experiencia pedagógica realizada en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el primer cuatrimestre del 2014, dirigida a los ingresantes de la carrera de abogacía. Consistió en una comunidad de aprendizaje pensada para promover la alfabetización académica, en tanto aptitud para desarrollar las destrezas de lectoescritura exigidas por la institución universitaria, y al mismo tiempo la adaptabilidad, entendida como la capacidad para convertirse en miembros plenos de la universidad. Para ello, se combinaron núcleos temáticos de las asignaturas afines de Derecho Político y Derecho Internacional Público, en tareas en las que los alumnos del primer año suelen mostrar mayores dificultades. La integración de la comunidad con alumnos avanzados de la carrera, como tutores pares, fue quizás uno de los aspectos más ricos de la experiencia, debido al vínculo cooperativo que cimentaron con los ingresantes. Las actividades consistieron en el desarrollo de habilidades tales como la argumentación escrita y oral, análisis de textos filosóficos, políticos y jurídicos; así como la creación de un espacio que generara vínculos cooperativos, de solidaridad y responsabilidad compartida, para acrecer un sentido de pertenencia a la cultura y dinámicas institucionales. Respecto de la alfabetización académica, se advirtió que dicho contexto motivó a los ingresantes a realizar actividades de lectoescritura con contenidos pertinentes a la disciplina y que el obtener resultados positivos generó en ellos la confianza necesaria para considerar que eran capaces de entender el lenguaje y las estructuras argumentales del derecho. En torno a la adaptabilidad se pensaron actividades sobre el tema de la memoria, el tiempo de estudio y su manejo eficaz, la producción de los parciales escritos, así como aquellas en las que se trató la lógica institucional, sus espacios y sus agentes.

Palabras claves

intervención pedagógica – comunidad de aprendizaje – adaptabilidad – alfabetización académica – ingresantes – tutores pares

Introducción

Este relato concluye nuestra trayectoria por la Especialización en docencia universitaria, y aborda el cómo, dónde, quiénes, para quiénes y por qué de una experiencia de intervención pedagógica, a la que calificamos de innovadora atendiendo al contexto de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Nuestra idea primigenia estaba lejos del diseño y ejecución de una práctica docente. Antes bien, mientras avanzábamos en los diferentes cursos de la Especialización, nos habíamos inclinado por conocer y explicar la cuestión del desgranamiento, en particular el alto porcentaje de abandono en estudiantes pertenecientes a los sectores populares. En eso estábamos, cuando en el transcurso de una reunión surgió el preguntarnos —quizá por los años pasados frente a clase y nuestra entrega renovada a dicho trabajo— sobre la conveniencia de enfocarnos en alguna buena práctica, aunque sin por ello desentendernos del problema de la deserción. Fue así que, aún pendiente la disyuntiva, y mientras pasábamos revista a obras y autores, nos topamos con un artículo de Vicent Tinto (2008), y ese primer contacto con la comunidad de aprendizaje de la mano de uno de sus teóricos señeros, cambió el rumbo de la búsqueda y selló el destino del presente.

Por consiguiente, ideamos, elaboramos y llevamos adelante una intervención que respondiera al contexto de los llamados problemas del primer año de la universidad. Dichos inconvenientes aluden a ese umbral con el que se topan los egresados de la escuela secundaria, y que si pretenden cruzarlo, deben no solamente ajustarse a una nueva cultura organizacional, sino al mismo tiempo, responder a las exigencias de lectura y escritura de los estudios superiores.

En virtud entonces de nuestra preocupación centrada en las dificultades de los estudiantes en dicha etapa, por tratarse de una realidad con la que dos de las docentes que integramos el equipo de trabajo convivimos cada año —pues dictamos asignaturas del conocido como “ciclo de permanencia” o “ingreso”—, nos propusimos indagar no solamente en las causas, sino en pensar alternativas para que los estudiantes pudieran transitar esos momentos iniciales con éxito.

Así fue que, a partir del relevamiento en la literatura especializada de las teorías que se enfocan en la explicación de los problemas del primer año, profundizamos en tres nociones que ordenaron nuestra propuesta didáctica: adaptabilidad (Engstrom & Tinto,

2008), alfabetización académica (Carlino, 2003) y comunidad de aprendizaje (Tinto, 2006).

La primera noción es la de adaptabilidad por cuanto las dificultades de adaptabilidad refieren a los inconvenientes de los ingresantes al momento de convertirse en miembros plenos de la universidad e interroga su capacidad de habituarse a dicho ámbito.

La segunda es la de alfabetización académica porque otros trances estudiantiles se vinculan con la capacidad para desarrollar las destrezas de lectoescritura de acuerdo con las exigencias de la institución universitaria.

La tercera noción es la de comunidad de aprendizaje porque teniendo como ejes de trabajo la adaptabilidad y la alfabetización académica, pensamos en una estructura de participación sobre los desarrollos de las llamadas comunidades de aprendizaje, que coinciden en su disposición para construir un ambiente que promueva la comprensión.

La pregunta principal que nos hizo de guía fue la siguiente: ¿una comunidad de aprendizaje en el ingreso a la carrera de abogacía constituye una buena práctica pedagógica para superar las dificultades estudiantiles en el primer año? A su vez, se especificó en dos preguntas vinculadas la principal ¿dicha intervención pedagógica contribuye a la adaptabilidad? y ¿mejora la alfabetización académica?

A partir de las nociones explicadas y de los interrogantes planteados la diseñamos para el primer cuatrimestre del 2014, hacia explorar las ventajas de su implementación en el ingreso a la carrera y en consecuencia averiguar su valor estratégico para promover la alfabetización académica, acorde a la comprensión de Carlino (2003) y mejorar la adaptabilidad de los ingresantes a la universidad (Tinto, 2006).

En pos de dicha pesquisa, nuestra propuesta involucró la creación de una comunidad de aprendizaje, porque “las actividades humanas son profunda e intrínsecamente colectivas” (Perkins, 2010, p. 35) con tareas de dos tipos: unas, tendientes a desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectoescritura con el lenguaje propio de nuestra disciplina, y otras, dirigidas a familiarizarlos con la institución universitaria, sus modos de funcionamiento y sus dinámicas.

Aquí damos cuenta de dicha experiencia y de las nociones teóricas que nos permitieron planificarla, para desde allí obtener algunas conclusiones preliminares que

puedan alentar futuras intervenciones didácticas con características similares o diferentes. “La facultad de las personas de dar razones, así como los relatos que estas vehiculizan con el propósito de dar sentido a su profesión docente y a sus vidas, abren para la Didáctica horizontes de observación y eventual intervención inéditos...” (Yedaide & Porta, 2016, p. 13). Proyectamos que nuestra experiencia nos impulse —y por qué no a otros interesados— a nuevas y apasionantes alternativas de actuación docente.

El relato ha sido ordenado en cuatro grandes apartados, el primer punto está dedicado al marco conceptual de la propuesta didáctica donde explicamos los conceptos claves así como sus antecedentes. Allí precisamos el llamado problema de primer año, abordamos la noción de adaptabilidad e indagamos en algunos de los desarrollos que se han generado en torno a la alfabetización académica y sus implicancias en el ingreso a los estudios superiores. Examinamos también la noción de comunidad de aprendizaje y su evolución, así como los rasgos propios que exhibe en su implementación en el contexto universitario. Del mismo modo, afrontamos la cuestión de los provechosos vínculos que pueden vislumbrarse en una alianza entre una comunidad de aprendizaje y el trabajo en el aula universitaria. El segundo apartado se ocupa de describir el contexto de la experiencia, comprensivo de la Facultad de Derecho y la carrera de Abogacía, así como la caracterización de los participantes de la comunidad de aprendizaje. La narración de la experiencia, que se aborda en el punto tres, consiste en la descripción de las actividades realizadas -su gestación, diagramación y ejecución-, los roles asumidos, los altos y bajos en su desarrollo, los imprevistos, la atmósfera de trabajo, los vínculos y sus evoluciones. En este punto incluimos las actividades que se realizaron al final de la experiencia, tales como el relevamiento de los testimonios y el cotejo de las impresiones finales de todos los participantes, así como materiales que surgieron de registros de clase, actividades, entrevistas, comunicaciones internas, etc. y lo cerramos con el análisis de la retroalimentación ofrecida por los participantes. En las conclusiones finales recuperamos los objetivos y los hallazgos relacionados, en síntesis, lo que hemos aprendido de la comunidad de aprendizaje como práctica innovadora. Por último, armamos tres anexos, el primero incluye las actividades de los distintos encuentros, el segundo los cuestionarios y entrevistas, y el tercero y último, fotos de los encuentros y algunos recursos gráficos subidos al blog y al grupo cerrado de Facebook.

Marco conceptual de la propuesta didáctica

Nuestra intervención pedagógica se asienta sobre ciertos conceptos claves que denotan los objetivos perseguidos con su implementación, tales son la adaptabilidad, la alfabetización académica y la comunidad de aprendizaje.

Como anticipáramos, los tres se hallan atravesados por el problema del primer año, que refiere a las dificultades concretas de entrada al mundo universitario, y a partir del cual nos aproximamos a las especificaciones que siguen.

La alfabetización académica y el problema del primer año

El primer año de ingreso a la universidad parece ser el más crítico respecto no sólo de los problemas asociados a la deserción (Ezcurra, 2011) y al fracaso, sino también en relación a la incorporación de ciertos aprendizajes y al desarrollo cognitivo (Reason, Terenzini, & Domingo, 2006).

Constituye, para los estudiantes, un período de transición en el que pugnan por adaptarse a un nuevo espacio, con reglas y exigencias muy diferentes de las del tramo de la educación media. Durante su tránsito se suceden la mayor cantidad de reveses académicos y deserción, y por lo mismo cabe pensarlo como una unidad de intervención y análisis (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006).

Mencionamos como dos de sus problemas centrales, la dificultad en el logro de la alfabetización académica así como las dificultades de adaptabilidad a la universidad. El desenlace de la imposibilidad de afrontar tales obstáculos deriva en el fracaso y la deserción, que se concentra en dicha etapa y conforme señala Ezcurra (2011) afecta mayormente a las capas en desventaja.

Cuando reflexionamos en alfabetización académica, estamos aludiendo a:

...conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Incluye por lo tanto las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. (Carlino, 2003, p. 410).

A los estudiantes nóveles aguardan múltiples desafíos, y la alfabetización académica, en tanto incorporación de habilidades de lectoescritura propias del ámbito académico, es uno de los más grandes. Se trata de un proceso por el cual se puede arribar y luego pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, merced a haberse apropiado de sus formas de razonamiento marcadas por ciertas convenciones de discurso. Los problemas de los ingresantes más jóvenes ante la lectura de textos en la universidad, abarcan desde dificultades para decodificar el sentido de lo escrito, una habilidad reducida para el lenguaje oral, un vocabulario también limitado, a lo que se agrega un cúmulo de saberes previos que no poseen. Estas condiciones nos exigen generar actividades ricas en intercambios verbales, que involucren leer con atención, escuchar con atención y relatar con atención.

De seguro entonces, nos estaremos equivocando si en el aula universitaria damos por hecho que los ingresantes poseen aquellas habilidades, por haberlas adquirido en el trayecto escolar previo. Las exigencias de la lectoescritura en el nivel universitario no son equivalentes a las del nivel secundario, implican algo más, que es ese participar en la cultura discursiva de la disciplina (Carlino, 2005), que demanda poder expresarse con precisión, de forma escrita como oral, y argumentar basándose en razones, así como leer y producir textos complejos (Carlino, 2006).

Las fallas más grandes y las derivaciones negativas como el fracaso y la deserción, ocurren en el primer año, no solamente debido a las deficiencias en la escritura sino también por lo arduo que resulta a los alumnos examinar textos de una complejidad muy superior a la que venían acostumbrados (Carlino, 2007).

Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan un alto grado de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción (Benvegnú, 2011). La alfabetización académica, además, no es la misma para todas las artes, sino que hace referencia a un conjunto de prácticas de lenguaje y de pensamiento propias de la cultura discursiva de una disciplina (Carlino, 2013).

Dicha noción subsume también el desarrollo por el cual el estudiante logra la pertenencia a una comunidad científica y o profesional en virtud de haberse apropiado de las formas de razonamiento propias de las convenciones de dicho marco discursivo, ya que precisamente, la cultura académica no es homogénea y por tanto cada disciplina tiene su

propios esquemas de pensamiento, que se plasman en un modo especial de escribir, diferente de las de otros ámbitos académicos, de otros usos del lenguaje (Carlino, 2003).

Asimismo, se ha sostenido que no se aprende a escribir en el vacío, sino a partir del campo de problemas propio de una cierta disciplina, espacio que contiene un discurso y retórica específicos. Marta Marucco (2011) lo ilustra y fundamenta de esta manera:

Para Gottschalk y Hjortshoj, citados por Carlino (2004), el modelo didáctico dominante en la universidad concibe a la enseñanza como el acto de explicar a los estudiantes lo que el docente sabe sobre los temas de la materia; pero esta concepción de la enseñanza no incluye la presentación de uno de los saberes más valiosos que los profesores hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica de pertenencia: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudios, modos vinculados con las formas de leer y de escribir características de la misma. (p. 1).

En consecuencia, para los alumnos resulta mucho más estimulante el desarrollo y la práctica de las habilidades de escritura en el contexto de lo que ellos desean o han elegido para estudiar. Comenta Carlino (2006) que en las universidades australianas, canadienses y estadounidenses se ha adoptado la práctica de incluir, bien talleres, bien actividades de lectoescritura en cada asignatura, lo que obedece a la necesidad de integrar su desarrollo a las características y necesidades de cada asignatura. Ella implica admitir que las competencias de lectoescritura que se adquieren durante la educación básica no son suficientes para afrontar los textos y las exigencias de escritura de la universidad, hay diferencias marcadas. En el nivel medio no se exige que los alumnos busquen el material de estudio por su cuenta, se concibe al conocimiento bajo una dicotomía verdadero-falso, mientras que en el saber universitario se presentan teorías rivales, tampoco se requiere, como sí lo es en el ámbito universitario, que se aplique el conocimiento sino que es suficiente con que se lo reproduzca (Carlino, 2006).

A su vez, exige reconocer que una manera de integrarse al ámbito académico de la universidad, o una manera de ser en tal contexto, no está escindido de adoptar los modos de escritura y lectura propios de dicho ámbito. Es decir, que se es un miembro pleno de la universidad en la medida en que se hayan incorporado dichas habilidades. O, mejor dicho, que para dejar de ser un aprendiz, para adquirir la identidad propia del universitario, el estudiante debe ser capaz de alcanzar dichas metas.

Sugiere entonces Carlino (2006) que lo más adecuado para lograrlo, es que las habilidades sean ejercitadas en el contexto y con los lenguajes de cada disciplina, y no sólo eso, sino que, tampoco bastan algunos talleres aislados y específicos, lo más eficaz es introducir la ejercitación en el marco de la asignatura pertinente. También es recomendable que dichas herramientas vayan puliéndose a lo largo de toda la trayectoria universitaria, porque no son las mismas competencias las que se requieren al comienzo de la carrera como al final, sino que van prosperando con el conocimiento adquirido y sedimentado.

En consonancia, suscribe Elvira Narvaja de Arnoux (2014) en el prólogo al libro de Pipkin Embón y Reynoso *Prácticas de lectura y escritura académicas*, que el desarrollo de una preocupación sobre la pedagogía y la lectura y la escritura para los estudios superiores:

...tiene su origen, por un lado, en los diagnósticos efectuados acerca del desempeño de los ingresantes y, por el otro, en el convencimiento de la importancia del dominio de la lengua escrita para realizar los aprendizajes específicos y para formar profesionales de alto nivel. (p. 11).

Reconocemos que una inquietud parecida nos movió a planear y ejecutar nuestra intervención pedagógica, ya que de hecho, en los últimos años hemos advertido que la escasez de recursos expresivos perjudica el rendimiento académico de los estudiantes que aspiran al ingreso.

La adaptabilidad como un factor clave para los principiantes

En la actualidad, el desgranamiento se observa inmerso en situaciones tales como el reto que supone la explosión del conocimiento, el disparo de la matrícula, y la transformación del aparato productivo dependiente cada vez más del aumento de los saberes, todo lo cual hace aflorar cuestiones antes impensadas en el seno de las instituciones de educación

superior. De ahí que se trate de una urgencia auténtica que excede el marco local¹ y que solicita investigar la eficacia del sistema universitario y su capacidad de respuesta a los desafíos de la época.

Los estudios relacionados distinguen multiplicidad de factores que parecen incidir en la deserción universitaria, ergo en su abordaje teórico sobresalen distintas explicaciones, que se enmarcan en varios modelos, cada uno de los cuales asigna preeminencia a diferentes impactos como esclarecimiento de la deserción. El planteo economicista, entre cuyos exponentes podemos nombrar a Becker (1962), Schultz, (1961) y Thurow (1973), afirma que los estudiantes abandonan los estudios universitarios tentados por una alternativa más eficiente o económica de usar el tiempo, la energía y los recursos, la que estiman les significará mayores beneficios a largo plazo. El modelo estructural, según Thomas (2002), atribuye la deserción a realidades como el estrato socio económico, el empleo de los padres, el ingreso familiar o las fluctuaciones del mercado laboral. El llamado modelo de adaptación por su parte establece como factor relevante para la permanencia del estudiante el grado de adaptación a la institución universitaria, que es medido a partir de los intercambios entre alumnos y entre alumnos y docentes (Engstrom & Tinto, 2008). Por último, la posición de Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006), denominada modelo psicopedagógico, pretende combinar elementos de los modelos estructural y de adaptación, e incluir dimensiones psicopedagógicas que lo harían más amplio.

Habiendo repasado los principales enfoques, apoyamos nuestro examen en la teoría de la adaptación, por cuanto permite fundar estrategias de cambio desde el interior de la institución educativa. Centra su análisis en el efectivo ajuste del estudiante a la dinámica social y académica de la universidad, pero también parte de la premisa de que acomodarse resulta más difícil para los estudiantes de clases más desaventajadas, no sólo por una cuestión estrictamente económica, sino también por los factores y antecedentes culturales que pesan a la hora del arraigo.

¹ En Estados Unidos llega al 50 %, en Francia oscila entre el 36 y el 75 %, y en España entre el 4 y el 72 %, según carreras o centros de estudio. Estas cifras contrastan con las de países de mejor desempeño como Alemania con un 20 %, o Finlandia con un 10 %. En Estados Unidos, si bien desde 1980 viene creciendo la matrícula universitaria, el índice de graduación es bajo, y tratándose de primera generación de universitarios o de individuos de clases más desfavorecidas alcanza sólo a un cuarto de los ingresantes, como lo refiere Vincent Tinto (2011). Muchos son los que dejan el sistema, antes de graduarse, y la gran mayoría lo hace en el primer año.

Desde una perspectiva socioeconómica se afirma que la masificación del acceso a la universidad puede denominarse una inclusión excluyente, oxímoron que explica que junto a un ingreso masivo e irrestricto, existe un fenómeno de exclusión paralelo y extendido signado por una condición de clase (Ezcurra, 2011). Asimismo producto de dicha circunstancia es que depende la incapacidad para sentirse parte de la cultura institucional de la universidad:

En este sentido, la variable institucional y su incidencia en la adaptación a la vida académica a partir de la perspectiva socioeconómica nos obliga a observar que el sistema está inmerso, como destacan también otros autores, en el proceso de reproducción cultural y por tanto de sus formas de relación social, de reproducción y ciertamente de la reproducción de clase como una entidad independiente donde “los individuos no son los creadores de esta situación; están sometidos a ella mientras permanezcan las mismas relaciones sociales de producción dominante. Esta selección de clase incluye un aspecto integrado por el capital cultural. (Coronado Ramírez, 2011, p. 23).

El modelo de la adaptación, al incluir como un factor relevante a la institución universitaria y sus actores, nos permite en definitiva escudriñar opciones desde allí. Es una perspectiva que pondera como causa principal de la deserción universitaria la insuficiente adaptación e integración del alumno al ambiente social y de estudio que prima en la organización.

Si bien suele considerarse al bajo desempeño académico como una causa fundamental de la deserción, la ausencia de integración intelectual y social a la universidad (medida a través de las interacciones con pares, docentes y la institución) incide con igual fuerza, y esta falta de integración cuando existe, predispone más hacia el abandono a los individuos de menores recursos (Engstrom & Tinto, 2008).

Esta manera de concebir el problema indica que el proceso de persistencia en la educación atiende al grado de ajuste entre el estudiante y la institución, logrado a través de las experiencias académicas y sociales (integración). La integración dependería así de las experiencias durante la estancia en la universidad, previas al acceso y de las características de los involucrados, que los hace más o menos permeables a las políticas y prácticas universitarias. El grado de integración académica se evalúa a través de las calificaciones, y el grado de integración social mediante la participación en las actividades extracurriculares, la frecuencia y el desarrollo de las interacciones positivas con los pares y

con el profesorado. La integración en estos dos planos, robustece el compromiso con la institución y aumenta la persistencia. Por el contrario, los estudiantes que perciben que no encajan, buscan otras formas de ocupar el tiempo, las energías y los recursos para obtener más beneficios con menor coste y desertan.

A lo dicho se agrega que los estudiantes tienden a ingresar a la universidad poco adiestrados en procesos de lectura y escritura (Pipkin Embón & Reynoso, 2014), por lo cual, una condición importante en su continuidad es el patrocinio académico, como por ejemplo, cursos de destrezas básicas, tutorías, grupos de estudios, y programas de apoyo tales como instrucción suplementaria. Una de las ventajas de dichos programas en alumnos del primer año de estudios universitarios, sobre todo en las clases que se suceden durante el primer semestre, es que los ayudan a tener éxito en este período, reducen el estrés, y aportan a su sentido de autoeficacia y a la probabilidad de superación posterior (Fencel & Scheel, 2005).

La mayoría de estas investigaciones en teorías de retención de estudiantes se centran en la noción de integración académica y social en la comunidad universitaria, y el aporte de Vincent Tinto, cuyos orígenes se remontan a 1970, no puede ignorarse pero debemos abordar su investigación tomando la precaución de recordar que aquellos estudiantes habitaban otra temporalidad. A pesar de ello, sus investigaciones mantienen vigencia, así lo evidencia Ezcurra (2011) quien retoma sus estudios. Sugiere que las decisiones de los estudiantes de quedarse o dejar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que mantienen con los centros educativos, tanto en lo estrictamente académico como en lo social. En este sentido afirma que casi la mitad de los estudiantes en Estados Unidos que arriban a instituciones de dos años, y más de una cuarta parte de los estudiantes que entran a instituciones de cuatro años, se van al final del primer año. Aproximadamente 1.100.000 de estudiantes dejan la educación superior sin completar un grado (Tinto, 1993).

Un alto número de estudios sobre retención se afirma en la teoría de Tinto, la cual presenta el concepto de integración académica y social en la comunidad universitaria, por cuanto el grado en que el estudiante se integre al mundo académico y social de una institución determinará si se mantiene o no matriculado. Dicha tesis sostiene que los estudiantes acceden a la universidad con varias características individuales que abrevan en

la familia, con más las de trasfondo comunitario (por ejemplo: el nivel educativo de los padres y su status social), atributos individuales (como capacidad, raza, carrera y género), habilidades (intelectuales y sociales), recursos financieros, la disposición (motivaciones, intelecto, y preferencias políticas) y la experiencia educativa en la escuela (por ejemplo, el registro del logro académico). Tinto propone entonces, que los compromisos iniciales de los estudiantes a la institución y hacia el objetivo de graduación, así como la decisión de la salida, son influenciados por cada característica de entrada del estudiante.

Conforme este enfoque, la institución, y las comunidades académicas y sociales que la conforman se inscriben en un entorno exterior con su propio conjunto de valores y de comportamiento necesarios (Tinto, 1975). Por otra parte, los sucesos exteriores impactan y modifican los compromisos e intenciones de un estudiante, y pueden influir indirectamente en la salida debido a su impacto en la integración social y académica. También las experiencias posteriores dentro de la institución se relacionan con la continuidad en la misma. Ejemplos de rutinas organizativas internas incluyen las interacciones con la facultad, el personal y otros miembros de la universidad, como con otros estudiantes. Resumiendo, se asume que las interacciones positivas coadyuvan a la integración social y académica, y a la persistencia. Por el contrario, a menor grado de integración académica y social, mayor riesgo de abandono estudiantil.

Otro aspecto a examinar desde la perspectiva de la teoría de la adaptación tiene que ver con la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse, en tanto y en cuanto, se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. Mientras más se comprometa el estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, mejores serán su rendimiento académico e integración social, y menos factible el abandono de los estudios.

Entre los desarrollos teóricos locales, la posición de Estela Cols (2007) se ubica en el marco de los modelos de adaptación. Considera que el ingresante es un aprendiz en su rol de estudiante universitario y que puede ser asistido institucionalmente mediante intervenciones específicas, como son los servicios de información y programas de orientación al estudiante y su familia; tutorías, consejeros y mentores, o por medio de

seminarios, talleres, módulos y comunidades de aprendizaje, así como a través de la implementación de innovaciones pedagógicas y didácticas.

Lo interesante del planteo descrito es que si bien afirma que la deserción afecta de manera prioritaria a los alumnos provenientes de clases desaventajadas, sostiene que es posible generar soluciones en el seno de las mismas universidades. Los docentes y la universidad como organización, deben aceptar que hay una brecha entre el alumno esperado y el alumno real, y a partir de dicha aceptación, adaptar su estructura y estrategias, para poder acoger y conservar a los alumnos reales.

En ese sentido se ha advertido que para lograr ser efectivos en materia de retención estudiantil, urge que las universidades admitan que las raíces del abandono no sólo residen en los alumnos, sino también en el tipo de entorno educativo (Engstrom & Tinto, 2008). Por tanto, no sólo deben contemplar programas que ayuden a los estudiantes a ajustarse a la institución, sino también realizar cambios en sus propias estructuras y prácticas.

En la misma línea, el proyecto *Institutions of Excellence in the First College Year* ha concluido en que, sin poner el foco en cómo los cursos de primer año se estructuran, organizan y enseñan, los demás esfuerzos son meros antídotos a la experiencia académica nuclear de los nuevos alumnos (Keup & Barefoot, 2005).

Al respecto, el dispositivo de las comunidades de aprendizaje, sobre todo en primer año, y para alumnos trabajadores, con tiempo parcial al estudio, ha mostrado sus ventajas para combatir el abandono (Tinto, 2000).

Trayectoria y prospectiva de la comunidad de aprendizaje en la universidad

Durante la gestación de nuestra propuesta didáctica indagamos en la literatura especializada sobre la comunidad de aprendizaje (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003; Elboj Saso, Puigdemívol Aguadé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2002; Engstrom & Tinto, 2008; Flecha García, 2007; Gerard Ferrer, 2005; Janusik & Wolvin, 2007; Levine Laufgraben, 2005; Levine Laufgraben, 2004; Orellana, 2001; Schnüttgen, 1997; Sergioivanni, 1994; Smith, 2001; Tinto, 2000; Torres, 2004), que señalaba sus resultados auspiciosos, por ello la escogimos como una herramienta para trabajar en relación con aquellos problemas del

primer año respecto de los cuales queríamos explorar: la adaptabilidad y la alfabetización académica.

Por lo tanto, la consideraremos merced a los posibles beneficios que ofrece en relación tanto con los aspectos sociales de la adaptación a la universidad como con los desafíos académicos que enfrentan los ingresantes.

A continuación, entonces, luego de conceptualizarla, señalaremos las formas en las que se pone en práctica en diferentes contextos, abordaremos la historia de su origen en la universidad y por último, ofreceremos una visión propia de comunidad de aprendizaje, comprensiva de los aspectos social y académico, desde una concepción del conocimiento como profundo y dialógico. Indicaremos, además, las ventajas del aula en relación con la comunidad de aprendizaje, así como la relevancia del trabajo de los tutores en la efectividad de la misma.

Podemos definir a la comunidad de aprendizaje en sentido lato como un grupo de personas que aprenden juntas, que utilizan herramientas compartidas y que lo hacen en un mismo entorno.

En un sentido más restringido, hablamos de un conjunto humano organizado, que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí mismo, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, y que reconoce como base fundamental la necesidad de un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas.

El término comunidad de aprendizaje se ha extendido en los últimos años con diferentes acepciones que han dado lugar también a políticas y programas muy diversos en todo el mundo, tanto en economías desarrolladas como en vías de desarrollo. No obstante, esta abundancia de usos de la noción está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar/no escolar o extra escolar, el eje real/virtual, y el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha práctica.

Ergo, su noción remite en unos casos al contexto escolar y más específicamente, a la escuela o incluso al aula; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad a través de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.). La idea de comunidad de

aprendizaje entonces, viene aplicándose a comunidades y realidades urbanas. Asimismo, unos la vinculan a procesos de desarrollo económico, desarrollo de capital social o de desarrollo humano en sentido amplio; otros, la inscriben en categorías de ciudadanía y participación social.

En general, hemos encontrado, que predomina hasta el momento, la idea de comunidad, más que la de aprendizaje. De hecho, salvo quizás por algunas versiones más apegadas al ámbito escolar, en muchas otras hay escasa atención sobre los aspectos pedagógicos (Torres, 2004).

Por otro lado, sus implementaciones evidencian diversos campos de intervención que acreditan la plasticidad del modelo², ya sea el nivel de educación primario, secundario o universitario, de capacitación laboral, en tareas de investigación, de desarrollo comunitario, espacios de formación profesional continua, que vemos converger por sus bases epistemológicas y principales enfoques pedagógicos. Las comunidades de práctica (Wenger, 2004), son aludidas por Perkins (2010) debido al interés que han despertado tanto en el mundo de los negocios como en otras esferas, donde el contacto social posibilita el intercambio de conocimientos que emerge de la colaboración entre iguales versados en una determinada actividad, sin que por ello se excluya a los principiantes, quienes también tienen oportunidad de colaborar en los aspectos más simples de la tarea. Explica que en esto consiste la participación periférica legítima, mecanismo crítico descrito por Jean Lave y Etienne Wenger en su obra *Situated Learning*, los principiantes y sus aportes son apreciados "...como parte del proceso de inducción en la habilidad completa... Con el tiempo perfeccionan sus destrezas y asumen mayores responsabilidades" (p. 220).

² En lo que atañe a sus particularidades, algunas prácticas revelan la importancia de explotar el potencial educativo de grupos ya existentes y que efectúan actividades comunes, remarcando el efecto sinérgico y complementario en la construcción de sentido y de identidad; otras, valoran las perspectivas de asociar en un equipo, procesos colaborativos de investigación y de formación. Del mismo modo, son atendidos el potencial del co-aprendizaje en la propulsión de una acción reflexiva (Argyris & Schön, 1978), y lo fundamental de enlazarla con las problemáticas sociales para buscar soluciones y participar en procesos de avance local (McCaleb, 1994); (Leigh Smith, MacGregor, Matthews, & Gabelnick, 2004), reforzando su capacidad de transformación y cambio (Andersen & Tiessen, 1999). En otros casos, se plantea el interés de converger los esfuerzos educativos de diversos medios en un espíritu de colaboración por un tratamiento integral de las personas, para adecuar los aprendizajes a los desafíos contemporáneos (UNESCO, 1999); (Visser & Manish, 1996), y aprender a resolver las urgencias comunes, particularmente aquellas comunitarias, mediante procesos colaborativos de adquisición de competencias (Potapchuk & Polk, 1994).

La importancia del nexo entre las preocupaciones educativas y las de orden social marcan la estrategia de la comunidad de aprendizaje; en su seno la calidad de ser se concibe en estrecha relación con la calidad de ser juntos, en un medio de vida compartido, como indica Orellana (2001). Para este enfoque el desarrollo personal es indisoluble del desarrollo comunitario (Buttner, 1995; Potapchuk & Polk, 1994; Sergiovanni, 1994; Wenger, 2004). Quizá por tal razón, y desde 1978, las comunidades de aprendizaje han sido en Europa un modelo de integración, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el mundo de la vida de las familias y las comunidades, formado por su conocimiento y vivencias socio-culturales³.

De todo lo señalado, queda como muestra, la riqueza de aplicaciones que la figura habilita, y su arreglo a realidades humanas diversas y cambiantes.

Ahora bien, la comunidad de aprendizaje que nosotras imaginamos y ejecutamos para estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía, tuvo y tiene que ver con el aprendizaje en tanto participación social, lo que involucra un accionar dinámico en las comunidades y construir identidades en relación con las mismas.

En este sentido, el aprendizaje y la participación dependen y definen quiénes somos y cómo explicamos lo que hacemos; no es una actividad tramontana, por fuera del resto de las actividades vitales, pues en ningún momento dejamos de aprender:

...Visto como una experiencia de identidad, el aprendizaje supone tanto un proceso como un lugar. Supone un proceso de transformación de conocimiento además de un contexto en el que definir una identidad de participación. En consecuencia, apoyar el aprendizaje no sólo supone apoyar el proceso de adquirir conocimiento, sino también ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer en la forma de esa identidad. En consecuencia, si alguien no aprende como se espera, puede ser necesario considerar, además de los posibles problemas que pueda tener el proceso, la falta de un lugar como el mencionado y la competición de otros lugares. Para redirigir el aprendizaje, con frecuencia puede ser necesario ofrecer a los aprendices formas alternativas de participación que sean una fuente de identidad en la

³ EUROPEAN COUNCIL (2000). Así lo está demostrando el proyecto INCLUD-ED, *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, único proyecto integrado en materia de educación escolar, de mayor magnitud y con mayores recursos, dentro del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. Con la participación de catorce países europeos, INCLUD-ED analiza los sistemas educativos, políticas y prácticas conducentes al éxito escolar y que favorecen la inclusión y la cohesión social en Europa, y también las que por el contrario crean fracaso y llevan a la exclusión. El objetivo es que las prácticas de éxito inspiren el desarrollo de políticas educativas eficientes e inclusivas en el marco europeo.

misma medida que las fuentes que encuentran en otros lugares. La práctica transformadora de una comunidad de aprendizaje ofrece un contexto ideal para desarrollar nuevas comprensiones porque la comunidad sustenta el cambio como parte de una identidad de participación. Es importante incorporar el pasado de lo que son, la trayectoria personal y ofreciendo trayectorias de participación, es decir concebir un futuro (Wenger, 2004, p. 260).

La comunidad de aprendizaje entonces, puede ser un espacio autorizado para los ingresantes, que permita construir una identidad propia del aprendizaje universitario. Nuestra concepción al respecto se asienta en una pedagogía crítica (Freire, 2005) en la que los alumnos sean participantes activos en una comunidad de aprendizaje, inserta en un contexto social que reconoce expresiones de poder y privilegios subterráneos a las prácticas.

En una perspectiva pedagógica, que es la que en particular nos interesa, la comunidad de aprendizaje se preocupa de responder al cómo y al por qué medios lograr ese nuevo ser y ese nuevo actuar, promoviendo la proyección e implementación de un proceso con apoyatura en los principios de la construcción social del conocimiento. Busca establecer condiciones óptimas de desarrollo de la relación dialógica así que base de la educación, estimulando complementariedad, reciprocidad, participación y responsabilidad colectiva. La comunidad de aprendizaje plantea entonces integrar diversos enfoques pedagógicos complementarios: participativo, cooperativo, dialógico, interdisciplinario, práxico, resolúctico, experiencial, crítico, holístico y sistémico.

Respecto del aprendizaje dialógico, su contenido transformador cambia la realidad en vez de adaptarse a ella, y reconoce un sentido ético personal ya que, retornando a Freire (Freire, 2005), asume la educación como forma de transformar el mundo. También según Elboj Saso (2002) toma como constituyente y como objetivo, la solidaridad entre todos los participantes, descarta la competitividad, y solicita la confianza y apoyo mutuos. Se aprende de todas las personas, y por lo mismo hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa.

No obstante, las pedagogías orientadas al mercado son presentadas por muchos como más eficaces, pero la perspectiva crítica nos dice que en estos casos la utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños poblado de demasiados problemas. Se trata del llamado currículo de la

felicidad, trazado para encumbrar la autoimagen de los estudiantes y su bienestar afectivo; además de intentar proveer un clima estimulante basado en las expectativas positivas.

A su vez, la construcción social del conocimiento es uno de los pilares básicos de la comunidad de aprendizaje ya que a través de diálogos se crean condiciones estimulantes de aprendizaje para fracturar la falta de vínculos significativos del contexto social contemporáneo, y estructurar un saber-hacer, saber ser y saber vivir juntos responsablemente y solidariamente, pues como alude Perkins (2010): “las interacciones sociales y las asunciones de responsabilidad con respecto a un rol en particular en un grupo generan compromiso” (p. 207).

Es entonces, en la necesidad de repensar la educación hacia esos objetivos que surge la idea misma de esta buena práctica, cuya clarificación conceptual comienza su divulgación progresiva a fines del siglo veinte (Torres, 2004).

En síntesis, en la comunidad de aprendizaje diferentes actores pueden encontrarse y ayudarse en el descubrimiento y satisfacción de sus necesidades de aprendizaje; enclave que puede ser físico, virtual, interpersonal, lo medular es que surjan en él las dinámicas necesarias, a partir de las cuales sus interlocutores decidan conjuntamente.

En otro orden de ideas, si bien las comunidades de aprendizaje han tenido un amplio desarrollo en la educación de los niños⁴, no se han extendido con idéntico impulso en la práctica universitaria y por lo tanto, tampoco existe un volumen considerable de investigaciones que se ocupe de dar cuenta de estas experiencias, ponderar sus instrumentos, medir sus resultados, evaluar sus ventajas y desventajas.

La literatura más fructífera es la que describe las experiencias en distintas instituciones de educación superior en Estados Unidos, en las que se han desarrollado diversos planes y estrategias para mejorar los índices de permanencia y aumentar los de individuos que obtengan el título.

⁴ El profesor Ramón Flecha García es el principal referente del modelo de Comunidad de Aprendizaje en España, quien la conceptualiza como “proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos [...] centro educativo que decide sustituir las actuaciones que tenía por aquellas actuaciones que la comunidad científica internacional dice que son las que logran más éxito en el aprendizaje instrumental y en la convivencia. Es aquella que trata de lograr el éxito, la igualdad para todos y todas y, como un recurso para ello, encuentra la participación de la comunidad. Esta, por supuesto, es un objetivo también en sí misma, pero no es un objetivo que pueda estar al margen del éxito. *Comunidades de Aprendizaje* es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad”. <http://utopiadream.info/ca/>

El punto de partida fue la experiencia desarrollada durante la década del 20 por Alexander Meiklejohn, quien en Madison, Wisconsin puso en práctica una comunidad de aprendizaje en la que convergían los estudiantes y se articulaban contenidos en torno al tema de la democracia. En sintonía con John Dewey, Meiklejohn fue uno de los propulsores de la vinculación entre democracia y educación, siendo sus mayores preocupaciones la fragmentación del currículo y la necesidad de educar para la ciudadanía en democracia. El experimento fue revolucionario y dejó una enorme huella de la que hoy es tributario el auge de estas prácticas como medio para mejorar la educación y enfrentar el problema de la adaptación al primer año de la universidad. A pesar de ello sólo tuvo una duración de cinco años debido a la dificultad de incorporarlas de manera estable en las instituciones.

Esta experiencia se replicó en la década del 60, sin embargo las medidas innovadoras fracasaron a la hora de institucionalizarse y tuvieron una corta vida, pese a lo cual mantuvieron el espíritu y durante los 80 resurgieron en el *Washington Centre for Undergraduate Education* en el *Evergreen State College*, bajo el liderazgo de Barbara Leigh Smith y John Mac Gregor. Este centro fue un diseminador de las ideas de comunidad de aprendizaje, lo que, junto a las investigaciones de Vincent Tinto, sirvieron para generar una masificación de las mismas en las universidades americanas.

La investigación de Tinto fue la más profunda y pionera en su campo, pero luego continuaron sus estudios Alexander Asthbook, Astin, Gardner, Ewell, Schneide y Cross, quienes con su liderazgo difundieron los objetivos y ventajas de las comunidades de aprendizaje en las universidades (Smith, 2001).⁴ Su impacto fue mensurado y evaluado por el *Washington Center for Improvement of the Quality of Undergraduate Education*, en 1991, fundado en *Evergreen* en el año 1985, que suministró información valiosa respecto del rendimiento de estas comunidades de aprendizaje durante un período de seis años. Dicho informe las destacó como iniciativas de cambio curricular que vinculan cursos a partir de temas comunes. Aunque con diferentes estructuras, tienen dos intenciones comunes, primero, intentan proveer coherencia para los estudiantes al vincular cursos y establecer relaciones a través de un tema común y/o por medio de la enseñanza de habilidades, tales como la escritura o la expresión oral en el contexto de una disciplina,

segundo, pretenden construir una comunidad no sólo académica sino también social, al enrolar a los estudiantes en un bloque de cursos que sea común.

Las referencias que ilustran sobre estas primeras experiencias que tuvieron un impulso extendido a fines de los 80, coinciden en señalar las ventajas de las comunidades de aprendizaje respecto de la persistencia de los estudiantes en la universidad. Por ejemplo, demostraron que el 68 % de los estudiantes enrolados en las comunidades de aprendizaje permanecieron en comparación con el promedio de los otros estudiantes, tal lo comentan Jack Bautson y otros, del *Central Community College de Seattle*.

En el mismo sentido, un grupo de análisis liderado por Walconis en *Seattle Central Community College*, que utilizó como instrumento de recolección de datos una autoevaluación escrita de los estudiantes, obtuvo como resultado que se había registrado un aumento de la autoestima, la motivación, el desarrollo de la sensibilidad y el respeto por los otros, la construcción de comunidad, las conexiones interdisciplinarias y la construcción de herramientas comunicacionales fundamentales, así como las habilidades de escritura.

Por último, algunos trabajos advierten también sobre los positivos efectos de la comunidad de aprendizaje en el plantel docente. Los profesores se han manifestado satisfechos con la experiencia, y han destacado la importancia de que fueran los estudiantes los que trabajaran con ellos, así como el cambio pedagógico afortunado que conlleva correrse del rol de vértice del triángulo para participar en clases más circulares, el enriquecimiento de la práctica docente con otros colegas, y la reducción de la tensión psicológica al no concentrar la atención de los alumnos exclusivamente en sus personas (Finley, 1991).

Las comunidades de aprendizaje según refiere Tinto comenzaron en la educación superior con la registración conjunta o la programación en bloque, que permitía a los estudiantes tomar cursos juntos. Los estudiantes quedaban vinculados al enlazarse dos cursos, típicamente un curso de redacción junto con otro de literatura especializada, o acerca de problemas sociales actuales, conectados por un tema organizador que le otorga sentido a esa unión.

La finalidad de esta organización es la de engendrar un aprendizaje coherente e interdisciplinario a través de un cruce entre los temas, objetivo por otra parte, que resulta

muy difícil de alcanzar a través de los cursos individuales. Por ejemplo, el Programa de Estudios de *Seattle Community College* denominado *Body and Mind*, une cursos de biología humana, psicología y sociología e interpela a los estudiantes a considerar cómo se conectan los campos de estudio para analizar cómo y por qué los humanos se comportan tal como lo hacen.

A pesar de que el contenido puede variar, casi todas las comunidades de aprendizaje poseen algunos rasgos definitorios, en principio el conocimiento es compartido. Al exigir a los estudiantes que tomen cursos juntos, se busca construir una experiencia curricular coherente y compartida con lo que se pretende promover mayores niveles de complejidad cognitiva que no pueden ser fácilmente adquiribles a través de la participación en cursos individuales. Además, al compartir varias clases, los estudiantes se conocen rápidamente y establecen vínculos íntimos a partir del interés académico que los une. Puesto que en las comunidades de aprendizaje se les exige que construyan el conocimiento entre todos, ello también constituye una estrategia para involucrar social e intelectualmente a los estudiantes de forma tal que se promuevan tanto el desarrollo cognitivo como la valoración de la forma en la que el propio conocimiento es enriquecido por las voces de los otros.

Las comunidades de aprendizaje también promueven la responsabilidad mutua. La participación en grupos colaborativos los hace dependientes los unos de los otros. Al mismo tiempo, ellas son consideradas prácticas de alto impacto. Reconocen como consecuencias positivas la de aumentar la persistencia, lograr mejoras actitudinales, junto con un incremento en la *performance* académica y del aprendizaje como ventajas en la adquisición de habilidades tales como pensamiento crítico, habilidades de escritura, apreciación de la diversidad así como altos niveles de involucramiento tanto dentro como fuera de clase (Browner & Swaner, 2009).

Las comunidades de aprendizaje se presentan entonces como una práctica que pretende la integración de las dos grandes tendencias de intervención institucional para afrontar el problema de la adaptación: las propuestas que actúan sobre los aspectos sociales ligados al bienestar estudiantil como el brindar información, ofrecer apoyo, redes e interacción y las estrategias vinculadas a lo académico que se detienen en el diseño del currículo y los contenidos, las estrategias de enseñanza y evaluación, las formas de

agrupamiento de los estudiantes, la organización del tiempo y el espacio así como la relación pedagógica entre profesores y estudiantes. Intentan cubrir tanto la necesidad de la integración social como la integración académica, pues se considera que la persistencia está asociada a la conjunción de ambos factores.

En consecuencia, alivianan el tránsito a la universidad, en especial a los alumnos desaventajados. Estas comunidades han mostrado su utilidad para contribuir a que los estudiantes sean capaces de construir su identidad como aprendices y a darles un sentido de pertenencia a la organización. Son numerosos los estudios que señalan las ventajas que, desde el modelo de adaptación, ofrecen prácticas de este tipo para enfrentar el problema del primer año.

Coinciden en este sentido Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno (2011), quienes analizaron los programas de retención estudiantil de pregrado en Colombia. El estudio que realizaron tuvo carácter descriptivo mixto, se recolectaron datos por medio de una encuesta virtual enviada a 322 instituciones y entrevistas a directivos y encargados de los programas de retención en 26 instituciones seleccionadas con la técnica de “bola de nieve” (Merriam, 2009). Si bien los hallazgos ponen de relieve al docente como actor principal en el acompañamiento del estudiante, concluyen sin embargo en reconocer las virtudes de los dispositivos de comunidad de aprendizaje.

Janusik y Wolvin (2007) han señalado que los estudiantes que participan en proyectos liderados por un docente en las comunidades de aprendizaje desarrollan un sentido de pertenencia con su institución, se sienten más motivados, amplifican su capacidad de discernimiento y además desarrollan o intensifican sus aptitudes y cualidades en la realización de trabajos en equipo.

En torno a las diferentes configuraciones que pueden tomar, la literatura especializada señala el provecho que presenta el trabajo interactivo y la presencia de tutores. Esta propuesta se ha presentado como valiosa en investigaciones de práctica de comunidades de aprendizaje, por ejemplo, se ha llamado “grupos interactivos” a los conformados en su seno para favorecer la enseñanza, y que resultan de una organización flexible del aula en la que el grupo clase se divide en grupos de trabajo pequeños tutorizados (Gerard Ferrer, 2005, p. 64).

Estos grupos se constituyen heterogéneamente, tanto en cuestión de género como en cuestión de aprendizaje y de origen cultural, y a través de ellos se refuerza el aprendizaje de todos los participantes sin ninguna segregación, de acuerdo con Elboj Saso (2002).

Desde los grupos interactivos, vistos como una estrategia didáctica activa y motivadora, la creación de entornos de aprendizaje eficaces se condiciona a la construcción de un clima en el aula basado en la comunicación y la cooperación, tanto de los estudiantes entre sí como entre éstos y las personas responsables del seguimiento personalizado de los grupos. Por otra parte, se fundamentan en planteamientos que definen tanto los procesos organizativos como las relaciones e interacciones que se establecen en el marco de la comunidad.

Uno de dichos trazados es el aprendizaje dialógico, que proponen entre otros Elboj Saso (2003) y Flecha García (2007). En una concepción comunicativa del aprendizaje éste depende principalmente de la interacción entre las personas, en grupos donde la construcción de significados se basa en las interacciones resultantes de un diálogo igualitario entre los alumnos, los tutores (voluntarios, familia) y el profesor o la profesora. Los profesores y los tutores comparten unos mismos objetivos de trabajo, sus respectivas tareas deben coordinarse pero es necesario marcar una división entre las responsabilidades de ambos, pues cabe a los tutores ayudar a los estudiantes en las actividades, pero entretanto los docentes no pueden dejar de observar y cuidar por el correcto desenvolvimiento de los contenidos académicos, así como de las habilidades cooperativas.

El aprendizaje a la sazón, depende principalmente de las interacciones entre sujetos que se reconocen esencialmente iguales. Surgen luego significados, merced a dicha comunicación entre todos los participantes, encauzados a entenderse y a planificar acciones comunes.

En las comunidades de aprendizaje una de las formas de garantizar el aprendizaje dialógico es con estos grupos interactivos. La participación de las personas voluntarias en el aula, ayudadas del profesor o profesora y en colaboración con los compañeros, consigue mejores rendimientos (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003).

Por último, en el marco de la universidad, la comunidad de aprendizaje se alía con el aula para mejorar los índices de retención estudiantil. El trabajo en las aulas se ha

revelado como un factor imprescindible para la persistencia de los estudiantes universitarios y si el aula es el ámbito en el que se desarrolla una comunidad de aprendizaje, la potencialidad del dispositivo aumenta. Desde esta perspectiva, la actividad en las aulas es uno de los factores que inciden positivamente en la permanencia y el éxito académico, especialmente en los alumnos ingresantes, porque encarna el lugar y el tiempo para el aprendizaje.

La vida de los estudiantes ha cambiado, actualmente no todos residen en las cercanías de los edificios de la universidad ni es el estudio su principal cometido, por el contrario, muchos trabajan o tienen familia a cargo. En consecuencia, cómo planifiquemos y dictemos las clases es básico para su aprendizaje. Si aspiramos a que completen sus estudios, en particular los de sectores medios y bajos, debemos concentrarnos en lo que podemos imaginar para y desde lo áulico, sobre todo durante el primer año.

Por eso se hace necesario atender a la metodología empleada para la enseñanza, la organización de tiempos y espacios, la relación docente-alumno, la facilitación de la conformación de grupos de pares que puedan funcionar como soporte y contención intelectual y emocional, el “clima” que se genera en el aula, los tipos de aprendizaje que se facilitan, la consideración (o no) de los saberes que los estudiantes traen y la enseñanza de aquellos que se requieren para un adecuado abordaje de los conocimientos disciplinares.

Entre la necesidad de modificar las metodologías didácticas tradicionales, aparece como cuestión central reconocer que el estudio universitario requiere poner en práctica un conjunto de saberes que muchas veces no han sido enseñados, aun cuando sean habitualmente exigidos y vinculados, entre otros, al estudio sistemático y autónomo, a la concentración, al manejo de las técnicas y métodos de estudio académico, a la presentación de trabajos escritos de distinto tipo, a la preparación de exámenes. Al respecto, las instituciones educativas, además de desarrollar la enseñanza de destrezas de trabajo intelectual, deben despertar en los estudiantes convicciones y capacidades autorregulatorias, que los adueñe de los aprendizajes para el resto de sus vidas (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995).

La mirada sobre el desarrollo de las capacidades propias del estudio, de la adquisición de las técnicas para ser un estudiante eficaz, son las que se agrupan bajo la noción de aprendizaje efectivo, que constituyen cinco competencias claves: planificación y

administración del tiempo de estudio, comprensión lectora, escritura expositiva, preparación de exámenes y toma de apuntes (De Witt, 1992). Estas aptitudes, además pueden conseguirse mediante un ciclo de aprendizaje auto-regulatorio que orienta a los estudiantes para observar y autoevaluar su efectividad en el estudio, establecer metas y utilizar estrategias de aprendizaje, así como supervisar y refinar esas estrategias en función de los resultados académicos obtenidos (Perez & Delgado, 2006; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). Este ciclo de aprendizaje auto-regulatorio, otorga a los estudiantes un sentido de control personal del aprendizaje, que es una de las fuentes principales de motivación intrínseca para continuar aprendiendo durante toda la vida (Carrasco & del Barrio, 2002; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Tanto la autoeficacia, la autorregulación, y el dominio de estrategias de estudio efectivas, son componentes importantes del rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del estudiante, y la calidad de la enseñanza.

Estos saberes procedimentales también remiten a la alfabetización académica, ya que como ya señaláramos el concepto no se reduce a la capacidad de escribir a partir del currículo sino que incluye las habilidades específicas que demanda el ámbito académico:

(...) señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad. (...) Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, pp. 13-14).

Reiteramos que para los estudiantes que desertan por no conectarse con la dinámica institucional y las exigencias del estudio, es que juzgamos útil la alternativa de una comunidad de aprendizaje en tanto intervención basada en el desarrollo del aprendizaje cooperativo y del trabajo colaborativo en el aula, que tiende a lograr la integración de los estudiantes entre sí y con la institución universitaria.

Distintos modos de organizar las clases generan posibilidades diferentes de aprendizaje de distintos tipos de saberes, lo cual incide a su vez en variables tales como la motivación y el interés en los estudios, la autoestima (reforzada o devaluada por los

resultados obtenidos en términos de aprendizaje y notas académicas) y, en definitiva, en el deseo de permanecer o abandonar (Mastache, 2012). Saberes apropiados, creados o memorizados; relaciones de interioridad o de exterioridad con dichos saberes; incremento de las capacidades de autonomía, alienación en el deseo-saber del educador o en el deseo propio, conforman distintas dinámicas de clases que generan procesos de aprendizaje y de subjetivación claramente diferentes.

Dentro de un examen en pos de caracterizar las buenas prácticas docentes de modo tal que se asocien y comprometan con el éxito de los estudiantes, la comunidad de aprendizaje responde a dicho objetivo, al proporcionar a los estudiantes apoyo permanente, para adquirir habilidades para el estudio y al mismo tiempo aprender contenidos.

Los estudiantes modifican la manera en que experimentan el currículo y la manera en que aprenden, esto porque la comunidad ancla en pedagogías del involucramiento, que exigen a los estudiantes que colaboren entre sí y que rindan cuentas del aprendizaje de los compañeros y del grupo. Al demandarles que construyan el conocimiento entre ellos, solicita el compromiso intelectual y social de sus miembros, y en consecuencia, promueve tanto el desarrollo cognitivo como una apreciación de las diversas formas en que el propio conocimiento se enriquece, cuando otras voces son parte del aprendizaje.

Se ha señalado que una de las limitaciones de los estudios que existen respecto de sus implicancias, sus resultados, ventajas y desventajas, presentan ciertos problemas metodológicos, ya que hay escasos estudios longitudinales y a gran escala, por lo cual parte de lo que sabemos acerca de las comunidades de aprendizaje en las universidades debe inferirse de las lecturas de los programas específicos que se implementaron o se implementan en diferentes instituciones. Además de la necesidad de realizar estudios a mayor escala, que combinen aspectos cuantitativos con otros cualitativos, sería de gran utilidad que se expliciten con mayor detalle las características de las prácticas de las comunidades de aprendizaje (Browner & Swaner, 2009).

El presente trabajo profesional obedece a esta necesidad de brindar una literatura que informe sobre experiencias concretas de comunidades de aprendizaje en la universidad, dirigidas a afrontar las dificultades de adaptación social y académica de los ingresantes.

Contexto

Unidad académica

Puesto que parafraseando a Wenger (2004), nuestras instituciones son diseños y nuestros bocetos son consecuencia de nuestra comprensión, nuestras perspectivas y nuestras teorías, consideramos necesario realizar a continuación algunas especificaciones, que explican desde dónde y hacia dónde armamos esta propuesta de intervención pedagógica.

Realizamos la experiencia de comunidad de aprendizaje en nuestro espacio de pertenencia, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que tiene algunos rasgos singulares.

En lo que al número de alumnos respecta, es una característica definitoria de la Facultad de Derecho, en particular durante el ingreso o ciclo de permanencia (2 asignaturas) y el ciclo introductorio (4 asignaturas, incluidas las dos del ingreso) la cantidad de estudiantes que concurren a las clases, 60, 80, 130, hasta más de 200. La admisión a la carrera, lo que implica el traspaso de estatus hacia la calidad de alumno regular, implica la aprobación de dos asignaturas: Teoría General del Derecho y Derecho Político, ambas de cursada cuatrimestral, con una carga horaria de 4 horas y media reloj de clase presencial cada una.

En relación a la actuación docente, en el aula prevalece la clase magistral, con el profesor ocupando el centro de la escena, mientras tanto los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo callados y toman apuntes, o graban. Las preguntas de los alumnos a los docentes para aclarar dudas, así como las preguntas de los docentes a los estudiantes para inquirir conocimientos previos, constituyen excepciones a la regla de la exposición no dialogada. No obstante, en los últimos años se han ido incorporando algunas técnicas como el uso del *power point* o de mapas que forman parte del mobiliario de una de las aulas, pero su uso todavía es marginal, los viejos patrones están estereotipados y se reproducen de manera irreflexiva.

En nuestra facultad no está institucionalizada la clase de actividades prácticas sino que los ayudantes terminan cumpliendo las mismas funciones que los docentes de mayor jerarquía, como los profesores adjuntos y los titulares de cátedra, o sea, reproducen el modelo de la clase de desarrollo de contenido teórico. Esto la diferencia de otras

facultades de la UNMDP que implementan clases prácticas en todas las asignaturas, con grupos reducidos y con actividades que permiten una mayor cercanía entre el alumno y el docente así como entre los mismos alumnos.

Juzgamos que dicha característica desalienta más que promueve la adaptabilidad social. Habitualmente los estudiantes realizan los siguientes pasos que los conducirán a la clase: en el hall consultan en una pantalla el aula asignada, llegados a la misma se ubican, esperan al profesor, toman apuntes y luego de aproximadamente hora y media se retiran. Este ritual demuestra cómo se ve restringido el contacto con el docente, al tiempo que se condiciona al alumno a permanecer en un rol pasivo, de mero espectador.

Esta prerrogativa de la clase magistral en los estudios de Derecho, explica Menin (2004) que se ciñe al modelo clásico:

Persiste todavía –y es probable que esta persistencia se mantenga por largo tiempo en la enseñanza universitaria– una forma de ejecución de los postulados teóricos de la pedagogía que bien podríamos llamar «clásica». Este modelo que permanece ligado a los usos y a las costumbres más tradicionales de «dictar clase», modelo que no sale de las reglas establecidas, de la mesura, es básicamente conservador. La tecnología educativa moderna, cuando se incorpora al quehacer teórico y práctico de la pedagogía y la didáctica clásicas, se incorpora casi siempre en dosis muy limitadas, de manera que no genere trastornos en dicho quehacer, que por lo demás aspira a desarrollarse de un modo «sereno», «racional» y «equilibrado», en un todo de acuerdo «con lo que ha sido tradición» en la Universidad (p. 50).

No obstante este régimen de enseñanza está siendo cuestionado hacia el interior de algunas cátedras, por ejemplo durante el 2015 se instrumentó en Teoría general del Derecho una combinación de actividades prácticas presenciales y virtuales, alternativa que sigue vigente. También en Derecho Político armamos un material de once trabajos prácticos (uno por unidad del programa) para que los alumnos junto con los ayudantes de segunda inquirieran en los textos a los fines de responder consignas, solucionar ejercicios de verdadero-falso, reconocer distintos discursos, todo lo cual en síntesis, los fuera familiarizando con los requisitos de forma, contenido, y extensión de las respuestas del parcial escrito. De hecho, comenzamos a enunciar preguntas de evaluación que se asemejaran a las de estas actividades, sin embargo, como completar estas guías es facultativo, su eficacia se ve reducida. Sobre dicho material y el resto de textos y lecturas,

se está desarrollando actualmente un taller de lectoescritura, de dos horas semanales, para trabajar la alfabetización académica en contexto de nuestra asignatura.

Amén de estos ejemplos, las innovaciones pedagógicas siguen siendo unas pocas, excepcionales, y sin solución de continuidad.

Al momento de evaluar los contenidos, en Derecho Político, los exámenes son dos parciales escritos, el primero para evaluar de las once unidades temáticas que tiene el programa las cinco primeras, y el segundo para evaluar las restantes. El alumno que desaprueba o no asiste al primer parcial, puede rendir nuevamente y con la misma modalidad a la semana de publicadas las notas del parcial, esta instancia recibe el nombre de “recuperatorio”, y lo habilita a seguir cursando y rendir oportunamente el segundo parcial, que también tiene previsto una instancia de recuperación, no hay examen final. Estos parciales escritos y sus recuperatorios indagan en temas generales de las unidades, se estructuran en cinco consignas independientes, las que procuramos den lugar a respuestas de similar extensión y grado de profundidad, y los verbos más utilizados son: defina, conceptualice, explique, desarrolle, compare, ejemplifique; en este último caso, solemos a veces pedir un esfuerzo de comprensión adicional del alumno, al solicitarle que acompañe un ejemplo diferente al suministrado por el docente o un determinado autor. Para la aprobación exigimos que todas las preguntas tengan un mínimo de contenido correcto respondido porque el formato de preguntas generales que intentan dar cuenta de los puntos más relevantes de cada unidad, habilita a una evaluación menos precisa y más exigente respecto a los saberes básicos.

En cuanto a las habilidades específicas que necesita un estudiante de abogacía, la “palabra” escrita o declamada, es el principal instrumento del abogado. Sin embargo, leer y escribir es un problema cierto en los estudiantes de la carrera, que se manifiesta en la torpeza para comunicarse al momento de ser evaluados, a lo que debemos agregar otros agobios como lo son la búsqueda y discriminación de materiales, la comprensión de textos, el coloquio, el debate, en resumidas cuentas, todo lo que bien realizado, conduce al aprendizaje profundo. El buen uso de la palabra comprende todas las asignaturas del plan de estudios, en algunas se prioriza la oralidad y en otras la expresión escrita, pero un estudiante de derecho tendrá pobres resultados si no es capaz de expresarse con claridad y precisión.

De nosotras tres, dos nos desempeñamos como docentes en el ingreso o ciclo de permanencia: María Julia Amilcar como adjunta de Derecho Político y Juliana Tumini como ayudante de primera tanto en Derecho Político como en Teoría General del Derecho. Adriana Castelanelli, por su parte, es ayudante de primera de Derecho Internacional Público, que forma parte del ciclo de profundización orientada. De ahí que, sabedoras de la relación entre los contenidos de Derecho Político y Derecho Internacional Público, tomamos de sus respectivos programas de estudio, núcleos temáticos afines, y con distintos niveles de complejidad, para a través de recursos didácticos variados anticipar tareas en las que los alumnos del primer año suelen mostrar mayores dificultades.

El hecho de establecer un puente entre asignaturas es un recurso inexplorado para los que formamos la comunidad docente en la Facultad de Derecho, lo que explica que nos interesara sobremanera cuestionar dicha fragmentación, en tanto y en cuanto:

...si participamos de una cátedra, la misma no es una isla, por el contrario la asignatura se halla inserta dentro de un plan de estudios, y se relaciona con el conocimiento científico en general y con otras materias en particular, en función de determinados objetivos. Es la manera en que la actividad docente obra como mediadora en el pasaje del estudiante al experto, que debe comenzar a ejecutar las tareas para las cuales recibió las nociones técnicas y las habilidades concretas de la profesión jurídica (Amilcar, Laguyás, & Palacios, 2011, p. 320).

Para que se entienda mejor este nexo dialógico entre Derecho Político y Derecho Internacional Público que promovimos a conciencia, tenemos que presentar aunque sea brevemente las asignaturas.

En el plan de estudios Derecho Político, acoge el análisis del esquema normativo e institucional establecido en la Constitución Nacional, con más datos de disciplinas como Economía, Historia, Filosofía política, Sociología. Esto la configura como asignatura de base, formativa, que proporciona nociones elementales acerca del poder político, el Estado, la administración pública, las relaciones internacionales, etcétera, las que más adelante en tanto se avance en el plan de estudios, van a especificarse en otras materias obligatorias como Historia Constitucional Argentina (del ciclo introductorio) y Teoría Constitucional, Derecho Humanos y garantías, Derecho Administrativo, Economía y Finanzas, y por supuesto Derecho Internacional Público, en la que se exponen

preferentemente las normas jurídicas que rigen o reglamentan las relaciones tanto de los miembros como de los sujetos de la comunidad internacional.

Resumiendo, la correspondencia entre los saberes de Derecho Político y Derecho Internacional Público, nos condujo a planificar una intervención pedagógica que las integrara y comunicara en el trazado de la comunidad de aprendizaje.

Participantes

Los involucrados en la experiencia fueron aspirantes al ingreso a la Facultad de Derecho (en adelante y para simplificar “ingresantes”) y estudiantes del último tramo de la carrera de abogacía y recientes graduados (en adelante “tutores pares”), junto con nosotras, como las docentes gestoras del proyecto.

La convocatoria a los ingresantes se realizó durante las clases inaugurales de Derecho Político, en comisiones de diferentes horarios, con la intención de que la invitación llegara a grupos diversos ya que nos consta que, por ejemplo, a las comisiones que funcionan por la noche asisten más estudiantes que trabajan, o que superan los 30 años, que suelen tener además familia a cargo, algunos se han recibido del secundario años atrás, o bien son recién graduados de escuelas para adultos. Para que la selección no fuera sesgada, hicimos una difusión amplia, y procuramos ser muy claras acerca de que la participación en la comunidad de aprendizaje no se relacionaba con el régimen de cursada, ni iba a integrar la evaluación o incidir en modo alguno en la calificación de los exámenes, y que tampoco sería un espacio para reforzar o volver sobre conceptos de Derecho Político, sino que la finalidad de los encuentros sería trabajar para el correcto abordaje del estudio en general y para ayudarlos en su adecuación a la dinámica de la universidad.

De todos modos, hemos concluido que quizá por temor a que los estudiantes que se sumaran fueran demasiados a los efectos de la planificación concebida, puede que nuestra invitación no haya sido lo suficientemente atractiva o enfática, ya que pocos alumnos se presentaron el primer día de la actividad. Una explicación adicional exige el hecho de que ya en el segundo encuentro advertimos la deserción de los más jóvenes, esto es, los recién egresados del nivel secundario. Tal vez el día de la semana como el horario en que se pautó la actividad (sábado por la mañana), o el hecho de que la misma no fuera obligatoria, así como la circunstancia de que no hayan entrevisto que las actividades a

realizar no les simplificaría la tarea del estudio sino que los obligaría a un rol más proactivo, se conjugaron en contra de su permanencia.

Un efecto a todas luces inverso tuvo la convocatoria a estudiantes y ex alumnos de Derecho Internacional Público, ya que respondió afirmativamente a la invitación el ochenta por ciento, persuadidos de incorporarse a la comunidad de aprendizaje.

La decisión de convocar a quiénes cumplirían el rol de tutores pares invocando el nexo con la materia de Derecho Internacional Público no fue azarosa, insistimos en que fue pensado como un modo adicional de completar la integración docente y teórica entre Derecho Político y Derecho Internacional Público. Apelamos a los tutores, no solamente en tanto su perfil de estudiantes experimentados en la tarea de serlo sino también porque al haber cursado exitosamente Derecho Internacional Público, contaban en su acervo con los saberes disciplinares adecuados para abordar los contenidos integrados. Sin embargo, si hoy planificásemos la extensión y permanencia de una comunidad de aprendizaje como la que ejecutamos, estimamos que la convocatoria debería incluir a todos aquellos alumnos del ciclo de profundización que quisieran integrarse.

Docentes

Respecto de nosotras en tanto gestoras del proyecto, consideramos que algunos aspectos de nuestra biografía como docentes pueden servir para explicar por qué aún en el contexto ya descrito de la Facultad de Derecho y la carrera de Abogacía, en la que se sigue reproduciendo en el aula el modelo tradicional de la clase meramente expositiva, y donde la mayor parte del cuerpo de profesores no se dedica exclusivamente a la docencia e investigación ni ha recibido formación docente dentro del plan de estudios de la carrera; hubieron en nuestros recorridos acontecimientos o encuentros inspiradores que nos motivaron a sumarnos a la Especialización en docencia universitaria.

Somos abogadas, graduadas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Mar del Plata, y la Especialización fue el entorno ideal para formar un grupo de trabajo en el que pensar y repensar nuestra práctica docente, y al que cada una aportó sus expectativas así como modalidades de trabajo, talentos y flaquezas.

María Julia Amilcar, se desempeña como profesora adjunta de Derecho Político, e investigadora en el grupo “Pensamiento crítico”, el Instituto de investigaciones “Doctor

Carlos Nino” y el Centro de investigación y docencia en derechos humanos “Doctora Alicia Moreau”. Reconoce que debe su inquietud por pensar la actividad docente a los Cursos de capacitación docente en servicio, organizados por la Facultad de Derecho y ofrecidos a través de la Agremiación docente universitaria marplatense (ADUM), a su amiga y responsable de varios de dichos cursos, la profesora en ciencias de la educación María Laguyás, y a su colega y amigo Leonardo Palacios.

Por su parte, Adriana Castelanelli, es ayudante de primera de Derecho Internacional Público, integra en la misma casa el grupo de investigación “Derecho ambiental contemporáneo y políticas sustentables”, y en la actualidad cumple funciones como consejera escolar electa para el distrito de General Pueyrredón, período 2015-2019. En sus maestros y formadores Armando Daniel Abruza, Ricardo Silvio Favarotto y Ariel Ricardo Mansi encontró el perfil y punto de partida de la búsqueda de la excelencia en la docencia universitaria.

Completa el terceto, Juliana Tumini, ayudante de primera de las asignaturas Derecho Político y Teoría General del Derecho. Como investigadora integra los grupos de investigación “Pensamiento crítico” y “Explicación y Comprensión”, el Instituto de investigaciones “Doctor Carlos Nino” y el Centro de investigación y docencia en derechos humanos “Doctora Alicia Moreau”.

Las tres coincidimos en la fortuna de habernos encontrado y en la lucidez de habernos elegido para alimentar un grupo de trabajo equilibrado y fecundo, donde el pensar y repensar la actividad docente nos ha permitido darle un giro estimulante. En efecto, antes de embarcarnos en la Especialización en docencia universitaria, no nos habíamos concentrado en el rol docente con el rigor y la continuidad suficientes, aunque siempre procuramos replicar los rasgos de aquellas profesoras y profesores que expresaban pasión y compromiso con la buena enseñanza de sus disciplinas (Porta & Sarasa, 2006). A su vez, la preocupación por encontrar herramientas específicas para el trabajo en clase se ancló ante la evidencia de las dificultades que los alumnos de primer año encuentran en la adaptación a las exigencias universitarias.

Tutores

Para desempeñarse como tutores pares se incorporaron cuatro alumnos avanzados, tres recién graduados y una graduada con un par de años de experiencia, que durante el curso de sus estudios habían demostrado un marcado interés por el Derecho Internacional Público. Resumimos a continuación algunas notas de sus presentaciones.

Noelia, de 26 años, se presentó como la primera integrante de su familia que había estudiado una carrera universitaria, contó que trabajaba en un estudio jurídico y que deseaba especializarse en derecho de familia. Martín, por su parte, resaltó que le quedaba una materia pendiente para recibirse, a diferencia de Alicia, a quién todavía le restaban diez para concluir sus estudios. Stephanie, de 21 años compartió que hizo la carrera en sólo tres años, ya que sostenida económicamente por su familia, se dedicó exclusivamente al estudio y pudo combinar cursadas con exámenes libres, lo que acortó sustancialmente su itinerario. Juan Hipólito, de 24 años rememoró que al momento de ingresar a la carrera un amigo que estaba ya en tercer año de la carrera lo guio y ayudó siempre, de ahí su interés en cumplir una función de apoyo a los ingresantes en la comunidad de aprendizaje, ello en coincidencia con otro de sus amigos y compañero de estudios, Julio reciente graduado y eximio estudiante de Derecho Internacional Público, en la búsqueda de nuevos saberes y competencias. Victoria que refiere experiencia previa en docencia de nivel secundario y se confiesa estudiante perenne. Marisa, con su exquisita combinación de sobriedad, agudeza y espíritu de colaboración agradece de manera entusiasta poder participar de esta experiencia.

Estas referencias a cómo se presentaron los voluntarios a ser tutores pares señalan algunos puntos de conexión, sobre todo respecto a que han sentido la importancia de haber sido acompañados o bien por su familia, o bien por algún par mayor en la carrera y que quieren replicar con otros la misma actitud generosa. Este posicionamiento nos pareció destacable en grado sumo porque como reconoce Perkins (2010) los tutores a la par de afinar su propia comprensión hacia tener un correcto desempeño académico pues aprenden mientras enseñan, también “están aprendiendo acerca de la responsabilidad, la empatía y la solidaridad” (p. 226).

Estudiantes

En cuanto a la integración del grupo de los ingresantes, mencionamos más arriba que hubo una modificación sustancial entre la primera y segunda reunión. La misma tuvo que ver con la edad de los participantes, cuya mayoría en la primera reunión, fueron chicos recién salidos de secundario, y que sin embargo, no concurrieron a la segunda fecha prevista. En efecto, al encuentro inaugural asistieron 24 personas, 13 ingresantes y 11 tutores pares. Los ingresantes tenían entre 18 a 50 años, y diez superaban los 28 años, dos intentaban el ingreso por segundo año consecutivo, y siete contaban con trayectorias universitarias previas.

Respecto del abandono de los más jóvenes, la explicación que aventuramos basada en nuestro conocimiento de los grupos y sus expectativas, fue que aquéllos estudiantes seguramente tenían la idea de encontrarse con actividades que operaran de soporte específico de los contenidos que se dictan en Derecho Político, o consideraban tener las habilidades necesarias para afrontar el estudio sin necesidad de una apoyatura. Otro factor que decididamente jugó en contra de su permanencia, obedeció a que por cuestiones organizativas y relativas a las aulas disponibles las reuniones debieron celebrarse los sábados por la mañana, circunstancia poco auspiciosa para estos chicos y sus actividades de esparcimiento de fin de semana que suelen comenzar los viernes luego de finalizada la última clase.

Por el contrario, los estudiantes de mayor edad dejaron en claro tener poca confianza en sí mismos y cierto grado de ansiedad e incertidumbre, lo que los condujo a sumarse a una actividad diagramada por fuera de las cursadas.

Quienes finalmente formaron parte del grupo estable que integró la comunidad de aprendizaje, fueron diez alumnos que cursaban las dos materias del ingreso a la carrera, a los que individualizamos con sus nombres de pila. Juzgamos relevante ajustarnos a la manera en que cada uno se presentó en la primera reunión, a los efectos de identificar el perfil de aquéllos que se acercaron interesados en la propuesta y que completaron todo el trayecto.

Invitados a presentarse, la primera que tomó la palabra fue Lina, quién se definió como madre de cuatro hijos y contó haber terminado el nivel secundario de adulta. Luego continuó Rocío, madre de un hijo, que intentaba por segundo año consecutivo ingresar a la

carrera, pues la primera vez no le había alcanzado el tiempo para estudiar los contenidos para el examen.

Se presentó después Mabel quién relató haber terminado el secundario en el año 2000, se definió como madre de un hijo de 25 años y luego aclaró que había sido madre soltera. También dijo ser reingresante y que le había costado el estudio porque en su primer intento algunos temas no le habían gustado, pero que ahora sí, y que a pesar de que le hubiera ido mal había seguido cursando de oyente.

Siguió el turno de Laura, quién se autodefinió como extranjera, nacida en Paraguay, con diez años de residencia en Argentina y madre de dos hijos de 5 y 7 años. Nos contó que sus padres la alentaron para estudiar administración de empresas, pero a ella le gustaba desde chica la idea de estudiar abogacía. Reconoció no ser una buena lectora, que le costaba leer si no contaba con la clase como apoyo y que había temas que hallaba muy difíciles de abordar.

Mariano, el único varón que completó todo el recorrido de la comunidad de aprendizaje (porque Carlos se sumaría a la mitad de los encuentros), se identificó como viudo y casado nuevamente, de 50 años, con hijos propios ya grandes, e hijastros más pequeños con quiénes convivía. Contó que había estudiado economía hacía 25 años, que se había graduado, pero que toda su familia estaba compuesta de abogados. Relató que su esposa también estaba estudiando en la UNMdP —Bibliotecología— y que había comenzado en la facultad de derecho con uno de sus hijos con quien sin embargo intentaba no coincidir en las cursadas. Admitió estar “muy asustado”, y que sus mayores preocupaciones estaban vinculadas a la edad y a la distribución del tiempo.

Otra de las integrantes fue María, de 49 años, viuda. Nos relató que había completado la escuela primaria sola, sin ayuda, que su familia era de Santiago del Estero y que en su vida había siempre primado el trabajo sobre el estudio, pues los suyos no tenían en el horizonte la necesidad de estudiar. A pesar de ello, había terminado el secundario en el 2005 y su hijo le había insistido para que se inscribiera en la facultad. Todas estas circunstancias las relató muy conmovida, y emocionó al resto del grupo. Contó además que trabajaba en una administración, y asumió no tener complejo con la edad, pero que le costaba internalizar lo leído. Concluyó aseverando que tenía “hambre” de conocimiento.

Después se presentó Viviana, oriunda de Tandil, quien contó que había dejado el secundario a los 16 para trabajar, se había casado y luego divorciado en Tandil. Después empezó a estudiar psicología en Mar del Plata, luego derecho, sin graduarse en ninguna de las dos carreras. A los 35 años, tuvo su primer embarazo y su último hijo a los 40. Este año había decidido retomar abogacía porque le gustaba y la encontraba más llevadera y concreta que psicología. Su mayor preocupación era no llegar con el tiempo ya que su hija más chica tenía unos pocos meses. Sin embargo, se mostró convencida de lograr su objetivo. Sostuvo que era un gran desafío personal y que necesitaba hacer algo por ella mientras criaba a sus hijas. Expresó que estaba contenta pero volvió a mencionar la cuestión del tiempo.

Luego fue el turno de Gabriela, de 38 años, locutora, egresada del ISER. Relató que era además guardavidas, con una hija de 4 años y que vivía en Mar Azul, desde dónde se trasladaba para cursar la carrera. Nos dijo que siempre había trabajado y que eso le había permitido encarar distintos proyectos que le entusiasmaban.

Por último se presentó Gladys, nacida en Paraguay, donde vivió hasta adulta. Se expresó acerca de su familia de origen, que había sido muy rigurosa con ella y que estaba formada por siete hermanos, algunos de los cuales se encuentran también viviendo en Mar del Plata. Había estudiado tres años de abogacía en Paraguay, pero, durante un año sabático había conocido al padre de su hija, encuentro que motivó que abandonara los estudios. Admitió que la universidad le había quedado pendiente, y se animó a manifestar que al retomar la carrera sentía presión en relación a la edad y a su hija. Al comparar los estudios superiores en nuestro país con la realidad paraguaya, manifestó que en Paraguay no hay ayuda de nadie y es muy difícil acceder a la educación superior.

Algunos rasgos que se reiteran en los participantes son que la mayoría tenía cargas familiares, habían terminado su secundario hacía unos cuantos años, habían tenido alguna experiencia previa de estudio fallida y que se habían decidido por el ingreso a abogacía por una motivación intrínseca. En sus testimonios aparecen presentes las exigencias derivadas del trabajo y la atención de la familia, pero también el deseo de no dejarse vencer por los temores o prejuicios propios respecto de cuáles eran sus posibilidades de llevar adelante la carrera. Nos permitimos señalar al menos dos razones que podrían explicar por qué estos ingresantes permanecieron en la comunidad de aprendizaje; una de

ellas es que percibían las dificultades a las que se enfrentaban, bien por su madurez, bien por las obligaciones adicionales de sus vidas, o por haber tenido experiencias inconclusas previas; otra se relaciona con que la universidad aparecía como una cuenta pendiente en sus vidas y una expectativa primordial y por ello quizás, no dudaron a la hora de tomar las herramientas que les ofrecía la institución, entre ellas, la comunidad de aprendizaje.

Narración de la experiencia

Preparación de la experiencia

Dedicamos a los preliminares varias reuniones y comunicaciones de diverso tipo para ir dando forma al plan de trabajo, así evaluamos la cantidad de encuentros necesaria para desarrollar el proyecto, y el número de ingresantes y tutores recomendable para que por nuestra parte pudiéramos organizar y monitorear adecuadamente el proceso. También nos concentramos en evaluar a quiénes convocar y cómo motivarlos para que se unieran en calidad de tutores pares, momento en el que Adriana Castelanelli perfeccionó la idea de informar a otrora alumnos de la cátedra de Derecho Internacional Público, con quiénes seguía comunicada y estimulando su formación continua por el interés que demostraban en dicha rama del derecho. Decidimos entonces servirnos de este acervo fruto del trabajo individual docente de Adriana, de modo tal que aquellos que se incorporaron ya eran portadores de un compromiso previamente asumido en un contrato pedagógico con su profesora de Derecho Internacional Público.

Para la planificación de las actividades prestamos atención no sólo al contenido de la o las intervenciones previstas para cada reunión, sino a otros aspectos de la puesta en práctica, tales como nuestro rol, la forma de guiar las funciones de cada uno de los participantes sin obturar el dinamismo de las actividades en el aula y finalmente el modo en que daríamos cuenta de la experiencia a través de las opiniones de ingresantes y tutores. Construimos los cuestionarios y entrevistas que les entregaríamos en la última reunión, tanto a los participantes como a los tutores pares, con la finalidad de considerar una visión de la experiencia que tuviera en cuenta a todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Nuestra perspectiva no quedó por fuera de los registros ya que se plasmó a

través de los diarios de clase. A su vez, y como herramienta para que todos coincidieran —al momento de completarlos— en la apreciación de los vocablos y expresiones claves (solidaridad, sentimiento de pertenencia, responsabilidad mutua y autoconfianza), los cuestionarios incluyeron un glosario.

La preparación de la experiencia estuvo plagada de propuestas y retroalimentaciones, nos fuimos abriendo paso entre consensos, objeciones y reparos, hasta acordar un formato que nos satisficiera por igual. Por ejemplo, al calcular la cantidad de reuniones, en un primer momento barajamos la posibilidad de organizar una por semana durante cuatro meses; después, y gracias a la sugerencia de nuestra co-directora, decidimos reducir el número de encuentros y pautar una semana de descanso durante el período en el que los ingresantes estuvieran rindiendo los primeros parciales.

Otra de las cuestiones que evaluamos fue cómo manejar la posibilidad de que los ingresantes entendieran a las reuniones como un espacio para evacuar consultas sobre puntos de la asignatura del ciclo de permanencia de las que somos docentes Juliana Tumini y María Julia Amilcar, lo que podría amenazar la coherencia del proyecto. Sin embargo, tampoco queríamos que los contenidos a trabajar en la comunidad de aprendizaje estuvieran desprendidos por completo de lo que los ingresantes estaban en ese momento transitando en Derecho Político, para que se sintieran motivados a participar, y que al mismo tiempo las actividades contribuyeran a la alfabetización académica en contexto de los contenidos a los que se estaban acercando en la cursada. Además, nuestro desafío implicaba realizar actividades de lectoescritura sobre contenidos de Derecho Político, con más actividades que contemplaran también contenidos de derecho Internacional Público, espacio académico de Adriana Castelanelli y, como ya explicáramos en el punto anterior, asignatura vinculada con Derecho Político, de ahí las posibilidades dialógicas entre las mismas. Cuando planificamos las actividades y también cuando las pusimos en movimiento, vigilamos de establecer y mantener un buen manejo del tiempo, para “llenarlo” lo más posible de aprendizaje eficaz. En función de ello, reclamamos a los tutores que asumieran la importancia de invitar (siempre con tacto, ingeniosamente, evitando prescribir el rumbo a seguir) a la participación activa de los ingresantes la mayor parte del tiempo.

Por otra parte, pretendíamos llevar a cabo actividades que no se ciñeran estrictamente al desarrollo de las habilidades de lectoescritura sino que habíamos pensado la comunidad de aprendizaje como un espacio en el cual los alumnos pudieran sentirse parte de la comunidad universitaria, con la cual establecieran lazos y de algún modo se propendiera a mejorar la adaptabilidad. Queríamos que las actividades planeadas mostraran un equilibrio entre los objetivos de adaptabilidad y alfabetización académica. Por supuesto que lo más fácil era elaborar actividades prácticas de contenidos de nuestras materias, pero teníamos muchas dudas al momento de armar operaciones hacia mejorar la adaptabilidad.

En este punto, María Julia Amilcar pensó en la incidencia de las dimensiones del tiempo y el espacio, lo que sirvió de disparador para planificar una reunión en la que se trabajara con el espacio de la Universidad, otra en la que se hiciera referencia al tiempo de estudio y también alguna que los obligara a reflexionar sus habilidades para el estudio así como para el momento de la evaluación. El espacio y el tiempo para un universitario no es el mismo que para un estudiante secundario y si el ingresante no es capaz de adaptar su tiempo al de las exigencias del estudio universitario, tendrá dificultades en su adaptabilidad; lo mismo sucede con el espacio, que es nuevo y que si bien no es tan grande como el de otras Universidades, desconocer sus lugares claves como bedelía, división alumnos, centro de estudiantes y biblioteca, o incluso la cartelera pueden perjudicar su adaptabilidad. En síntesis, planificamos cada una de las reuniones en dos partes, una primera en la que se realizarían tareas de contenido para mejorar la alfabetización académica, y la segunda que se ciñera al aspecto de la adaptabilidad.

Respecto del día y horario de los encuentros, tuvimos que prever que hubiera disponibilidad de aulas, y por eso, luego de conversar alternativas con los bedeles es que nos decidimos por los sábados a la mañana, y nos reservaron un aula del octavo piso.

Otra de nuestras pretensiones tenía que ver con la incorporación de herramientas virtuales a la iniciativa, y evaluamos las ventajas y desventajas de utilizar un blog o Facebook, ya que si bien la red social Facebook tenía ya un uso bastante extendido, sobre todo entre los jóvenes, nos parecía que la herramienta no nos ofrecía las posibilidades creativas del blog en tanto todavía no se había incorporado, por ejemplo, la posibilidad de subir archivos. Adriana Castelanelli fue la encargada de su creación y entre las tres

elegimos una imagen de portada, que simbolizara el trabajo en común, y fuimos pensando cuáles serían los contenidos que integraríamos a dicho espacio como complemento de las actividades presenciales. Queríamos evitar que el uso del blog fuera excluyente, para no dejar afuera a los ingresantes que no tuvieran fácil acceso al Internet. Lo pensamos entonces como nexos y accesorio de los encuentros sabatinos, un espacio un poco lúdico, donde ellos encontrarán estímulos atractivos y pudieran plasmar sus dudas o solicitar alguna información. Para la comunicación con los tutores armamos un grupo de Facebook cerrado, con vistas a coordinar detalles de los encuentros y otras cuestiones organizativas de manera continuada.

Un detalle en apariencia insignificante pero que vale la pena aclarar para describir mejor la atmósfera de la experiencia fue que invitamos a los participantes a que trajeran mate a las reuniones, y también lo hicimos nosotras. La mateada, que para estudiantes de otras unidades académicas es tradición, no integra la cultura de la Facultad de Derecho, ni en las clases, ni en los talleres o actividades prácticas, ni en los posgrados.

Por último, decidimos llevar registros de cada una de las reuniones que sumados a los cuestionarios nos sirvieran para reflexionar acerca de la experiencia a su finalización. Así, decidimos que nos turnaríamos entre las tres para tomar notas acerca de cómo se desarrollaban las actividades, de qué modo eran las interacciones entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje y cómo recibían y abordaban las diferentes actividades propuestas.

Objetivos de la experiencia

La finalidad principal que orientó nuestra intervención fue la de instrumentar una comunidad de aprendizaje en el ingreso a la carrera de Abogacía como una práctica pedagógica innovadora y adecuada que fuera útil para superar las dificultades estudiantiles en el primer año, haciendo foco en la adaptabilidad y la alfabetización académica

Consideramos que hay ciertos factores que, de estar presentes, inciden positivamente en la adaptabilidad y que, estimamos, pueden generarse a través de la dinámica de las comunidades de aprendizaje, a saber: la solidaridad, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad mutua y la autoconfianza. Desde este punto elaboramos, planificamos y llevamos a cabo una comunidad de aprendizaje en el ingreso a derecho.

Como medida para pensar los resultados de la experiencia de intervención pedagógica, realizamos encuestas a todos los participantes, inquirimos en su percepción en relación a dichos factores, y para darle un mayor grado de confiabilidad a las preguntas realizadas, incluimos un glosario orientativo de algunos conceptos.

Sobre la idea del aprendizaje como interacción, anclamos nuestra comunidad de aprendizaje, de ahí que la misma fuera además dialógica igualitaria, en la que no sólo predominaron las actividades de desarrollo cognitivo profundo, sino que las distintas tareas se articularon a través de las confluencias entre sus miembros, de modo tal de originar integración a la comunidad educativa, sentimiento de pertenencia, construcción de una identidad, y establecimiento de lazos y hábitos colaborativos.

Apuntamos a dichas metas sin desatender el auspicio de buenas prácticas en los aspirantes al ingreso, orientadas primordialmente a retenerlos en esta etapa, y a beneficiarlos en lo sucesivo para todo el tránsito por la carrera de Abogacía y más allá de la universidad, atento que "...el objetivo de la educación formal, consiste en preparar al alumno para otro momento y otro lugar, no solo para instarlo a mejorar dentro del aula. Lo que aprendemos hoy no es para hoy sino para pasado mañana. En ocasiones pasado mañana es más o menos lo mismo que hoy, pero a menudo no lo es" (Perkins, 2010, p. 33).

La ventaja de las comunidades de aprendizaje en la universidad de permitir múltiples variaciones, respecto tanto de los cursos, como de los contenidos, áreas o disciplinas, nos permitió armar una actividad docente que rompiera con el modelo predominante de clase magistral, porque coincidimos con Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) en que la misma no es bastante para que se produzca el aprendizaje significativo, ya que no brinda el apoyo, ni el aliciente oportunos para que los estudiantes cuestionen, analicen, debatan, en definitiva, construyan adecuadamente una nueva red de nociones.

La puesta en práctica de una comunidad de aprendizaje en el ingreso a derecho, como una buena práctica para promover la alfabetización académica y generar un ambiente propicio a la adaptabilidad, se puede caracterizar como un *purposeful sampling* en los términos de Patton (1990), entendiendo por tal a un caso que ilustra algunos puntos relevantes en la exploración de las ventajas que puede aportar esta propuesta pedagógica para afrontar algunos de los problemas llamados "del primer año".

Desde nuestra perspectiva, la comunidad de aprendizaje en el espacio universitario, involucra integrar académica y socialmente a sus miembros, factor que estimamos crucial para lograr la permanencia y evitar el abandono. A fin de responder a dicha noción, es que tuvimos que construir una atmósfera que mejorara la motivación, invitara a la acción, y disminuyera ansiedades, todo lo cual apuntala el aprendizaje, así como un entorno poco amigable y tranquilizador lo desalienta, ya que los individuos "...son curiosos por naturaleza y disfrutan del aprendizaje, pero pierden el entusiasmo cuando se los somete a situaciones en las cuales se despiertan emociones negativas muy intensas, tales como el sentimiento de inseguridad, la preocupación por el fracaso, el miedo al castigo físico, al ridículo y a la humillación" (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007, p. 20).

Logrado entonces un clima sosegado buscamos llenarlo de actividades que condujeran a la comprensión, como punto de llegada pero también como decidido y permanente punto de partida, pues "... la comprensión no es solo una meta sino también una herramienta de motivación. Nos involucramos más cuando comprendemos y nos apasionamos más cuando nos encontramos construyendo comprensión" (Perkins, 2010, p. 93), y un aprendiz que realmente comprende será de aquí en más un aprendiz autónomo.

Cronograma de implementación

Una primera reunión la destinamos a explicar la diagramación y el rol que les iba a corresponder a los tutores pares, de orientar a los ingresantes por medio de preguntas e indicios, para exhortarlos a convertirse en aprendices autónomos y conscientes de su capacidad para dirigir su propia trayectoria. Insistimos en que la comunidad de aprendizaje merece tal nombre únicamente si apela a la sociabilidad y a vínculos solidarios y cooperativos, de ahí la necesidad de que en cada actividad los tutores promovieran una actitud de ayuda recíproca.

El esquema organizativo señaló y cumplió con un total de seis encuentros, durante el primer cuatrimestre de 2014, tres se celebraron antes de que los ingresantes rindieran el primer examen parcial y tres antes de la segunda y última instancia evaluativa. En la planificación tuvimos en cuenta las fechas de los parciales para que las actividades acompañaran las exigencias que en la cursada enfrentaban los ingresantes.

Las reuniones, de dos horas y media, se celebraron los días sábados 29 de marzo, 12 y 26 de abril, 17, 24 y 31 de mayo. Elegimos el día sábado por la mañana para realizar las actividades porque tanto los tutores pares como las docentes teníamos disponibilidad horaria y sobre todo porque en la Facultad ese día no hay problemas para conseguir aulas y podíamos acceder a un espacio adecuado, y contar con el mismo para todas las fechas. Sin embargo, la elección de un día por fuera del cronograma de clases de los ingresantes, quienes cursan de lunes a viernes, decididamente condicionó la permanencia y la asistencia a las reuniones, y fue un obstáculo para que se sumaran a la propuesta los ingresantes que provienen de otras ciudades.

Los encuentros se concibieron alrededor de los objetivos de completar actividades didácticas específicas hacia el desarrollo de habilidades de lectoescritura, de argumentación escrita y oral, y de análisis de textos filosóficos, políticos y jurídicos, en un ambiente propicio a los vínculos cooperativos, solidarios, y de arraigo institucional. Tanto en la reunión inicial con los tutores pares como en la primera participación de los alumnos, les expresamos que la experiencia constituía parte central de nuestro trabajo final para la Especialización en docencia universitaria y ellos consintieron en que incorporáramos al mismo, resultados de actividades, entrevistas, comunicaciones internas y registros fotográficos.

El formato fue de taller, 3 a 5 participantes, siempre combinando ingresantes con tutores pares, donde encararon aprendizajes prácticos, orientados a formar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades para operar con el conocimiento y, en la tarea, cambiar sus concepciones y evolucionar hacia el placer del aprendizaje. John Biggs (2005) que identifica “actividades de aprendizaje” con “enfoques del aprendizaje” de los estudiantes, sostiene que el aprendizaje es una manera de interactuar con el mundo, que conduce al individuo a un cambio en la manera de ver este mundo. Igualmente apoyadas en Biggs, es que examinamos a la clase, como un sistema, cuyos componentes se influyen mutuamente, en la cual se despliegan mecanismos, esto es diferentes procesos. También, Anijovich y Mora (2010) la definen como la unidad mínima de operación, didáctica, pero poblada de sentido y con una estructura secuencial.

Materiales diseñados, explicación de su inclusión y hallazgos preliminares

Además de las actividades presenciales, cuya concepción y diseño, describimos y fundamentamos en el ítem siguiente, queremos detenernos aquí en aquellas herramientas virtuales que posibilitan las redes sociales, y que incorporamos a nuestra intervención, con la idea de facilitar el contacto con y entre, los integrantes de la comunidad.

Creamos un blog, denominado *comunidaddeaprendizajeblog* <https://comunidaddeaprendizajeblog.wordpress.com/>, en el que subimos algunos textos como “El talismán” y “El día E” de Juliana Tumini, el primero una reflexión simpática sobre los objetos que a veces cargan los estudiantes para atraer la suerte el día del examen, el segundo con algunos consejos prácticos para afrontar el primer parcial; también incorporamos recursos audiovisuales y gráficos alusivos, para sumar ese uso crítico y estratégico de las imágenes, del que nos hablan Anijovich y Mora (2010). Este espacio no tuvo la repercusión que esperábamos ya que unos pocos lo utilizaron, y los que lo hicieron, dejaron escaso registro de sus ventajas. Juzgamos que la pobre recepción de esta modalidad de comunicación virtual se debió a que los participantes, dada su edad, no estaban habituados a su uso, e inclusive algunos tuvieron dificultades para ingresar y registrarse.

Asimismo, un grupo cerrado en Facebook <https://www.facebook.com/groups/comunidaddeaprendizaje/> (COMUNIDAD DE APRENDIZAJE – DERECHO 2014), restringido a los tutores pares, permitió organizar y discutir previamente la diagramación de los encuentros, y operó como receptáculo de sugerencias, dudas, impresiones y evaluaciones, para monitorear el devenir de la experiencia. Lo pensamos de este modo, con miras a compartir la planificación con los tutores pares, lo que de hecho dio sus frutos ya que la comunicación fue efectiva. Dejamos fuera a los ingresantes, por cuanto quisimos darle una fisonomía más institucional a la comunicación con ellos, y por eso adoptamos el blog.

Habiendo ya tomado distancia de la ejecución de nuestra práctica, podemos concluir en que el espacio virtual de la comunidad de aprendizaje fue poco aprovechado, y evidentemente no conseguimos motivar a los participantes en su uso.

Descripción y explicación de las actividades llevadas a cabo por docentes y estudiantes

Pensamos las actividades detenidamente para que sirvieran a los dos objetivos fundamentales presentes en el diseño de la práctica: el desarrollo de habilidades de lectoescritura, de argumentación escrita y oral, y de análisis de textos filosóficos, políticos y jurídicos; así como la creación de un espacio que generara vínculos cooperativos entre los participantes, de solidaridad y responsabilidad compartida, para acrecer un sentido de pertenencia a la cultura y dinámicas institucionales. En pocas palabras, nos propusimos coadyuvar a la adaptabilidad y al mismo tiempo propender a la alfabetización académica de los ingresantes. Las acciones que a continuación detallamos testimonian a partir de lo que los estudiantes hicieron y escribieron en clase, que efectivamente el contexto fue promotor del aprendizaje.

Así por ejemplo, a los efectos de promover sentido de pertenencia, un rasgo que incide en la adaptabilidad a la universidad, consideramos atinado un contacto con la cultura y dinámicas institucionales, lo cual trabajamos a partir del análisis del artículo 7 del Estatuto universitario, que determina los propósitos de la enseñanza y el Plan de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho. Este ejercicio correspondió a la primera fecha del cronograma, el sábado 29 de marzo de 2014 a las 10 de la mañana en el aula Coral de la Facultad de Derecho. Dispusimos los asientos en ronda de modo que todos los integrantes pudieran verse y escucharse. El puntapié inicial consistió en la presentación de cada uno, lo cual fuimos complementando con la descripción de los roles y las pretensiones de la comunidad de aprendizaje. En este sentido, planteamos que interrogaríamos el funcionamiento de la organización, al mismo tiempo que buscaríamos recursos, fortalezas y debilidades, y hábitos de estudios.

Seguidamente procedimos a la lectura del artículo 3 del Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, sobre los propósitos de la enseñanza y del plan de la carrera de Abogacía, el punto sobre el “perfil” del abogado. Lo primero, para involucrarlos en una reflexión acerca de los fines proclamados por la universidad, y orientarlos acerca de qué se espera de ellos y qué pueden esperar de la universidad, y lo segundo, para que examinaran el perfil de abogado que sustenta el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho, y concluyeran sobre su adecuación o no, a su bagaje de expectativas respecto de

las funciones y trabajos que los pueden estar aguardando luego de obtenido el título de abogado. De dicha lectura resultó un corto pero animado cambio de pareceres entre los ingresantes y los tutores pares. Finalmente, un tutor par concluyó el encuentro leyendo a todos el artículo “Los garroneros de la cultura” de Alejandro Dolina, donde el autor concluye que para el conocimiento hay que sí o sí tomarse tiempo.

En esta reunión inaugural comprobamos un fecundo intercambio entre los tutores pares y los ingresantes en torno a si aquéllos en tanto estudiantes avanzados de la carrera o recién graduados, efectivamente habían encontrado en la Facultad de Derecho una formación que otorgara basamento a los distintos aspectos del perfil contemplados en el programa de la carrera.

La atmósfera solidaria y cooperativa se consiguió gracias al trabajo en grupos pequeños y a las comodidades del aula que nos reservamos para todos los encuentros en el octavo piso (buena iluminación y acústica, amplitud, pupitres individuales en perfecto estado), y sobre todo a la distribución programada y consensuada con los tutores de nuestras respectivas participaciones.

Prestamos debida atención al entorno, por aquello planteado por Perkins (1995), de que las personas funcionan de manera integrada y en consonancia con el entorno, que incluye tanto los recursos físicos como las actividades con otros, ergo, es inescindible del proceso de aprendizaje. De modo tal, que si de una institución educativa indagamos en su programa de estudios, en su clima social, en sus espacios, muebles y equipos, iluminación, ventilación, y en su dinámica organizativa, podremos deducir acertadamente de dicho cuadro “...la concepción de enseñanza y aprendizaje que se sostiene en ella” (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007, p. 88).

Iniciamos el segundo encuentro con una actividad de lectura y comprensión de textos que involucró a ingresantes y tutores conjuntamente. A continuación propusimos una registro individual del diario de estudiante, para que relataran en qué momento del día estudiaban, cuántas horas, en qué lugar lo hacían y si encontraban alguna circunstancia en particular que malograra el estudio. De este modo quisimos que volvieran sobre sus costumbres a la hora de estudiar para ponderar si les resultaban facilitadoras del aprendizaje.

Al momento de elaborar este ejercicio, lo hicimos a partir de considerar que el ingresante es un aprendiz de estudiante universitario y que por lo tanto hay ciertas habilidades de estudio requeridas para construir dicha identidad que comprenden el buen manejo del tiempo, la precisión y claridad en los enunciados orales y escritos, así como las destrezas y pautas de escritura para la resolución de los parciales.

En la puesta en común, una ingresante (Marcela) relató sus dificultades para estudiar en el hogar con sus hijos alrededor reclamando atención, y la culpa subsiguiente que se le generaba por entender que descuidaba las tareas familiares. Algunos de sus compañeros, le ofrecieron soluciones alternativas y consejos. Juan Hipólito (tutor) recordó que a veces estudiantes que disponen de mucho tiempo para estudiar no saben sin embargo como aprovecharlo. Otros para darle ánimos evocaron casos de estudiantes mayores de 30 años que completaron la carrera en los cinco años, porque supieron hacer rendir el poco tiempo de que disponían.

En general, aquellos ingresantes con familia coincidieron en que lo que les faltaba era tiempo, y expresaron sus dudas respecto de la posibilidad de compatibilizar la carrera universitaria con la debida atención de los suyos. La mayoría señaló no obstante que contaban con el apoyo de sus respectivas parejas en su proyecto de estudio. Si bien, ponderaron las ventajas de estudiar en grupo, manifestaron que se les hacía muy cuesta arriba encontrar el espacio y el tiempo de coincidencia con sus compañeros para hacerlo. Resaltaron la necesidad y utilidad de las clases presenciales, porque expresaron que el docente en vivo y en directo en el aula les aportaba seguridad, y por lo mismo descartaron de plano una modalidad totalmente virtual.

A continuación algunos registros de la actividad “Un día en mi vida como estudiante universitario”, revelan los afanes cotidianos de estudiantes universitarios que combinan el estudio con hijos, casa, y empleo; testimonios que nos permitieron conocer un poco de las distintas trayectorias de vida.

Generalmente, me levanto a las 7, sigo generalmente porque esto depende de a qué hora hay terminado el día anterior. Estudio sola en el comedor por la mañana mientras todos duermen y cuando no curso (martes y jueves) de 14 a 17 aproximadamente. Fuera de ese esquema que trato de cumplir a rajatabla, trato de leer todo el tiempo, cada ratito que tengo aunque el entorno no sea el ideal (quiero creer que aunque la concentración no sea la deseada, algo va a quedar). Estimo que el promedio de horas diarias de

estudio rondará entre 2 y media y 3 hs. Mis cursadas son lunes, miércoles y viernes entre las 13:15 y las 16:45. Tardo en ir y volver aproximadamente 10 minutos. Aclaro que la rutina es muy variable...(Viviana)

Me levanto 6 y 30 todos los días, levanto a los niños, y mientras se preparan y desayunan, dedico 30 minutos a la lectura acompañado de mates, Más tarde, los llevo al colegio, hago algunos trabajos de mi profesión free lance, y me dirijo a la Facultad (13:15 hs). Por la tarde, sigo con mi trabajo en el hogar con la compu. Luego paso a buscar a los chicos del cole. Por la noche, cuando todos se van a dormir, dedico entre 1 hora y media y 2 horas al estudio. Ah, para ir y volver de la facultad tardo cerca de 40 minutos entre ida y vuelta. (Mariano)

Leo de noche. A veces 3 horas, a veces algo más, con interrupciones. De viernes a domingo (inclusive) trabajo en un bar, esos días me cuesta encontrar el momento,... por eso dejé de cursar los viernes. (Gabriela)

Estudio sola ya que recién voy entablando amistades pero sí me gustaría estudiar con alguien. Hay días que puedo estudiar dos o tres horas pero muchas veces se complica con las tareas, los problemas propios de la familia, el trabajo. (Gladys)

Me levanto 6:30. Preparo el desayuno y cuando se va mi marido, y mi hija al colegio, aprovecho 2 horas a leer. Pero me resulta todo tan nuevo que llega un punto donde no puedo avanzar más, y me bloqueo. Ahí se levanta el más chiquito y comienza mi tarea de mamá hasta el mediodía que se va, y yo a la Facu, ese es mi momento, estar en la Facultad me hace olvidar del mundo exterior (...) Es donde logro mi total concentración, me quedaría a vivir en la Facultad, pero cuando termina la clase vuelvo a la realidad de mi vida cotidiana... (Marcela)

Me levanto con los minutos contados y voy a trabajar. Salgo y voy a la Facu. Vuelvo a mi casa, como algo, limpio, hago los mandados, cocino y me pongo a estudiar a la noche mientras la familia duerme. Estudio de a ratos. Me falta tiempo. (Mabel)

A las 16:30 todos los días busco a la nena que viene del jardín, lunes y miércoles la busca una amiga porque estoy en la Facu hasta esa hora, luego de llegar a casa todos los días, mi esposo se hace cargo de los niños y yo hago la cena y luego voy a estudiar a mi habitación hasta la 1:00 a.m. a veces más a veces menos. Los sábados y domingos tengo más tiempo para estudiar. Estudio solita. (Laura)

Una vez cerrada la actividad relativa al tiempo y el estudio, los tutores pasaron a explicar los conceptos de Sociedad, Nación y Estado a partir de una tormenta de ideas. Sentados en ronda todos participaron y escribieron, fueron perfilando características y

definiciones. Desde una posición de observadoras confirmamos que los ingresantes se expresaban más y mejor con los tutores, que con nosotras, el acercamiento decididamente era distinto, más empático. Los tutores por su parte, se mostraron muy activos y dirigieron inteligentemente las intervenciones. Hacia el final del encuentro los ingresantes, los interrogaron acerca de cómo resolvían determinados inconvenientes con el estudio y de qué manera habían salido adelante, no obstante, percibimos que su mayor interés se centró en la actividad teórica que en la referida a sus prácticas de estudio.

Durante este segundo encuentro, nos retiramos en un momento del aula, para desde afuera continuar observando el despliegue comunicacional entre ingresantes y tutores. En dicho intercambio los ingresantes tomaron un rol participativamente activo y se desarrollaron muy bien para realizar las tareas diagramadas. Concluimos con una puesta en común a la que nos sumamos, y en una atmósfera casi de jolgorio, ya que los ingresantes estaban exultantes por el desarrollo de la actividad con los tutores (Bustamante Salvatierra, 2014, p. 70).

Este entrar y retirarnos de la escena para observar “entre bambalinas” por así decirlo, nos permitió constatar las ventajas de una mirada atenta al desempeño de los estudiantes, a los efectos de evaluar situaciones que “... están cargadas de valiosos mensajes que es necesario decodificar, comprender y convertir en información que pueda retroalimentar al alumno. La observación para ser coherente con sus objetivos, debe estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos” (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007, p. 76)

Como la reunión fue previa al primer parcial de Derecho Político, los pusimos sobre aviso de que en la siguiente íbamos a realizar una actividad para que ellos mismos bucearan en su desempeño frente al parcial.

Para la tercera convocatoria, cumplimos lo anunciado, planteamos una tarea de pensamiento estratégico respecto de cómo habían enfrentado los exámenes, por cuanto un ejercicio tal está en sintonía con la relevancia de la implicación estudiantil como condicionante para el aprendizaje y la retención, lo que como bien señala Ezcurra (2011) involucra la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de estudio.

Los párrafos que siguen integran la narración de los ingresantes en respuesta al penúltimo ítem de la actividad “Hablemos del parcial”.

Imagínate por un momento que volvemos el tiempo atrás y todavía no rendiste
¿Encararías el parcial de modo distinto? ¿Con otras estrategias? ¿Con otro método?
Cuéntalo en no más de 5 renglones (tiempo sugerido: 10 minutos)

Considero que administré muy mal el tiempo que tuve para estudiar y no logré concentrarme en los temas centrales, en pocas palabras, consideré que al leer todo el contenido entendería mejor el tema y tendría mejores posibilidades para abordar las respuestas. Si pudiera volver el tiempo atrás reordenaría el contenido de todas las unidades de manera más resumida en cuenta a darle más importancia a los temas centrales (análisis de Viviana luego de desaprobado el primer parcial de Derecho Político).

Utilizaría más los apuntes de clase que los libros y los resúmenes hechos por mí, porque me di cuenta que muchas consignas las tenía mejor encaradas en los apuntes (opinión de Laura que aprobó el parcial con un muy buena nota).

Sí, en el camino de ir estudiando, me di cuenta que me hubiera ayudado mucho llegar a mi casa y hacer un repaso y resumen de lo visto clase por clase, como para fijar lo aprendido; y recién ahí, leer el tema en los libros (palabras de Gabriela que también pasó con éxito el primer parcial).

Trataría de tomar mejores apuntes en clase. Leería mucho más. Me vincularía más con mis compañeros. El método con respecto al parcial sería el mismo. (Carlos, que aprobó el parcial.)

Estas porciones de relato demuestran que a excepción de Carlos, quien atendiendo en parte a lo que solicitaba la consigna manifestó que encararía el parcial de la misma manera si bien no se explayó sobre el método, los restantes se detuvieron en la instancia de estudio previa a la evaluación, en particular en el repaso final, lo que es comprensible, pues para todos se había tratado de su debut con el parcial escrito universitario. Si bien a través de “Hablemos del parcial”, quisimos que conocieran mejor dicho género discursivo, fue una tarea de solamente media hora, para un tema que para ser tratado en profundidad merecería un taller específico de varios encuentros.

En lo concerniente a las actividades conducentes a favorecer la adaptabilidad a la universidad, dedicamos el cuarto encuentro a la reflexión sobre el uso del tiempo y su vinculación con la memoria, lo que derivó en un intercambio muy rico acerca de las diferentes modalidades de estudio. Titulamos la tarea “De la memoria y otras yerbas...”, propusimos realizarla en grupos de 3 a 5 integrantes, y asumimos que previamente habían

leído la adaptación del artículo de Carlos Arroyo “La guerra de los distractores y la entropía del estudiante” que subimos al blog con antelación suficiente.

Se pautaron tres momentos que incluían la lectura particular o grupal de páginas del libro del neurocientífico argentino Iván Izquierdo *El arte de olvidar* (2008, Editorial Edhasa), para que pudieran contestar luego y en no más de dos renglones una serie de preguntas relacionadas al ambiente de estudio, a los recursos, a las pausas, etc.

La conversación animada y la discusión permanente estimulada por la confianza mutua, permitió a los ingresantes volcar rápidamente sus respuestas, pero también consultar y tomar nota de los consejos o experiencias de los estudiantes avanzados.

Estos son algunos de los testimonios recogidos:

–Con referencia al ambiente de estudio y sus características expresaron:

Tengo un espacio propio, es de fácil acceso pero logro, generalmente mi privacidad. Es al lado de una ventana y con buena luz artificial. (Luciana)

Tengo un espacio propio, ¡la cocina! Sólo para mí. De noche es mi espacio. Trato de cerrar puertas y ventanas, es un edificio céntrico, hay ruido exterior, trato de “no escucharlo”. (Gabriela)

Es un espacio compartido, en mi habitación, pero trato de leer a la hora que están todos dormidos (Laura)

–Respecto a cómo encaran el estudio, con qué recursos e instrumentos:

Al irme a casa el mismo día agarro los libros y leo y los marco de acuerdo a lo que vimos en clases ese día. (Laura)

Hago resúmenes de los libros y lectura, tengo la PC siempre a mano por si necesito buscar algo, subrayo lo más importante. (Laura)

Leo los apuntes que tomé y completo con el libro. En realidad, encuentro que el libro es la idea completa y el apunte es lo que yo creí importante en clase. (Gabriela)

Primero leo la bibliografía y luego complemento con los apuntes. Sigo el programa. (Mariano)

–Lo que suelen hacer en los recreos:

Me baño, como algo, tomo mate. (Luciana)

Atender a mis hijas. (Viviana)

Dormir, hacer las cosas de la casa, chequear mi mail. (Laura)

Como. Tomo mate, café, hablo por teléfono, veo mi correo. (Carlos)

Preparar mate o café. Mandar algún mensaje. A veces una ducha. (Gabriela)

La búsqueda de reflexión a través de las preguntas que actuaron como disparador trascendió luego de los testimonios recogidos, toda vez que varios de los estudiantes, en el transcurso de las semanas siguientes se congratularon por haber conseguido desterrar ciertos “hábitos” desaconsejados para en un ambiente de concentración y estudio, a partir del intercambio que motivó la realización de esta actividad.

La insistencia en trabajar para que los ingesante obtuvieran y potenciaron habilidades de lectoescritura estuvo presente en todas las reuniones. Siempre les pedimos que expresaran sus pareceres, o que plasmaran la resolución de la actividad teórica propuesta en forma escrita, por aquello de que la alfabetización académica debe desarrollarse en el marco mismo de las actividades y con los contenidos propios de la disciplina, ya que no se agota en saber leer y escribir con propiedad y acorde a los parámetros universitarios.

En la carrera de abogacía dicha empresa abarca no sólo ciertos conceptos teóricos que resumen la manera de pensar de la disciplina, sino también saberes específicos como el de comprender la estructura particular de un argumento y ser capaces de formular ordenadamente los juicios propios ya que “...designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005, pp. 13-14). Entendemos que la preparación del abogado en ciernes tiene que involucrar la resolución de casos, el análisis normativo y de otros instrumentos jurídicos, la práctica en su redacción, la controversia sólida, la comparación y objeción de posiciones doctrinarias, la dramatización de coyunturas posibles, y esta enunciación no es taxativa, sino meramente ejemplificativa de las posibilidades del aula de Derecho.

También Jerome Bruner (2016) defiende que "...la mejor introducción a un tema es el tema mismo, y que (...) desde el comienzo se debe dar al joven alumno la ocasión de solucionar problemas, hacer conjeturas y discutir, tal como se hace en lo más profundo de la disciplina" (pp. 72-73). Se trata de una propuesta que alude claramente a la participación en la cultura discursiva de la disciplina, y que Paula Carlino incluye en la noción de "alfabetización académica".

Al respecto, y con el fin de prepararlos en la comprensión de la argumentación y reconocer una secuencia argumentativa, dos de las intervenciones resultaron -a pesar de su complejidad- ser de las más elogiadas por los participantes en las entrevistas finales. De hecho tuvimos nuestras dudas respecto de presentar estas actividades, temíamos que resultaran muy dificultosas y pudiera desalentar a ingresantes como a tutores, sin embargo nos decidimos a incluirlas animadas por Perkins (2010) y su recomendación de abordar la complejidad mediante el planteo del "juego completo" —el autor se vale de esta expresión porque rememora su aprendizaje del béisbol— desde el principio evitando así la fragmentación. Nos recuerda que aprendemos los juegos de mesa por ejemplo, en sus versiones completas, porque abordar este "jugar el juego completo", que es el principio número uno de un total de siete de su enfoque del aprendizaje pleno, le otorga mayor significado y atractivo al emprendimiento. También recapitamos otra apreciación del mismo autor cuando refiere que los docentes tienen que centrar la enseñanza en los tópicos generativos. Explica que "se trata de tópicos centrales de la disciplina o práctica bajo estudio, se vinculan con los intereses y preocupaciones de los alumnos y, lo que es importante, también con los del docente" (p. 85). Ergo, podemos concluir que la buena acogida general de estas actividades se debió también a que se plantearon sobre tópicos generativos.

Una consistió en la exploración del *leading case* *Brown v. Board of Education of Topeka*, decidido por la Corte Suprema de Estados Unidos en 1954, y del que se sirve Jerome Bruner en *La Fábrica de Historias: Derecho, literatura, vida* (2013), para demostrar cómo la literatura se incorpora a la narrativa del derecho, y pasa a inscribir en éste sus mundos posibles. Sobre una sinopsis de la decisión judicial, les pedimos que resolvieran las siguientes consignas: a) formular cuál fue la pretensión del demandante; b) formular cuál fue la decisión de la Corte, c) identificar y enunciar con claridad cada uno de

los argumentos de la Corte para la resolución del caso. Presentamos a conciencia una versión reducida del fallo y formulamos una actividad especialmente ajustada a los conocimientos que previamente habíamos indagado en el grupo de ingresantes, atento a que “las versiones para principiantes son la clave para lograr que el enfoque del aprendizaje pleno sea práctico y efectivo (...) La mejor solución es la versión para principiantes; mejor porque involucra a los estudiantes de un modo significativo en los juegos completos desde el comienzo y sitúa a las distintas partes en un panorama más global también de un modo significativo” (Perkins, 2010, p. 61). Al requerirles que identificaran la pretensión del demandante, y que procuraran distinguir y reproducir con claridad cada uno de los argumentos de la Corte para la resolución del caso, conseguimos acercarlos a términos técnicos del derecho y a la típica estructura discursiva de una sentencia judicial.

En esta propuesta, y de conformidad con la noción de alfabetización académica integrada a los contenidos de la disciplina, buscamos acercar a los ingresantes a la argumentación típica de los discursos jurídicos, para que logran discriminar estructura y características de una sentencia (fundamentos y resolución), y se ejercitaran en la expresión oral ya que, una vez concluido el práctico, solicitamos que un vocero de cada grupo resumiera y justificara las conclusiones.

También permitió dar cuenta de la tesis de Bruner. En el caso, la expectativa o norma en discusión era la garantía constitucional de igual protección legal para todos los ciudadanos, sin importar raza, color o religión. La Corte Suprema norteamericana debía decidir si la garantía de igual protección había sido violada por la práctica de segregación racial de jure en algunos distritos escolares locales, aunque fuera demostrable que esas escuelas segregadas gozaban de igual tratamiento en términos de inversiones en dólares y otros "factores objetivos".

En el precedente *Plessy v. Ferguson* de 1896 se había decidido que la institución de vagones de tren "separados pero iguales" para blancos y negros satisfacía la normativa requerida por la XIV Enmienda. Si la norma prevista para los vagones de tren era válida también para las escuelas, entonces no se daría lugar al proceso. Era suficiente demostrar que las escuelas para negros segregadas de jure gozaban del mismo sostén material que las escuelas para blancos. Pero durante el medio siglo que siguió a este caso, se habían

producido cambios radicales en la narrativa sobre cuestiones de raza, principalmente por haber existido una guerra mundial y el racismo nazi, de modo tal que cualquier tipo de segregación remitía a los campos de concentración y las sentencias de Nüremberg. También influyó, el enorme cambio literario, un "viraje interior" en la narrativa literaria. El problema se había vuelto subjetivo también para los vagones separados-pero-iguales: ¿qué impresión causaba ser relegado a un vagón separado o al fondo del ómnibus? ¿cuáles eran los efectos sobre el respeto a sí mismo y, punto crucial, sobre la voluntad de aprender y desarrollarse? (Dr. Juan Oscar Pons. Link: <http://www.constitucionweb.com/wp-content/uploads/2012/10/Jurislogo154.bmp>. 30 octubre, 2012.

Así es cómo, explica Bruner, los mundos posibles presentados por la ficción literaria terminan modificando la visión del mundo consolidada, inclusive aquella en la que se apoya el derecho. El trasfondo de la resolución de la Corte Suprema de 1954, que anuló definitivamente la norma del caso Plessy acerca de la separación-igualdad. El Renacimiento de Harlem dio finalmente a la "igual protección" su narrativa subjetiva; si no en el *corpus juris* sin lugar a dudas en la fantasía popular. En su resolución sobre el caso Brown esta subjetividad recibe una mención explícita, aunque ya se la había empezado a hacer oír en el juicio de apelación que la había precedido ante la Corte Suprema.

Retomamos parte de este análisis al inicio del quinto encuentro debido a la respuesta entusiasta de los ingresantes al momento de encarar los análisis de lectura y comprensión de textos jurídicos. La guía confiada de los tutores pares fue concluyente para obtener resultados tan auspiciosos y ello aumentó el compromiso de toda la comunidad.

Por eso insistimos con una segunda práctica sobre extractos de fallos y sentencias de arbitrajes internacionales, para habituar a los alumnos a la lectura comprensiva de textos jurídicos de cierta complejidad. Previamente a la presentación de la misma, realizamos una actividad lúdica con los tutores vía el grupo cerrado de Facebook. Desde allí los desafiamos a que la resolvieran individualmente, para que refrescaran al mismo tiempo un punto del programa de Derecho Internacional Público. Así, ordenaron los párrafos sobre modos de adquisición de territorios y competencias estatales en el orden lógico de la secuencia del texto, y participaron luego de una puesta en común online. Esta

especie de juego, los preparó para el momento de colaborar con los ingresantes en el armado del *puzzle*.

El objetivo de la tarea era que, luego de una lectura comprensiva, éstos logran integrar los textos dispersos. Ingresantes y tutores pares trabajaron en grupos pequeños y lograron dicha integración correctamente, y en el tiempo calculado. Llegar a resolver una actividad prevista originalmente para alumnos de Derecho Internacional Público, materia de quinto año de la carrera, les generó a los ingresantes una sensación de satisfacción y de confianza en sus aptitudes.

La actividad, que exigía una comprensión lectora, se desarrolló a partir del análisis de extractos de fallos y sentencias de arbitrajes internacionales —de la Corte Permanente de Justicia Internacional y de la Corte Internacional de Justicia— en las que se presentaba la posición de estas cortes y tribunales respecto de los modos de adquisición de las competencias territoriales por parte de los Estados. Los ingresantes tuvieron que ordenar fragmentos de los originales que se presentaban mezclados, para que y nuevamente, además de examinar un texto jurídico, distinguieran los argumentos y su ensamblaje.

En tanto y en cuanto, el ingresante está aprendiendo a ser estudiante universitario, procuramos en cada momento detenernos en aquellas habilidades de estudio necesarias para construir dicha identidad, y que incluyen el dominio del tiempo, la correcta expresión de los saberes, y las pautas de escritura para el momento de los exámenes parciales, ya que en la Facultad de Derecho, para el estudiante ingresante o en los primeros años de carrera, que opta por el régimen cuatrimestral de cursada de la materia, las evaluaciones son predominantemente escritas (dos parciales, y sus recuperatorios), no así las mesas examinadoras llamadas “libres” que se rinden oralmente. Por consiguiente, no perdimos oportunidad de hacer referencia a las características de la evaluación escrita como género discursivo que los estudiantes tienen que manejar para ser evaluados, atento que: “... explicitan una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos a partir de la lectura previa de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, etcétera” (Nogueira, et al., 2010, p. 111) y además “... todo parcial universitario propone un modelo de destinatario (el alumno), del cual se espera no sólo que conozca los contenidos de aquello sobre lo que se lo va a evaluar sino que

también sea capaz de distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen” (Nogueira, et al., 2010, p. 112).

Reiteramos que la integración de la comunidad con alumnos avanzados de la carrera, fue quizás uno de los aspectos más ricos de la experiencia, pues el compromiso mantenido de aquéllos y el vínculo cooperativo que cimentaron con los ingresantes, resultaron en una atmósfera inspiradora. El trabajo en grupos asociados de manera voluntaria, con la presencia de uno o dos tutores pares, resultó una alternativa que se ha presentado también como ventajosa en otras investigaciones de práctica de comunidad de aprendizaje (Gerard Ferrer, 2005). La tutoría puede interpretarse como un proceso pedagógico en el que se producen y fortalecen conocimientos, habilidades y valores en la teoría y la práctica, mediante la relación dialéctica que se establece entre el tutor y/o los alumnos, de acuerdo con los intereses sociales e individuales. Desde esta posición la interactividad es resultado de una comunicación empática entre los participantes, donde se establecen niveles de ayudas pedagógicas apoyadas en el autoreconocimiento y generando el desarrollo de la autonomía personal.

En aquella actividad coordinada por los tutores pares, en la cual acercaron a los ingresantes a los conceptos de sociedad, nación y estado, quedó más que claro que la comunicación fluía más natural entre estos actores que se reconocen iguales y con similares intereses, que con las docentes. Disfrutamos y celebramos este corolario, por cuanto en un clima de tal apertura, si aparecen los errores, los mismos se incorporan llanamente y sin vergüenzas al proceso de aprendizaje.

Concluimos pues, que por su formato, esta práctica permitió un progresivo intercambio de vivencias y pareceres. Los ingresantes en tanto crecía su autoconfianza, aprovecharon la oportunidad y se abrieron a consultar a los tutores acerca de sus trayectorias estudiantiles, y la tarea principal de estos últimos fue la de asistir individualmente, o preferentemente en parejas, en cada grupo de ingresantes nucleado en torno de actividades pautadas. Al tiempo que orientaban en la resolución de aquéllas, disparaban intencionalmente conversaciones sobre las dificultades encontradas, y para reforzar “la paridad” con los ingresantes, compartieron generosamente sus propias historias, alegrías y desasosiegos, avances y retrocesos, en ese superar con éxito el umbral a la universidad y permanecer hasta la graduación.

Bustamante Salvatierra (2014) resume en el siguiente párrafo cómo estuvieron delineadas las intervenciones de los tutores pares:

Los tutores pares serían los encargados de colaborar con los ingresantes a la hora de realizar las distintas actividades propuestas. Por un lado, dar un apoyo con los conocimientos adquiridos en la asignatura de Derecho Internacional Público y a lo largo de la carrera, y por otro lado, para evaluar si los estudiantes ingresantes se desenvuelven mejor con otros estudiantes. De este modo los tutores trabajarían a la par de los ingresantes pero bajo la supervisión de las docentes (p. 68).

Vale aclarar el rol que por nuestra parte desempeñamos, de asumir en el grupo, una función de supervisoras, consultoras y observadoras, declinando las interacciones principales para los ingresantes y los alumnos avanzados y graduados de la carrera, ya que convencidas de las ventajas de evitar una función rectora en los encuentros y labores, apuntamos nuestras energías a: presentar actividades didácticas específicas tendientes al desarrollo de habilidades de lectoescritura, y aprendizaje profundo, conseguir un espacio generador de vínculos cooperativos entre los participantes, y forjar un sentido de adecuación y pertenencia para con la cultura y dinámicas institucionales.

Así, desde nuestra posición de observadoras de la evolución de los encuentros, y sobre todo, al registrar atentamente las actitudes y vínculos, descubrimos beneficios en la comunidad de aprendizaje, tales como que la responsabilidad respecto del aprendizaje se comparte entre los miembros durante todo el proceso. A su vez, el aprendizaje deviene dinámico y flexible a pesar de lo cual no resigna profundidad ya que excluye “tragar” maquinalmente una lista de conceptos. El proceso de aprendizaje es dialógico, interactivo y colaborativo y ayuda a cimentar una comprensión propia y distintiva. También, el proceso de aprendizaje en la comunidad de aprendizaje parece disuadir de la apatía, el aburrimiento o el cinismo que suele mostrar el alumnado, por ejemplo, frente a la clase meramente expositiva del docente.

Concluimos que la comunidad permitió potenciar buenas prácticas, susceptibles de trascender el ingreso a la carrera, y de encarnar en los estudiantes aprendizajes ciertamente trasladables a otras áreas y empresas, ya que:

La importancia que actualmente se atribuye al desarrollo de las habilidades de “aprender a aprender” se deriva no sólo de concepciones teóricas propias del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que

parecen requerir la formación de individuos capaces de un mayor manejo autónomo de estas herramientas cognitivas (Celman, 2003, p. 56).

El diálogo que se estableció entre estudiantes del primer año con los experimentados alumnos que transitaban sus últimas materias o que recién se habían graduado al momento de integrar la comunidad de aprendizaje, se tradujo en un diálogo entre saberes de dos asignaturas, Derecho Político y Derecho Internacional Público, que como todo cuerpo de normas jurídicas que pretenda efectividad, no puede fosilizarse sino que tiene que responder a la sociedad de su tiempo.

En la actualidad, globalización mediante, la realidad es compleja. Los sujetos del orden jurídico internacional son ahora múltiples –estados, organismos, individuos en algunos casos- y a todos ellos conviene la existencia de un orden normativo previsible. Hay una suerte de regla de derecho –*rule of law*- o Estado de Derecho que se da en ese contexto. La idea del derecho internacional es contemporánea con –y función de– la idea de Estado. Se trata de un producto histórico surgido de la necesidad de los Estados de relacionarse y su vigencia está asegurada por esa misma necesidad. Así visto, el Estado como entidad precede al derecho internacional, y es en este juego armónico que el derecho internacional hace base en el derecho político, ocupándose de las relaciones entre los Estados. Pero este nuevo siglo marca un esquema del orden jurídico-político en revisión. Si bien nada es sustancialmente nuevo, sin embargo se da un reposicionamiento de temas y protagonistas, y se integran mecanismos que no habían logrado tanto afianzamiento en etapas anteriores. En alguna medida, la interrelación de lo interno y lo internacional explica la decisión de tener instancias jurisdiccionales o cuasi-jurisdiccionales para solucionar problemas internacionales.

En este sentido, estudiar el modo en que los participantes en las disciplinas perciben las nociones, conceptos y contenidos de materias afines, cómo se ha desarrollado dicha percepción y cómo puede impactar ello en el contenido de las críticas que eventualmente se le formulen, así como los méritos de esas críticas, constituyen valiosos pasos que pueden contribuir a comprender mejor el modo en el que el derecho internacional contemporáneo debería tratar –para poner un ejemplo– el problema de la soberanía del Estado y sus elementos componentes.

Antes de finalizar este ítem, nobleza obliga que hablemos de algunas herramientas que no previmos en nuestra compaginación, y que hoy habiendo tomado distancia del proyecto, y después de evaluar los resultados, consideramos que podrían haber sido muy útiles sobre todo para obtener testimonios más sustanciosos.

El diario personal del alumno antes del final de cada encuentro, comentando lo aprendido, seguramente nos habría suministrado más pruebas de aprendizaje que las que obtuvimos desde los cuestionarios en el último encuentro, y sobre todo un mejor seguimiento de la evolución de la comunidad. Otro aspecto que descuidamos, quizá porque nos circunscribimos prioritariamente al ejercicio de la lectoescritura, fueron los recursos visuales, ya que si bien utilizamos algunos (fotos, viñetas, caricaturas) en el blog y en el grupo cerrado de Facebook, no nos servimos de las imágenes en el aula para ayudar a la comprensión y “desencadenar actividades de aprendizaje para que los alumnos puedan pensar en el contenido” (Anijovich & Mora, 2010, p. 67). Tampoco se nos ocurrió sugerir alguna dramatización por ejemplo en forma de sketch, que a la par de divertir, hubiera ayudado a revelar el grado y calidad del contacto de los estudiantes con la vida universitaria y sus diferentes actores. Son detalles que podrían haber aportado atractivo a las actividades y desde ahí mejorado la enseñanza, como lo refieren Yedaide y Porta (2016):

Si bien el poder de seducción de la enseñanza es directamente proporcional al despliegue de las presentaciones docentes (cuanto más color, más atractivo visual o auditivo, más asombrosa o entretenida la propuesta, más valorado el trabajo docente entre las comunidades de padres y estudiantes) — la calidad de la enseñanza, entendida como la aptitud para generar oportunidades concretas para que otro aprenda, y guiar el proceso se vacía y se torna irrelevante si el contenido no encierra en sí mismo el potencial del convocar, de tentar, de seducir (p. 7).

También podríamos haber dedicado un encuentro o una porción del mismo a la resolución de problemas en pareja, que hubiera permitido la escucha atenta, la narración, el pedido de explicaciones, el cambio de roles, la retroalimentación inmediata; tampoco propusimos un formato de debate en relación con algún tema histórico o político de nuestro programa de estudios.

Después de esta autocrítica sobre lo que “quedó en el tintero”, nos animamos sin embargo a presumir de que “nuestra comunidad de aprendizaje” (a esta altura de la

narración nos juzgamos legitimadas para el uso del “posesivo”), ha sido el primer proyecto de estas características de la Facultad de Derecho, y también la primera intervención pedagógica en comunicar dos asignaturas, donde encaramos núcleos temáticos conectivos de Derecho Político y Derecho Internacional Público, y para su desarrollo pusimos en juego recursos didácticos heterogéneos para desplegar aquellas habilidades académicas en las que los alumnos del primer año suelen mostrar falencias, tales como la comprensión de textos, su discusión, la búsqueda y ponderación de materiales, etc.

Insistimos en que la experiencia tuvo como meta explorar su funcionamiento como instrumento que colaborara en la reducción de los problemas del primer año, ocasionados en particular por un déficit de adaptabilidad a la organización, a su dinámica y cultura distintivas, y que del mismo modo aportara a los alumnos recursos adecuados para afrontar las exigencias del estudio con autonomía y confianza.

Actividades al concluir la experiencia

Una vez completada la sucesión de encuentros, junto con los tutores revisamos los registros obtenidos de todos los participantes. Separamos los extractos más significativos e individualizamos los puntos de conexión de todos los testimonios, para discutirlos y examinar la experiencia en sus puntos fuertes como sus debilidades.

En general, los tutores pares retomaron lo que habían escrito en el encuentro de cierre, aunque sumando anécdotas que apoyaban sus conclusiones, sugerencias y valoraciones de lo actuado. Para implicarlos aún más en esta evaluación, le reiteramos la invitación formulada en la convocatoria, de plasmar sus impresiones en presentaciones a congresos, así fue que Stephanie Bustamante Salvatierra narró su paso por la comunidad de aprendizaje en las XVIII Jornadas de Investigadores y Becarios en Ciencias Jurídicas y Sociales.

A partir de este intercambio fue que pensamos alternativas de tareas y herramientas didácticas que no pusimos en juego y que habrían aportado mayor información a este trabajo final, un déficit del que damos cuenta también en otro apartado, donde individualizamos dichas ausencias.

En particular los tutores insistieron sobre las siguientes cuestiones: que la experiencia mostraba la factibilidad de ser replicada en tramos superiores de la carrera, que comunicar asignaturas afines favorecía la incorporación genuina de los aprendizajes, y que era asimismo una alternativa de integración a la institución y a sus diferentes actores más amigable que transitar el ingreso sin acompañamiento alguno, como de hecho había ocurrido en sus respectivas trayectorias estudiantiles.

Finalmente, todos coincidimos en el particular contexto de nuestra Facultad que subsiste anclada a la reproducción —muchas veces acrítica— de contenidos en formatos antiguos, y manifiestamente rezagada con respecto a la enseñanza de otras disciplinas sociales. Este panorama a primera vista desalentador, se nos aparece a los que transitamos la comunidad de aprendizaje, como un horizonte para imaginar, y construir alternativas de buenas prácticas.

Las actividades que siguieron tuvieron que ver ya con definir los contenidos del presente, ampliar el espectro de textos y autores consultados, y distribuir la tarea de escritura, momento frente al cual además de tener en cuenta las afinidades de cada una con autores, temas, o porciones del relato, nos concentramos en nuestros talentos distintivos, a la más puntillosa correspondió la tarea de edición y de uniformar el tono general del trabajo, a la más espontánea la descripción de la experiencia, y a la más diplomática un relevamiento y ponderación de las citas de autoridad y su correcta utilización.

Análisis de la propuesta didáctica

Recursos metodológicos empleados para la evaluación de la propuesta didáctica

Exploramos las dimensiones de la experiencia desde entrevistas a los alumnos y a los tutores pares, así como a partir de cuestionarios y registros de observadores participantes. Otra contribución fundamental provino de los contactos previos y posteriores a los encuentros con el grupo de tutores. Edith Litwin (2002) da cuenta de las riquezas que suministran contactos de ese tipo:

Las reuniones de trabajo con los docentes, con los especialistas o con los equipos de cátedras se constituyen, desde nuestra perspectiva, en el escenario privilegiado de la investigación en el que se posibilitan —y también efectivizan— múltiples colaboraciones a la hora de construir los

nuevos aportes teóricos, y no el lugar donde se genera el proceso de validación de los resultados. Una investigación en colaboración implica el reconocimiento ético de la investigación en tanto que investigadores, especialista y docentes se reúnen para desentrañar y debatir nuevos aspectos de las clases para la reflexión, siempre desde el respecto de las consideraciones de cada una de las voces diferentemente implicadas (p. 144).

El abordaje que realizamos fue múltiple, conjugó los puntos de vista de las docentes responsables, de los tutores pares y de los ingresantes. Nuestras impresiones fueron registradas en diarios, la de los tutores pares en entrevistas con preguntas libres, y utilizamos el mismo formato de consulta para recabar el parecer de los ingresantes.

Quisimos aprovechar los cruces con la mirada de los estudiantes, para contar con más elementos al momento de reconsiderar la propuesta, por ejemplo, para ponderar la distancia entre las intenciones y los alcances de la misma.

Los instrumentos de recolección de datos que utilizamos fueron fichas con datos personales completos de los estudiantes, registros de docentes y tutores, un blog y el recurso a la pregunta flash. Las fichas requerían información de contacto, estudios previos e instituciones de enseñanza a las que concurrieron, y otros datos pertinentes a los efectos de esta experiencia, como si viven permanentemente en la ciudad o se trasladan, si trabajan, si tienen familiares a cargo.

El diseño y puesta en funcionamiento de un blog sirvió para evaluar si los participantes se manejaban más con el recurso virtual que con el contacto directo con los docentes o a la inversa. A su vez, algunas notaciones nuestras y de los tutores sumaron más evidencias de la comunidad de aprendizaje.

La pregunta flash, que reservábamos para la última media hora de cada encuentro, obró decididamente como disparador del tema que conectaba con la reunión siguiente, y donde entre otras cosas, buscábamos anticiparnos a saber: en qué medida los ingresantes conocían el funcionamiento de la organización Facultad de Derecho, de qué fuentes se servían para el estudio de las materias introductorias, sus métodos de aprendizaje, si percibían sus fortalezas y debilidades en dicha empresa, cómo se estaban vinculando con los profesores y con los otros estudiantes, etc.

Al grupo en estudio se le realizó un cuestionario compuesto de preguntas acerca de la percepción que tuvieron sobre el impacto de la comunidad en el desarrollo de la

solidaridad, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad mutua y la autoconfianza así como a su impacto en el bienestar y la continuidad en la carrera. También compusimos entrevistas libres, con la finalidad de profundizar sobre las apreciaciones de los participantes. Hicimos las siguientes preguntas: ¿cree que la comunidad de aprendizaje promovió en usted la solidaridad, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad mutua y la autoconfianza?, ¿por qué? Si la respuesta anterior es afirmativa ¿considera que la solidaridad, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad mutua y la autoconfianza han tenido relevancia en su persistencia para continuar los estudios universitarios? Las encuestas nos ofrecieron una visión general de los resultados de la experiencia y las entrevistas otorgaron una información más detallada.

Por último, realizamos entrevistas a los participantes del grupo de apoyo en las que les planteamos las siguientes preguntas: ¿Considera que la comunidad de aprendizaje logró los resultados que se proponía respecto del desarrollo del sentimiento de pertenencia, autoconfianza, respeto y solidaridad de los ingresantes? ¿Qué actividades, tareas o propuestas favorecieron esto particularmente? apelando al recuerdo de su propia experiencia durante el ingreso ¿Cree que la comunidad de aprendizaje ayuda en el afrontamiento de este primer año? ¿Qué cree que podría mejorarse dentro una comunidad de aprendizaje para contribuir a potenciar el bienestar y continuidad académicos?

Análisis de la realimentación ofrecida por los participantes

Los párrafos que seguidamente transcribimos son las voces de los alumnos y tutores pares, y que a nuestro entender confirman las fortalezas de la experiencia. A diferencia de las actividades y tareas precedentes, optamos por solicitarles que respondieran de manera anónima, con la idea de que ello ayudaría a obtener respuestas más auténticas y menos condicionadas por los vínculos entablados.

Comentaron los ingresantes:

Sobre las ventajas de la intervención por cuanto incorpora herramientas procedimentales para el abordaje del estudio universitario.

...Fue una buena herramienta porque me ayudó básicamente (me enseñó) a optimizar el tiempo, a leer en forma ordenada, a concentrarme en la comprensión del texto (como para fijar de entrada el conocimiento, y no arrastrar dudas a lo largo de la lectura), a prepararme el lugar y el tiempo para estudiar, a abrirme a estudiar con otros (y de este forma facilitar la socialización en la Facu también)....

Pero, de a poco, voy entendiendo algunas cosas que fuimos viendo a lo largo de los encuentros y voy tratando de incorporarlas.

...los recursos que me dio fueron: eliminar las distracciones, ordenar y dividir el tiempo para cada materia, una lectura más atenta.

Respecto a sus beneficios como estrategia didáctica para la autoconfianza.

...La actividad que más me gustó fue la de pegar los párrafos al texto pues me di cuenta que estoy preparada mentalmente para lograrlo.

El análisis de la sentencia de EEUU de la última clase, porque me puso en carrera para el futuro.

...soy inconstante, y me ayudó a fortalecer más mi estudio. A dedicar más tiempo en forma regular.

En alusión al papel de los tutores pares.

...vincularme con alumnos más avanzados me motivó para pulir mis defectos como estudiante.

... me encontré con muy linda gente. A pesar del corto período conocí personas muy interesantes.

Aprendí muchas cosas de sus experiencias personales. ¡Agradezco su generosidad para con nosotros!

Las referencias coincidentes de los ingresantes estuvieron vinculadas con sentirse acompañados en su proceso de ajuste a las dimensiones espacial, personal y temporal de la universidad.

...empecé como con una necesidad de estar más en contacto con la Facultad y con lo que tuviera que ver con ella. Temía sentirme "sapo de otro pozo"....;

...es de mucha ayuda, es romper el hielo con los docentes, es afianzarse hacia las materias y el estudio, seguir adelante en la carrera, y además es darse cuenta si esta carrera es para uno o no lo es.

... me aportó la tranquilidad de saber que mis sensaciones (ante parciales, clases, etc.) son compartidas, saber que no soy "a la única que le pasa" (equis cosa)

...terminó de convencerme de que soy capaz de lograr el título y me sirvió para ver objetivamente algunos errores que cometía a la hora de sentarme a estudiar.

...me fue mucho más fácil la inclusión en la facultad y mi sociabilización gracias a esta comunidad. Al menos a mí, me hizo sentir que estoy acompañada dentro de un ámbito que todavía no conozco y al que, por mi situación personal, me hubiera llevado mucho más tiempo el sentimiento de inclusión.

Por mi realidad familiar no tengo posibilidades de integrar grupos de estudio ni fomentar demasiadas relaciones en el espacio universitario. La idea era tratar de indagar lo más posible en las actividades universitarias. Aprender a convivir en este medio y aprender a estudiar.

Comentaron los tutores pares:

En sus devoluciones sobre la comunidad de aprendizaje destacaron la importancia de la diversidad (reconocieron la heterogeneidad del aula⁵), y el apoyo real a los ingresantes en un marco de cooperación, por cuanto en el aprendizaje así planteado "...los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema" (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007, p. 41).

...el grupo estaba integrado por diversos miembros, de distinto origen, edad y carácter, y a lo largo de los encuentros no se le faltó el respeto a nadie por ninguna de estas razones, tampoco se estigmatizó a nadie por carecer de cierto conocimiento.

⁵ "El concepto de *aula heterogénea* no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras" (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2007, p. 23)

... es una forma de afrontar los traumas y las crisis que genera el ingreso a la universidad.

... si tuviera que caracterizar la comunidad de aprendizaje en una sola palabra sería acompañamiento.

...creo que la comunidad de aprendizaje debería formar parte de la iniciación de la carrera, obvio no con el mismo formato, pero no veo bien que apenas se ingrese los profesores piensen que ya todos están preparados para la universidad. Hay muy poco apoyo.

Creo que hay que estar atento a cada grupo particular y tener un margen de flexibilidad que permita improvisar de acuerdo a las necesidades y dificultades de cada grupo.

También elogiaron el tratamiento que se hizo de las herramientas para el desarrollo del aprendizaje eficaz, así como la realización de actividades complejas y desafiantes.

...personalmente, a mí me resultó muy interesante el encuentro en el que hablamos de la memoria. Hablando de la experiencia en general lo más atractivo fue escuchar las inquietudes de los ingresantes y las dificultades que tienen que atravesar para estudiar, en cierta forma me hizo respetarlos aún más y también admirarlos

...me gustó el resultado de la lectura de los modos de adquisición ya que lograron resolverla correctamente.

La puesta en común de los temas previamente analizados en grupos pequeños que favorecían la concentración.

... el análisis de casos jurisprudenciales y el orden de los textos complejos (porque si bien el ejercicio tenía sus dificultades, la mayoría pudo superar los obstáculos con esfuerzo y perseverancia)

Valoraron asimismo las posibilidades que ofrece el formato de comunidad de aprendizaje para adaptar la enseñanza a las necesidades del grupo, algo que, por ejemplo, no es posible en el formato de clase magistral. Esto alude nuevamente a la diversidad como factor que conforme Anijovich, Malbergier y Sigal (2007) enriquece las experiencias formativas. Las mismas autoras concretan su significado, cuando puntualizan: "Lo diferente de los alumnos son sus puntos de partida, producto de sus experiencias anteriores, y sus estilos para acercarse al conocimiento, lo que tienen de igual es su derecho a aprender" (p. 22).

Juzgamos que las expresiones siguientes coinciden en dicho reconocimiento.

... creo que hay que estar atento a cada grupo particular, y tener un margen de flexibilidad que permita improvisar de acuerdo a las necesidades y dificultades de cada nuevo grupo.

...no veo bien que apenas se ingrese los profesores piensen que ya todos están preparados para la universidad Hay muy poco apoyo. Más aún cuando se pasa el ingreso y uno se enfrenta con materias más específicas de la carrera.

Antes de esta experiencia no sentí necesidad de indagar respecto a la enseñanza en la Facultad de Derecho, pero siempre tuve críticas para mejorar la enseñanza. A partir de esta experiencia ahora siento la necesidad de indagar y de contribuir con la enseñanza en esta unidad académica.

Ahora bien, a la hora de indicar los aspectos menos atractivos de la práctica, varios mencionaron situaciones que degeneraban en la evocación de anécdotas personales con fines catárticos, y que llevaban a perder el rumbo en el marco de una actividad, momentos en los cuales no resultaba muy fácil reorientar la tarea a través de indicios y con delicadeza, sin dar órdenes.

Lo que quizá por momentos me desanimaba era cuando la comunidad de aprendizaje se transformaba en grupos de autoayuda o terapia de grupo. Está bueno escuchar lo que cada uno quiere decir pero es importante aportar soluciones o sugerencias generales y orientadas exclusivamente a la carrera.

Las actividades de catarsis puntualmente. Creo que desviaban un poco el centro de atención.

La tendencia a divagar por ciertos temas ajenos al encuentro, mientras se discutían los correspondientes al encuentro.

Sin embargo uno de los tutores rescató la dosis de catarsis del primer encuentro –al momento de presentarse cada uno de los participantes– que a su entender, no fue excesiva y por lo mismo, favoreció el sentimiento de pertenencia, autoconfianza, respeto y solidaridad de los ingresantes. Esto se explica porque, y traemos a colación nuevamente a Wenger (2004), la identidad de participación se construye a partir del itinerario de cada uno, los individuos comparten sus historias personales y de este modo incorporan sus trayectorias en su incorporación a la universidad, de ahí la importancia de dar cabida a sus recorridos porque son los que los definen.

Creo que el trato de iguales y la puesta en común de los temas tratados en los encuentros, así como también el pequeño caudal de catarsis controlada

que se dio en el primer encuentro favorecieron a que se logren los objetivos enunciados previamente.

...la presentación (porque permitió que todos conociéramos la realidad de cada uno, le trajo aparejado la apertura que era necesaria para iniciar los encuentros y el proyecto)?...

Cuando pedimos a los tutores que caracterizaran a la comunidad de aprendizaje con una sola palabra, escribieron superadora, solidaridad, inclusión, acompañamiento, vocablos todos que reflejan sus posibilidades pedagógicas, en tanto creación de una atmósfera nutricia para generar vínculos cooperativos, solidarios y responsables entre los participantes, y un sentido de pertenencia que se afianza a través del contacto con la cultura y dinámicas institucionales.

Consideraciones finales

Intentaremos, llegadas a este punto de nuestra exploración, recuperar los objetivos y los hallazgos relacionados, y explayarnos cabalmente acerca de las contribuciones y limitaciones de nuestra intervención como práctica innovadora, en aras de comprender el alcance de una comunidad de aprendizaje respecto de la adaptabilidad de los ingresantes a la universidad y de la alfabetización académica.

De hecho, exploramos su posibilidad en la promoción de ciertos factores que asociamos a la adaptabilidad como la solidaridad, el sentimiento de pertenencia, la responsabilidad mutua y la autoconfianza, pues entendemos que las acciones pedagógicas obran no sólo sobre los logros del aprendizaje sino también sobre la confianza de los alumnos respecto de su propia manera de acercarse a los aprendizajes.

En la misma dirección, propusimos el trabajo compartido entre estudiantes ingresantes y estudiantes avanzados en una comunidad de aprendizaje, para examinar su mediación positiva a la adaptabilidad de los primeros. El desarrollo del dispositivo tuvo como objetivo también, valorar sus ventajas para el desarrollo de la alfabetización académica, en el tramo crucial del ingreso.

En términos generales, las conclusiones de la implementación de la comunidad de aprendizaje que pudimos colegir de lo escrito y dicho por los participantes fueron de valoración positiva. Manifestaron que la experiencia los acercó al funcionamiento de la Facultad, asimismo celebraron la posibilidad de realizar trabajo grupal y solidario;

valoraron el acompañamiento y el ambiente propicio a expresarse con libertad, también coincidieron en la importancia de escrutar sus fortalezas y debilidades frente al estudio, y rescataron las actividades más complejas porque fueron las que en definitiva aumentaron su confianza. Sobre la atmósfera de los encuentros, todos tildaron “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” respecto de que les hubieran generado ansiedad e incomodidad para la expresión oral.

Concluimos de sus respuestas que estuvieron muy de acuerdo sobre las contribuciones de las actividades para evaluar su método de estudio, afianzar la noción de pertenencia a la Facultad, aumentar la autoconfianza y experimentar el trabajo grupal y solidario. Sin embargo, en general tildaron “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y “en desacuerdo”, respecto al aporte de la comunidad para indagar en el propio aprendizaje, y si bien incluimos intervenciones conducentes a dicha pesquisa, ellos no lo apreciaron así, de modo tal que puede que nuestra comunicación no haya sido lo suficientemente clara en este punto.

También, y esta valoración fue unánime, sobre lo recomendable de unirse a comunidades de aprendizaje, por cuanto fomentan el diálogo, la participación genuina, la asunción de un rol activo y autónomo, etcétera.

De las entrevistas libres a los participantes del grupo de tutores, asumimos que juzgaron la experiencia positivamente, que les hubiera sido útil participar en su primer año de la carrera de un ámbito similar, y que podrían incluso instrumentarse comunidades de aprendizaje para otros momentos de la carrera, más allá del tramo inicial.

En términos más específicos, hemos agrupado la información obtenida de acuerdo con los dos objetivos formulados en el planteo de la intervención pedagógica: la promoción de la alfabetización académica y la generación de adaptabilidad a la institución universitaria. A su vez, destacamos como un hallazgo adicional la función ineludible que en la misma cumplieron los tutores pares.

Respecto de la alfabetización académica, advertimos que en un contexto de cooperación y de seguridad, los ingresantes se mostraron motivados a realizar actividades de lectoescritura con contenidos pertinentes a la disciplina y que el obtener resultados positivos generó en ellos la confianza necesaria para considerar que eran capaces de entender el lenguaje y las estructuras argumentales del derecho. Por ejemplo, tanto la

actividad relativa a “Modos de adquisición del territorio” así como el análisis de un resumen del fallo *Brown v. Board of Education of Topeka* fueron resueltas con éxito por todos los participantes de la comunidad.

Estas tareas, pensadas como estrategias para el desarrollo de las herramientas de lectoescritura propias del saber de la disciplina, fueron retadoras porque implicaban conceptos aún desconocidos, por ser propios de un período más avanzado de la carrera. La alegría resultante por completar bien el ejercicio, quedó plasmada en los comentarios de los participantes al finalizar la actividad. Se sentían satisfechos y asombrados frente a la capacidad que habían demostrado.

En relación a la actividad relativa a modos de adquisición de territorio, por ejemplo, sostuvieron que si bien al principio les había parecido una actividad compleja, luego habían sido capaces de afrontarla. Algo similar se produjo con la actividad de análisis de los argumentos del fallo citado, ya que esa habilidad se comienza a ejercer una vez que el alumno ha realizado el ingreso a la Facultad, en materias como Derecho Constitucional o Derechos Humanos. De modo tal que al hallarse frente a un texto diferente de aquellos con los que estaban familiarizados, no sólo manifestaron buena predisposición sino que pusieron a prueba sus habilidades de comprensión de la estructura argumental típica de una sentencia judicial, y pudieron identificar cada uno de sus segmentos y concatenación lógica, al mismo tiempo que vincularon el fallo con el contexto sociopolítico que lo motivó.

Las expresiones de los comunitarios fueron de autoconfianza al verse capaces de abordar temáticas y textos específicamente jurídicos, circunstancia que valoramos sobremanera por cuanto en la enseñanza de grado universitaria:

... se suele esperar de los estudiantes que produzcan argumentos regulares. Se les enseñan teorías, se los introduce a ellas y, antes de habilitar a los alumnos para que las pongan en duda, se los forma para que puedan aplicarlas. La aprobación de los exámenes habitualmente se logra cuando la aplicación es correcta, cuando retoma sin contradicciones los principios de la teoría privilegiada de la enseñanza. (Nogueira, et al., 2010, p. 99).

También los tutores encomiaron que los ingresantes resolvieran los prácticos. Por nuestra parte, corroboramos que, si bien se enfrentaron a una actividad que incluía saberes

nuevos y complejos, el acompañamiento de los tutores pares y el entorno cooperativo, los condujo a descubrir sus capacidades de análisis.

Dado que otra de nuestras aspiraciones fue implementar la comunidad de aprendizaje a fin de indagar si lograba promover la adaptabilidad a la institución universitaria, algunos de los trabajos propuestos tuvieron su eje centrado en dicho objetivo.

Consistieron en actividades en las que se trató el tema de la memoria, el tiempo de estudio y su manejo eficaz, la producción de los parciales escritos, así como aquellas en las que se trató la cuestión institucional, los espacios físicos de las diferentes reparticiones de la institución. En el mismo sentido se indagó en el perfil de carrera de la Facultad y las expectativas de los ingresantes al respecto.

En cuanto a la significación de la tutoría de pares, notamos la desenvoltura de los ingresantes frente a los tutores, y las ganas de interrogarlos sobre sus propias “heridas de guerra” en las lizas estudiantiles. Su relevancia es indiscutible por cuanto asisten y orientan al estudiante en todo lo que pueda mejorar su rendimiento académico, como su transición al mundo laboral y profesional, y fomentan asimismo su participación en la cultura universitaria. En los objetivos de las tutorías, también están implícitas algunas de nuestras conclusiones personales: incorporar la comunidad de aprendizaje (con tutoría de pares) como una estrategia permanente que ayude a disminuir el impacto del fenómeno de deserción y desgranamiento de alumnos, lo que implica además, revalorizar el aprendizaje en grupo.

Resumiendo, desde las derivaciones de esta intervención pedagógica innovadora pretendimos indagar acerca de si puede influir positivamente en la adaptabilidad de los ingresantes a la universidad, e impulsar la alfabetización académica con actividades específicas que se benefician del funcionamiento cooperativo y dialógico de una comunidad de aprendizaje.

El potencial de la comunidad de aprendizaje respecto de la riqueza de alternativas de diseño, composición y ejecución que posee, nos previno a pensarla como una valiosa e innovadora práctica docente, viable en cualquier momento de un curso de estudios. Sin embargo, ante la magnitud del abandono en los ingresantes a la universidad, hacia ellos optamos por dirigirla en primer término. Invitamos a incorporarla en el grado por su

amplitud de posibilidades metodológicas y de combinaciones, y sobre todo por su potencialidad dialógica que la constituye también en herramienta de transformación social por fuera del aula universitaria; y si bien nuestra práctica se enfocó en los estudiantes ingresantes a la Facultad de Derecho de la UNMDP en el 2014, que se encontraban cursando Derecho Político, creemos que las conclusiones obtenidas bien pueden superar este marco.

Pensamos que nuestro principal acierto fue atrevernos a concretar una práctica en una unidad académica donde quehaceres de este tipo se desconocen, y que la misma se constituyera además en una experiencia fructuosa para todo el grupo, pues todavía nos llegan devoluciones que así la evocan.

Como profesoras nos queremos ver “facilitadoras del aprendizaje” e involucradas en un aprendizaje responsable y auténtico de contenidos significativos, dispuestas a la búsqueda apasionada de mejores desempeños para que nuestros estudiantes alcancen una comprensión que incremente sus capacidades.

Por todo, auspiciamos una extensión de nuestro trabajo, que invite a otros interesados en la problemática, porque más que aportar conclusiones y resultados definitivos, buscamos establecer un espacio permanente de reflexiones y propuestas a debatir.

Referencias

- Amilcar, M. J., Laguyás, M., & Palacios, L. (2011). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de la Plata. Año 8/Nº 41*, 317-328.
- Andersen, A., & Tiessen, D. (1999, marzo). *Transforming learning communities. A research project of school change*. Ohio: Ohio Department of Education. Retrieved from Ohio Department of Education.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Argyris, C., & Shön, D. A. (1978). *Organisational learning: a theory in action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 9-49.
- Benvegnú, A. (2011). *Alcances y limitaciones de las tutorías en la universidad*. Tandil.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Browner, J., & Swaner, L. (2009). High Impact Practices: Applying the Learning Outcomes Literature to the Development of Successful Campus Programs. *Peer Review*, 26-30.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2º edición.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustamante Salvatierra, S. (2014). La participación de estudiantes ingresantes en la primera experiencia de comunidad de aprendizaje. *XVIII Jornadas de Investigadores y*

- Becarios en Ciencias Jurídicas y Sociales* (pp. 65-73). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Buttner, P. (1995). Necesidade e elementos de um novo paradigma em prol da educação holística. *Revista de Educação pública*, 4 (5), 236-248.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, 171-203.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de Universidad o de cómo convertir una asignatura en "Materia de Cabecera". *Educación en Ciencias*, 1-12.
- Carlino, P. (2007). El problema de leer textos complejos al comienzo de la universidad: situaciones didácticas para hacerle frente. *Revista Impulso. Sociedad de Dislexia del Uruguay*, 9-9.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una adenda. *Cuadernos Pedagógicos, Asociación Peruana de Lectura*, 8-8.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica, diez años después. *Revista Mejjicana de Investigación Educativa, Volumen 18, N° 57*, 355-381.
- Carrasco, M., & del Barrio, M. (2002). Evaluación de la auto-eficacia en niños y adolescentes. *Psycothema*, 14, 323-332.
- Celman, S. (2003). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? In A. Camilloni, Celman, S., E. Litwin, & M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-65). Quilmes: Editorial Paidós.

- Cols, E. (2003). *El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. General Sarmiento: Universidad de General Sarmiento.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. In A. Camilloni, L. Basabe, E. Cols, & F. S., *El saber didáctico* (pp. 71-124). Buenos Aires: Paidós.
- Coronado Ramírez, M. (2011). Educación Superior y antropología social. Adaptación a la vida académica de estudiantes de nuevo ingreso. Generaciones 2008-2009. *Tesis de Licenciatura en Antropología Social*. Distrito Federal, Entidad federativa Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- De Witt, K. (1992). Survey shows U.S. children write seldom and not well. *The New York Times*, pp. A-1.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 9-103.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Agudé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Learning better together: the impact of learning communities on the Persistence of Low-Income Students. *Opportunity MATTERS V. 1*, 5-21.
- Ezcurra, A. M. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. *Conferencia Inaugura.Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Ed. Los Polvorines.

- Fencl, H., & Scheel, K. (2005). Engaging students. An examination of the effects of teaching strategies on self-efficacy in undergraduate physics and course climate in a non majors physics course. *Journal of College Science Teaching*, 35, 20-24.
- Finley, N. (1991). *What Differences Do Learning Communities Make with Faculty? An Inside-Out View: Conversations about Curriculum Reform at SeattleCentral*. Seattle: WashingtonCenter News, 6 (1). Retrieved from WashingtonCenter News, 6 (1): umich.edu/~ncpi/53/learningcomm.html
- Flecha García, J. R. (2007). ¿Qué cambiará en la escuela cuando volvamos a Freire? In J. R. Flecha García, G. Wells, M. Jaussi Nieva, I. Puigdemívol Agudé, S. Ortega, R. C. A., . . . M. Odina, *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 13-18). Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Méjico: Siglo XXI.
- Gerard Ferrer, E. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* N° 35, 61-70.
- Janusik, L., & Wolvin, A. (2007). The Communication Research Team as Learning Community. *Education*, 2 (128), 169- 188.
- Keup, J., & Barefoot, B. (2005). Learning How to be a Successful Student: Exploring the Impact of First-Year Seminars on Student Outcomes. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 11-47.
- Leigh Smith, B., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2004). *Learning Communities : Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- León Hernández, V., & Sánchez Valido, M. (2010). Universidad y Tutoría. *Revista Académica de Investigación Tlatemoani*, n° 3, 1-9.
- Levine Laufgraben, J. (2004). Learning Communities. In L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot, *Challenging and Supporting the First-Year Student : A Handbook for Improving the First Year of College*. Upcraft, Lee; Gardner, John; Barefoot Betsy & Associates.

- Levine Laufgraben, J. (2005). Building Learning communities for first year students. In R. (. Feldman, *Improving the First Year of College*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Litwin, E. (2002). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Quilmes: Paidós.
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 1-7.
- Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. In S. Martinez, *Democratización de la Universidad. Experiencias e investigaciones sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp. 167-200). Buenos Aires: Biblos.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas..
- Mastache, A., Monetti, E., & Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la Enseñanza y la Tutoría en la Educación Superior. Horizontes en juego*. Bahía Blanca: Edinus.
- McCaleb, S. P. (1994). *Building Communities of Learners: A Collaboration among Teachers, Students, Families, and Community*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- Menin, O. (2004). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Molina, M., & Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas vol. 13*, 16-32.

- Multon, R., Brown, S., & Lent, R. (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychologist*, 30-38.
- Nogueira, S., Alazkari, R., Alonso Silva, M., Gándara, S., Grigüelo, L., Mazza, C., . . . Warley, J. (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Orellana, I. (1996). La creatividad como un proceso metodológico de resolución de problemas. *Actas del Seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ*.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en educación ambiental, vol 3 (7)*, 43-51.
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E., & Chapman, D. (1983). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20., 87-102.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.
- Perez, E., & Delgado, M. (2006). Inventario de autoeficacia para el estudio: desarrollo y validación inicial. *Avaliação Psicológica*, 135-143.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineda-Báez, C., Pedraza- Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención Universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores Vol. 14, No. 1*, 119-135.

- Pipkin Embón, M., & Reynoso, M. (2014). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Porta, L., & Sarasa, M. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Praxis Educativa*, 68-74.
- Potapchuk, R. W., & Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Washington: National Institute for Dispute Resolution, National Civic League, Program for Community Problem Solving.
- Puigdemívol, I. (1988). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, Vol. 47, No., 149-175.
- Schnüttgen, S. (1997). Open learning communities under construction - are NGO's contributing to the process? *Communication CIES Conference on Education, Democracy and Development et the Turn of the Century*.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 89-98.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, B. (2001). The challenge of learning communities as growing national movement. *Rhode Island: Association of American Colleges and Universities Conference on Learning Communities*.
- Terenzini, P., Lorang, W., & Pascarella, E. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15, 109-127.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 423-442.

- Thurow, L. (1973). Proving the Absence of Positive Associations. *Harvard Educational Review*, 106-111.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning Communities on students. *Assessment Update V. 12 N° 2*.
- Tinto, V. (2002). Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *Annual meeting of the American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers*. Minneapolis.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? . *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Tinto, V. (2011, Febrero). Taking student success seriously in the college classroom. *Taking student success seriously in the college classroom*. Syracuse, Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica.
- Torres, M. R. (2004). Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Forum 2004*. Barcelona.
- UNESCO. (1999, diciembre 20). <http://www.unesco.org/education/lwff/>. Retrieved from Learning Without Frontiers: <http://www.unesco.org/education/lwff/>
- Visser, J., & Manish, J. (1996). Towards building open learning communities. Recontextualizing. *International Conference on Information Technology: Supporting Change Through Teacher Education*. Kiryat Anavim, Israel.
- Wenger, E. (2004). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yedaide, M., & Porta, L. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades investigativas en educación*, 1-17.

Yuni, J., & Urbano, C. (2009). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba: Ed.Brujas.

Zimmerman, B. (1995). Attaining Reciprocity between Learning and Development through Self Regulation. *Human Development*, 38,, 367-372.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC.: American Psychological Association.

Zimmerman, B., & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 51-59.

Anexos

I. Planificaciones de encuentros y otras actividades

A continuación se transcriben las actividades realizadas en las reuniones de la comunidad de aprendizaje, tal como fueron pautadas con los tutores pares y presentadas luego a los estudiantes.

Se incluyen también, algunos de los textos subidos al blog <https://comunidaddeaprendizajeblog.wordpress.com/> y al Grupo (cerrado) de Facebook <https://www.facebook.com/groups/comunidaddeaprendizaje/> para discusiones e intercambios con los tutores pares.

Primer encuentro

(Disponer el ambiente. Desordenar los pupitres y dejar que cada integrante vaya encontrando su lugar)

1º Inicio

Tiempo dedicado para presentación de cada uno de los integrantes de la CA. Descripción breve de cada una de las funciones de los integrantes y de las pretensiones de la comunidad de aprendizaje. Se solicita la confección de fichas para el próximo encuentro. Total: entre 20 y 30 minutos.

2º Medio

Actividad grupal

Material: Estatuto de la UNMdP. Programa de la carrera Abogacía.

- 1) En grupos de 4 o 5 integrantes (número que no incluye a los tutores)

Lean del Estatuto de la UNMdP el ARTICULO 7 sobre los propósitos de la enseñanza y del plan de la carrera de Abogacía el punto sobre el "perfil" del abogado (tiempo estimado 5 minutos)

- 2) Discutan respecto de qué particular orientación dentro del perfil de abogado descrito en el plan de estudios se adapta mejor a sus expectativas actuales y por qué (tiempo estimado 10 minutos).
- 3) Interroguen a los tutores sobre si de acuerdo a su experiencia como estudiantes avanzados de la carrera o recién graduados, efectivamente la Facultad de Derecho prepara en función de los distintos aspectos del perfil enunciado en el programa de la carrera (tiempo estimado 15 minutos)
- 4) Puesta en común: elijan dentro del grupo a un vocero que resuma lo discutido (los tutores pueden acompañar con comentarios) (Tiempo estimado: 10 minutos para cada grupo)

3º Cierre:

Lectura colectiva y en voz alta -por un voluntario- del texto de Alejandro Dolina "Los garroneros de la cultura" (tiempo estimado diez minutos)

HUM@ Social

CURSOS ACELERADOS

Los Garroneros de la Cultura



Los cirujanos, los sacamuelas, los locutores, los periodistas y los actores de teatro —que son, como se sabe, los espíritus rectores de la opinión filosófica—

han dicho miles de veces que la característica más notable de nuestro tiempo es la velocidad. Algunas personas sensibles suelen quejarse amargamente de este hecho, afirmando que nuestros galopes existenciales levantan demasiada polvareda. No les falta razón a estos sofocados pensadores, deseosos de resuello. Pero hay que decir en defensa de la velocidad, que hay ocasiones en que no causa daño ninguno y hasta ayuda a hacer la vida un poco mejor. Por ejemplo, no es malo que el subterráneo tarde 20 minutos entre Chacarita y Leandro Alem, en vez de dos horas.

Tampoco es malo reducir las tardanzas de un avión que va a París. Y es mejor curarse alguna peste en dos días que en un año.

La velocidad nos ayuda a apurar los tragos amargos. Pero esto no significa que siempre debamos ser veloces. En los buenos momentos de la vida, más bien conviene demorar. Tal parece que para vivir sabiamente hay que tener más de una velocidad. Premura es que molesta, lentitud en lo que es placentero.

Entre las cosas que parecen acelerarse figuran —inexplicablemente— la adquisición de conocimientos.

En los últimos años han aparecido en nuestro medio numerosos institutos y establecimientos que enseñan cosas con toda rapidez: la gaita el bachillerato en seis meses, vuélvase por el rito mercantil en tres semanas, avívese el golpe en cinco días, alcance el doctorado en diez minutos.

Muchas veces me he imaginado estos cursos bajo la forma de una película filmada a cámara rápida, con alumnos atropellándose en los pasillos, permisos para ir al baño denegados y capítulos de la historia groseramente mutilados.

Capítulo seis: los fenicios. Los fenicios eran un pueblo de navegantes y mercaderes, etcétera. Capítulo siete: Grecia. Los griegos inventaron la tragedia, las caríátides, etcétera. Capítulo veinte: La Edad Contemporánea. La Edad Contemporánea comienza con la Revolución Francesa y todavía sigue, etcétera.

Calculo que el asunto no será tan grave. Supongo que se tratará de conseguir la máxima concentración mental por parte del alumno. Supongo también que no se perderá tiempo en tonterías. De todos modos, no sé si esto es suficiente para reducir el tiempo de un aprendizaje a la quinta parte. Quizá se supriman algunos detalles. ¿Qué detalles? Desconfío. Yo he pasado siete años de mi vida en la escuela primaria, cinco en el colegio secundario y cuatro en la universidad. Y a pesar de que he

malgastado algunas horas tirando tinteros al aire, fumando en el baño o haciendo rimas chuscas, puedo decir que para aprender las pocas destrezas que domino tuve que usar intensamente la pensadora. Y no creo que ningún genio recorra en un ratito el camino que a mí me llevó decenios.

¿Por qué florecen estos apurones educativos? Quizá por el ansia de recompensa inmediata que tiene la gente. A nadie le gusta esperar. Todos quieren cosechar, aún sin haber sembrado. Es una lamentable característica que viene acompañando a los hombres desde hace milenios. A causa de este sentimiento algunos se hacen chorros. Otros abandonan la ingeniería para levantar quiniela. Otros se resisten a leer las historietas que continúan en el próximo número. Por esta misma ansiedad es que tienen éxito las novelas cortas, los teatros

unitarios, los copetines al paso, señoritas livianas, los concursos cantores, los libros condensados, las máquinas de tejer, las licuado y en general, todo aquello que nos ahorre la espera y nos permita recibir mucho entregando poco.

Todos nosotros habremos conocido un número prodigioso de sujetos que quisieran ser ingenieros, pero no soportan las funciones trigonométricas. O que se mueren por tocar la guitarra, pero no están dispuestos a percibir un segundo con el solfeo. O que les hubiera encantado leer a Dostoiévsky, pero les parecen muy extensos sus libros.

Lo que en realidad quieren es disfrutar de los beneficios de cada una de esas actividades, sin pagar nada a cambio. Quieren el prestigio y la gaita que ganan los ingenieros, pasar por las fatigas del estudio. Quieren sorprender a sus amigos

HUM@ 38

El sucesor de Julio Iglesias se llama Agosto Catedrales. (lector Lanata)

tocando "Desde el Alma" sin conocer la escala de sí menor. Quieren darse aires de conocedores de literatura rusa sin haber abierto jamás un libro. Tales actitudes no deben ser alentadas, me parece. Y sin embargo eso es precisamente, lo que hacen los anuncios de los cursos acelerados de cualquier cosa. Emprenda una carrera corta. Triunfe rápidamente. Gane mucho viento sin esfuerzo ninguno.

No me gusta. No me gusta que se fomente el deseo de obtener mucho entregando poco. Y menos me gusta que se deje caer la idea de que el conocimiento es algo tedioso y poco deseable. No señores: aprender es hermoso y lleva la vida entera. El que verdaderamente tiene vocación de guitarrista jamás preguntará en cuanto tiempo alcanzará a acompañar la zamba de Vargas. "Nunca termina uno de aprender" reza un viejo y amable lugar común. Y es cierto, caballeros, es cierto.

Los cursos que no se dictan

Aquí conviene puntualizar algunas excepciones. No todas las disciplinas son de aprendizaje grato. Y en algunas de ellas valdría la pena una aceleración. Hay cosas que deberían aprenderse en un instante. El olvido, sin ir más lejos. He conocido señores que han penado durante largos años tratando de olvidar a damas de poca monta (es un decir). Y he visto

a muchos doctos varones darse a la bebida por culpa de señoritas que no valían ni el precio del primer Campari. Para esta gente sería bueno dictar cursos de olvido. Olvide traiciones en una semana. Olvide hoy, pague mañana. Así terminaríamos con tanta canalla inolvidable que anda dando vueltas por el alma de la buena gente.

Otro curso muy indicado sería el de humildad. Habitualmente se necesitan largas décadas de desengaños, frustraciones y fracasos para que un señor soberbio entienda que no es tan pícaro como él supone. Todos —el soberbio y sus víctimas— podrían ahorrarse centenares de episodios insostenibles con un buen sistema de humillación instantánea.

Hay —además— cursos acelerados que tienen una efectividad probada a lo largo de los siglos. Tal es el caso de los sistemas para enseñar lo que es bueno, a respetar, quién es uno, etcétera. Todos estos cursos comienzan con la frase "Yo te voy a enseñar" y terminan con un castañazo. Son rápidos, efectivos y terminantes.

Elogio de la ignorancia

Las carreras cortas y los cursillos que hemos venido denostando a lo largo de este opúsculo tienen su utilidad, no lo niego. Todos sabemos que hay muchos que han perdido el tren de la ilustración y no por negligencia. Todos tienen

derecho a recuperar el tiempo perdido. Y la ignorancia es demasiado castigo para quienes tenían que laburar mientras uno estudiaba.

Pero los otros, los buscadores de éxito fácil y rápido, no merecen la preocupación de nadie. Todo tiene su costo y el que no quiere afrontarlo es un garronero de la vida.

De manera que aquel que no se sienta con ánimo de vivir la maravillosa aventura de aprender, es mejor que no aprenda. Frecuento a centenares de personas bondadosas, sensibles y llenas de virtud que desconocen minuciosamente el teorema de Pitágoras.

Después de todo, es preferible ser ignorante a ser estúpido. Más aún cuando la estupidez es el producto de una mala educación. Oscar Wilde vio mejor que nadie este asunto de la estupidez ilustrada. "Hay hombres llenos de opiniones que son absolutamente incapaces de comprender una sola de ellas". Tenía razón el irlandés.

Yo propongo a todos los amantes sinceros del conocimiento el establecimiento de cursos prolongadísimos, con anuncios en todos los periódicos y en las estaciones del subterráneo.

Aprenda a tocar la flauta en cien años. Aprenda a vivir durante toda la vida. Aprenda. No le prometemos nada, ni el éxito, ni la felicidad, ni el dinero. Ni siquiera la sabiduría. Tan solo los deliciosos sobresaltos del aprendizaje. Buenas noches.



HUM@ 39

Segundo encuentro

Disposición del ambiente, como en el primer encuentro, dejar que cada integrante vaya encontrando su lugar.

1º Inicio

Breve tiempo dedicado a la presentación de las nuevas personas que se integren en este segundo encuentro. Permitir que la descripción de cada una de las funciones de los integrantes la haga alguno de los Tutores pares y que otro comente las pretensiones de la Comunidad de Aprendizaje.

Solicitar la entrega de la ficha a quienes aún la deban y las fotos.

Actividad grupal

Material: Estatuto de la UNMdP. Plan de materias de la carrera Abogacía

Otorgar tiempo para finalizar la parte de la actividad pendiente del encuentro anterior retomando en lo posible los grupos espontáneos que se habían formado en el anterior para

- Discutir respecto de qué particular orientación dentro del perfil de abogado descrito en el Plan de Estudios se adapta mejor a sus expectativas actuales y por qué (aprox. 5 minutos para retomar, leer o comentar lo que falte)
- Se interroguen o intercambien consultas sobre si, de acuerdo a la experiencia como estudiantes avanzados de la carrera o recién graduados, efectivamente la Facultad de Derecho prepara en función de los distintos aspectos del perfil enunciado en el programa de la carrera. Tiempo estimado: 10 minutos.
- Puesta en común: elegir dentro del grupo a un vocero que resuma lo discutido (los tutores pueden acompañar con comentarios). Tiempo estimado: 5 minutos para cada grupo.

2º Medio

Actividad con primer acercamiento a contenidos

A cargo de los tutores pares

ESTADO. Concepto, recorrido por sus elementos, tipos de estados. Diferencias con conceptos similares (Nación). Trabajo en conjunto, utilizando el pizarrón para generar a partir de una *tormenta de ideas (brainstorming)* el intercambio entre los Tutores y los ingresantes (más los otros tutores) con el redondeo en los conceptos que, de requerir auxilio, lo concretaran las docentes.

Lectura y comprensión de texto (en caso de tener tiempo) "Rusia en Asia Central y Transcaucasia" capítulo del libro ESTADO, IDENTIDAD y LIBERTAD de Hugo Gobbi, Abeledo Perrot, Bs.As. 2000.

Tiempo estimado 40/45 minutos

3º Cierre

Objetivo: Indagar y reflexionar acerca del tiempo y el estudio

Un día en mi vida como estudiante universitario

En forma individual relatá cómo es un día de estudio, desde que te levantás hasta que apagás la luz. Contá cuándo, dónde y con quién estudiás: ¿a la mañana sol@ en la cocina?, ¿a la tarde con otros compañeros en la Facultad?, ¿a la noche mientras el resto de la familia duerme?

Con sinceridad, contabilizá el tiempo diario que le dedicás al estudio. ¿Estudías de a ratos, unos veinte por acá y otros veinte minutos por allá o te sentás un par de horas?

Señalá a qué hora vas a la Facultad, cuánto tardás en llegar y en volver.

A partir de la lectura de dos o tres relatos se hará una reflexión entre todos los participantes de la CA respecto de cuáles son las condiciones más ventajosas para el estudio.

- **CONECTAR CON LA PREGUNTA FLASH** ¿qué similitudes y qué diferencias encuentran entre el secundario y la facultad respecto de las nociones de tiempo y espacio?

Tiempo estimado: 15 minutos

Tercer encuentro

Disponer el ambiente, como en los anteriores encuentros, desordenar los pupitres. PERO QUE LOS TUTORES "SE MEZCLEN" ENTRE LOS INGRESANTES DE MANERA MÁS EFECTIVA

1ª Inicio

Actividad personal de los ingresantes, acompañados en las reflexiones finales y la puesta en común con los tutores.

Se entregará una copia de la actividad a cada participante

HABLEMOS DEL PARCIAL

1) **Subraya la opción que corresponda (tiempo sugerido: 5 minutos)**

ANTES del parcial

- El repaso final...

Lo abordé solo / Lo hice en grupo

Encaré todos los contenidos / Me concentré en los que juzqué más significativos

Utilicé el programa de estudios Si/No

Elaboré una última síntesis Si/No

Diseñé cuadros comparativos Si/No

Confeccioné una línea de tiempo Si/No

DURANTE el parcial

Contesté las preguntas en el orden del dictado Si/No

Empecé por la pregunta que consideré más compleja? Si/No

más extensa? Si/No

más fácil? Si/No

del tema que más me gusta? Si/No

del tema que menos me gusta? Si/No

¿Entendí bien cada consigna y sus alcances? Si/No

Ante alguna duda sobre el sentido de la consigna

¿pregunté al profesor? Si/No

Ante alguna duda de contenido

¿pregunté al profesor? Si/No

¿Las preguntas guardaban relación con los contenidos dictados? Si/No

¿Manejé bien el tiempo? Si/No

DESPUÉS del parcial

¿Enseguida controlé mis respuestas con el material de la asignatura? Si/No

¿Controlé mis respuestas con otros estudiantes? Si/No

Preferí no chequear nada y simplemente relajarme Si/No

- 2) Imagínate por un momento que volvemos el tiempo atrás y todavía no rendiste ¿encararías el parcial de modo distinto? ¿con otras estrategias? ¿con otro método? Cuéntalo en no más de 5 renglones. (tiempo sugerido: 10 minutos)
- 3) Comparte tus impresiones con tus compañeros y tutores pares (tiempo sugerido: 15 minutos)

2º Medio

Actividad con segundo acercamiento a contenidos

Actividad individual: LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTO –Se adjuntan en archivos separados-

Presentación de la actividad a cargo de los tutores pares

En base al texto de Eduardo Jiménez de Aréchaga "El Derecho Internacional Contemporáneo"; Ed. Tecnos, Madrid, 1980. Se unirán los párrafos del texto principal con los párrafos que se encuentran identificados por letras. A los espacios identificados por números en el texto principal, le corresponderá el párrafo de texto identificado con una letra. Por ejemplo 1A, 2B, etc. Así se conformará el texto de manera integral respecto a *Modos de adquisición de Territorios* y el *Despliegue de la Autoridad Estatal*.

Fundamento: La lectura y la escritura son prácticas sociales que se llevan a cabo en todos los ámbitos del acontecer humano. Las instituciones implicadas en las distintas esferas de la actividad social producen géneros discursivos propios de cada ámbito, cuyo dominio se alcanza como resultado de un proceso de aprendizaje que se complejiza, en la medida en que se especializan las demandas intelectuales y comunicativas que dichas formas genéricas exigen. La universidad constituye un ámbito de circulación de textos específicos cuya interpretación y producción se diferencia de aquella que se lleva a cabo en otros ámbitos en varios sentidos. Por un lado, son diferentes los propósitos generales con los que se suele leer y escribir, en la medida en que estos se vinculan con la construcción y comunicación del conocimiento; por otra parte, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. (Benvegnú, 2011). Por estas razones, el alumno ingresante a los estudios superiores requiere una alfabetización académica.

Resolución de la actividad explicitando la forma correcta de concatenación de párrafos, utilización del pizarrón, puesta en común.

PRESENTACIÓN TEXTO I

MODOS DE ADQUIRIR TERRITORIO

La ocupación y el despliegue continuo y pacífico de autoridad estatal son los dos modos principales para la adquisición de título territorial. Ocupación. Al término ocupación no se le ha asignado siempre un significado técnico y preciso. Se lo ha utilizado para describir la presencia física de las fuerzas de un Estado en territorio extranjero; como es la "occupatio bellica". Asimismo, ha sido aplicado para describir el establecimiento de "autoridad suficiente" en áreas determinadas como por ejemplo, en el Acta General de la Conferencia del Congo, celebrada en Berlín en 1885 (art. 35). Se ha señalado que si bien en dicha Conferencia:

1

En la opinión consultiva sobre el Sahara Occidental, la Corte Internacional de Justicia constató que "a veces la palabra 'ocupación' ha sido utilizada en un sentido que no es técnico, refiriéndose simplemente a la adquisición de soberanía"; al mismo tiempo la Corte atribuyó a este vocablo su significación precisa, describiendo la ocupación como "uno de los modos jurídicamente aceptados para adquirir soberanía sobre un territorio". Dijo la Corte:

2

Por lo tanto, la Corte consideró que la existencia de "terra nullius" es el requisito indispensable de una "ocupación" válida. Los dos conceptos son correlativos como bien lo señaló el Juez Anzilotti cuando afirmó que "el status de terra nullius es el factor esencial para permitir que la ocupación pueda servir como un modo de adquirir soberanía territorial". Esta conclusión también surge de la jurisprudencia arbitral. En el arbitraje de la Isla de Clipperton en 1931, el árbitro sostuvo que "cuando Francia proclamó su soberanía sobre Clipperton, en noviembre de 1850, esta isla estaba jurídicamente en situación de territorium nullius y, en consecuencia, era susceptible de ocupación". Y, descartando la aplicación del artículo 35 del Acta General de Berlín, el árbitro dijo que:

3

Aplicando en forma inversa estos mismos conceptos, la Corte Permanente, en el caso de Groenlandia Oriental, en 1933, resolvió rechazar la pretensión noruega que sostenía que Groenlandia Oriental era terra nullius; por esta razón la Corte decidió que la declaración de ocupación promulgada por el Gobierno noruego y todos los pasos que se tomaron en su consecuencia, eran "por consiguiente, ilegales e inválidos". Por lo tanto, el problema de determinar si un territorio es terra nullius se plantea como cuestión práctica, cuando un Estado proclama su soberanía sobre él por medio de un acto de ocupación. Si otro Estado se opone a este acto, la validez o invalidez de la ocupación estará determinada por el carácter del territorio en cuestión como terra nullius. Esta expresión describe al territorio sobre el cual ningún Estado ejerce su soberanía y que se considera abierto a la adquisición por cualquier Estado. En el caso del Sahara Occidental, la Corte concluyó que el proceso de descolonización del territorio no estaba basado en una "ocupación" de terra nullius. En un pronunciamiento que es también aplicable a otros territorios, la Corte declaró:

4

DESPLIEGUE DE AUTORIDAD ESTATAL En el arbitraje de la Isla de Palmas, de 1928, tanto los Países Bajos como Estados Unidos reclamaban su soberanía sobre esta isla del Pacífico. Estados Unidos la reclamaba como sucesor de España, en virtud del Tratado de París, que puso fin a la guerra de Estados Unidos con España, invocando que esta última había adquirido título legítimo sobre la isla a través del descubrimiento y la ocupación. El árbitro, Max Huber, sin embargo, sentó como base para su decisión el determinar cuál de las partes había realizado "un despliegue efectivo de soberanía" desde que "el continuo y pacífico despliegue de soberanía territorial" es un título legítimo. Justificó esta posición de principio aduciendo que un Estado no puede limitarse a excluir la actividad de otros Estados sobre un territorio determinado, sino que debe ejercer en ese ámbito, las funciones y responsabilidades propias de un soberano territorial y, en particular, el deber de proteger dentro de ese territorio, los derechos de otros Estados. Sobre esta base la isla fue adjudicada a los Países Bajos que habían demostrado la realización de "actos incontestados de despliegue pacífico de soberanía" en el período crítico. Entre ellos, el árbitro tuvo en cuenta los acuerdos celebrados por la Compañía de las Indias Occidentales con los jefes nativos. Estos acuerdos, cualquiera sea su naturaleza jurídica, fueron considerados como prueba de una forma indirecta de ejercicio por Holanda de su autoridad sobre el territorio. En el caso de Groenlandia Oriental, en 1933, la Corte Permanente aceptó la pretensión danesa que, como la describe la Corte, "no se fundaba en un acto particular de ocupación sino que invocaba -usando la frase empleada en la decisión sobre la Isla de Palmas- un título fundado en el continuo y

pacífico despliegue", de autoridad estatal sobre la isla. En este caso, al igual que en el caso de la Isla de Palmas, el título al territorio era reclamado por dos Estados adversarios; en consecuencia, la opción entre uno u otro reclamo es normalmente suficiente para establecer un título válido erga-omnes. Como dijo la Corte:

5

La Corte tomó en cuenta la existencia de legislación danesa en toda la Isla, señalando que la "legislación es una de las formas más obvias de ejercicio del poder soberano", también prestó atención a la conclusión de tratados comerciales por parte de Dinamarca, que se referían a Groenlandia y las concesiones acordadas para la colonización del área en litigio. Asimismo, se tuvieron en cuenta los actos de reconocimiento de otros Estados, en especial el de Noruega. Sobre estas bases, la Corte concluyó que

6

Dinamarca ha desplegado su autoridad en un extremo suficiente como para conferirle soberanía sobre el área. En el litigio de las Islas Minquiers y Ecréhous de 1953, entre Francia y el Reino Unido, la Corte analizó las pretensiones de ambas partes, quienes invocaban poseer un título añejo y originario sobre las Islas; sin embargo, la Corte llegó a la conclusión de que:

7

A este respecto, la Corte otorgó "particular valor probatorio a los actos que revelaban el ejercicio de jurisdicción y administración local y de legislación". Concluyó a favor de la pretensión del Reino Unido en base a que "las autoridades británicas durante la mayor parte del siglo XIX y en el siglo XX han ejercido funciones estatales con respecto a ambos grupos de islas". En la opinión consultiva sobre el Sahara Occidental la Corte debió examinar la pretensión de Marruecos, quien pretendía haber poseído lazos de soberanía sobre el territorio, fundándose, no en un acto aislado de ocupación, sino en el "continuo despliegue de autoridad" sobre la base "de los mismos principios aplicados" en el caso de Groenlandia Oriental. La Corte consideró en este caso que "la escasez de la prueba de un despliegue efectivo de autoridad que se refiera en forma no ambigua al Sahara Occidental", no le permite establecer

8

La Corte concluyó, sin embargo, que la documentación presentada "suministraba indicaciones de que un vínculo jurídico de lealtad había existido en el período crítico entre el Sultán y algunos, pero sólo algunos, de los grupos nómades del territorio". Un importante pasaje del fallo de la Corte Permanente en el caso de Groenlandia Oriental expresa:

9

El primer requisito -la intención y la voluntad de obrar en calidad de soberano- implica que los individuos que actúan sin mandato del Gobierno no son capaces de ejercer actos válidos de adquisición salvo que dichos actos sean inmediatamente ratificados por sus Gobiernos. Este requisito excluye asimismo, la posibilidad de adquirir territorio mediante el despliegue de autoridad cuando la razón para la presencia física de un Estado en un territorio determinado, no es compatible con la calidad de soberano, como en el caso del arrendamiento, el mandato o el fideicomiso ("nul ne peut prescrire contre son titre"). En el caso de Namibia, Sudáfrica invocó ante la Corte el título al territorio sobre las siguientes bases, inter-alia: a) su conquista original; b) su larga ocupación. La Corte desestimó estos reclamos de título afirmando que "sin perjuicio de otras consideraciones (ellos), son inadmisibles con respecto a un territorio bajo mandato", y reiteró su pronunciamiento de 1950: 10

PRESENTACIÓN TEXTO II

A "Lo que es de decisiva importancia, en la opinión de la Corte, no son las presunciones indirectas deducidas de sucesos acaecidos en la Edad Media, sino la prueba que se relaciona directamente con la posesión de los grupos Ecréhous y Minquiers"

B "La autoridad que ejerce el Gobierno de la Unión sobre el territorio se funda en el mandato. Si el mandato caducó, según lo pretende el Gobierno de la Unión, su autoridad también habría dejado de existir. Retener los derechos derivados del mandato y al mismo tiempo rechazar las obligaciones emergentes de él, carecería de toda justificación"

C "el método de adquirir territorios en África fue designado en forma genérica como "ocupación", este término fue utilizado con un significado amplio equivalente al de "adquisición" o "apropiación" y no estaba limitado a la ocupación en sentido estricto que sólo es aplicable al territorium nullius" "En la mayoría de los casos que comportan pretensiones de soberanía territorial sobre las que un tribunal internacional haya tenido que pronunciarse anteriormente, se han sometido al tribunal dos pretensiones concurrentes de soberanía, y éste último ha tenido que decidir cuál de las dos era fundada.."

D "... en muchos casos, el tribunal no ha exigido numerosas manifestaciones de un ejercicio de derechos soberanos siempre que el otro Estado en litigio no haya podido hacer valer una pretensión superior. Esto es particularmente cierto respecto a reivindicaciones de soberanía en territorios situados en países débilmente poblados o no ocupados por habitantes fijos".

E "Siendo jurídicamente la "ocupación" un modo originario de adquisición pacífica de soberanía sobre un territorio, distinto de la cesión o sucesión, el requisito indispensable de una ocupación válida es que el territorio sea terra nullius -un territorio sin dueño- al tiempo del acto invocado como fundamento de la "ocupación".

F "teniendo en consideración la ausencia de todo reclamo de soberanía por parte de otra potencia, y el carácter Ártico e inaccesible de las partes no colonizadas del país"

G "el artículo 35, estrictamente hablando, nada tiene que ver con la toma de posesión, sino que impone una obligación que presupone una ocupación que ha tenido lugar y es ya válida"

H "Cualesquiera hayan sido las diferencias de opinión entre los juristas, la práctica de los Estados en el período relevante indica que los territorios habitados por tribus o pueblos que tenían una organización social y política no eran considerados terra nullius. Ella demuestra que la adquisición de soberanía sobre dichos territorios no era generalmente considerada como efectuada unilateralmente a través de la "ocupación" de terra nullius como título original, sino mediante acuerdos concluidos con los jefes locales. Es verdad que, a veces, la palabra "ocupación" ha sido utilizada en un sentido no técnico, refiriéndose simplemente a la adquisición de soberanía; pero esto no significa que la adquisición de soberanía por medio de estos acuerdos con las autoridades locales fuera considerada como una "ocupación" de terra nullius en el sentido propio del término. Por el contrario, estos acuerdos con las autoridades locales -se consideren o no como una verdadera cesión del territorio- eran considerados como origen de un título derivado y no como un modo originario obtenido por medio de la ocupación de terra nullius"

I "ningún lazo de soberanía territorial entre el Sahara occidental y el Sultán de Marruecos"

J "una pretensión de soberanía fundada no sobre un acto o título cualquiera en particular, como un tratado de cesión, sino simplemente sobre un ejercicio continuo de autoridad, implica dos elementos cuya existencia debe ser demostrada; la intención y la voluntad de obrar en calidad de soberano, y alguna manifestación o ejercicio efectivo de esta autoridad"

RESOLUCION DEL TRABAJO ORDEN CORRECTO DE LOS PÁRRAFOS: 1C 2E 3G 4H 5D 6F 7A 8I 9J 10B.

Tiempo estimado 45 minutos

3º Cierre

Objetivo: Indagar y reflexionar acerca de la Universidad como Organización

Tiempo estimado: 15 minutos

¿Conoces la estructura universitaria?

¿Te resultan reconocibles las diferentes oficinas dentro de esta Facultad?

Pregunta Flash

Cuarto encuentro

DE LA MEMORIA Y OTRAS YERBAS...

Para el diseño de esta actividad (en grupo de 3 a 5 integrantes), asumimos que leyeron previamente una lectura de la adaptación del artículo de Carlos Arroyo "La guerra de los distractores y la entropía del estudiante" que subimos hace unos días al blog.

- 4) Dedicuen a leer individualmente, o uno para todo el grupo, las páginas extraídas del libro del neurocientífico argentino Iván Izquierdo *El arte de olvidar*". (tiempo sugerido: 15 minutos)
- 5) Seguidamente contesten x escrito y en no más de dos renglones a las preguntas que siguen. (10 minutos)
- 6) Cambien impresiones con sus compañeros de grupo. (30 minutos)

Previamente, un recordatorio "de oro":

PARA EJERCITAR LA MEMORIA HAY QUE....

*LEER CON INTERÉS

* ESCUCHAR CON INTERÉS

* OBSERVAR CON INTERÉS

El ambiente

- ¿Tengo un espacio propio para la lectura y el estudio, o se trata de un espacio compartido y muy concurrido?
- ¿Es un espacio compartido y concurrido pero lo transformo en espacio "exclusivo" en algún momento del día?
- ¿Es un espacio con buena luz?
- ¿Es un espacio ventilado o con renovación de aire?
- ¿Es un espacio silencioso?

a) Respecto de los recursos

- Cuando estudio ¿leo primero los apuntes de clase o escucho grabaciones de clase, y si algo me parece incompleto o poco claro ahí recién recorro a los libros y lecturas de la materia?
- ¿Resumo los temas de los libros y lecturas para más tarde estudiar de esos mismos resúmenes?
- ¿Estudio con la PC encendida porque busco información adicional en Internet?
- ¿Subrayo o resalto párrafos o ideas principales (en mis propios resúmenes, en los libros o lecturas)?
- ¿Realizo anotaciones marginales (en mis propios resúmenes, libros o lecturas)?
- Si quiero fijar en punto en particular ¿cómo lo hago?
 - ¿lo leo varias veces?
 - ¿lo hago en voz alta?
 - ¿busco palabras clave que me ayuden a memorizar?
 - ¿escribo reiteradamente la idea completa o las palabras claves?

- Como yo estudio en grupo ¿le pido a un compañero que lea en voz alta el punto o me lo explique? ¿Se lo comento yo a él?

b) Ante los "invasivos de siempre"

- Si estudio con la PC para indagar información en Internet ¿tengo mientras tanto abierto algún sitio de chat o el mail?
- Si suena el celular y la llamada no parece urgente ¿atiendo?
- ¿Escucho música, radio o la TV mientras estudio?
- Otras...

c) Los recreos

- Cuando tomo un descanso ¿cuánto dura en relación al tiempo que dedico al estudio?
- ¿Qué acostumbro a hacer en ese descanso?
- Ese corte, ¿me suministra reposo mental y me ayuda a retomar el estudio más despejado?
- Por el contrario ¿me tienta a no regresar?

Actividad de Lectoescritura

A continuación encontrarán un resumen del caso *Brown v. Board of Education of Topeka*, decidido por la Corte Suprema de Estados Unidos en el año 1954 así como un extracto de la decisión judicial. A partir de ello se pide que resuelvan las siguientes consignas:

1. Formular cuál fue la pretensión del demandante.
2. Formular cuál fue la decisión de la Corte.
3. Identificar y formular con claridad cada uno de los argumentos de la Corte para la resolución del caso.

Brown v. Board of Education of Topeka (*Brown I* – La regla constitucional); 347 U.S. 483 (1954) Comentarios y transcripción en español del voto que sustentó la decisión.

(By Dr. Juan Oscar Pons. Link: <http://www.constitucionweb.com/wp-content/uploads/2012/10/Jurislogol54.bmp>. 30 octubre, 2012

Brown v. Board of Education of Topeka

(*BROWN I* - La regla constitucional)

347 U.S. 483, 1954

a) Comentario y trascendencia del caso:

En este caso de alta repercusión, la Corte, sobre la base de la 14^a enmienda, declaró inconstitucional la segregación misma por razones de raza, y precisamente cuando dicha segregación era educativa. Puede decirse que fue este uno de los casos más relevantes resueltos por la Corte norteamericana, en una difícil época para los afroamericanos de los estados de sur del país, donde la segregación regía en todos los establecimientos públicos. En tal sentido se ha dicho que es "el fallo más importante de la historia de la Corte Suprema", "un caso que definió

los valores cardinales en la interpretación constitucional de los Estados Unidos", "el fallo del siglo" y toda suerte de superlativos de ese tenor; y que en verdad ha tenido una influencia que resulta difícil ponderar.

En la especie, se trataba de una niña negra que pretendía su admisión por razón de distancia en una escuela pública a la que asistían niños blancos, admisión que le había sido denegada con fundamentos en la existencia de segregación racial. Se llamaba Linda Brown, residía en Topeka, Kansas, cursaba tercer grado y diariamente debía caminar una milla a través de una subestación de ferrocarril para asistir a su escuela primaria, no obstante que a solo siete cuadras de distancia había otra escuela a la que podía asistir, aunque fuera para niños blancos. El padre de Linda, Oliver Brown, trató de inscribirla en esta última, pero el director de la escuela se negó. Brown fue a McKinley Burnett, el jefe de Topeka de la rama de la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) o Asociación Nacional para el Adelanto de la Gente de Color (una organización creada en 1909 para promover los derechos de los negros), quienes le prestaron su ayuda.

Justamente esta asociación, en el marco de la vigencia de este precedente, había estado recopilando en los años 50 datos que demostraban que las escuelas para afroamericanos no tenían igual calidad e infraestructura que la de los alumnos blancos y que después fueron utilizados en este y otros casos. Así fue como se iniciaron demandas con su apoyo, que se rechazaron en los tribunales inferiores, y que finalmente llegaron a la Corte Suprema de los Estados Unidos. Estos procesos denunciaban la segregación y sus consecuencias en la formación de los menores de raza negra.

Los casos tomaron el nombre del primero que se consideró: el caso de Lynda Brown. El Tribunal Supremo estuvo de acuerdo por unanimidad que la "...doctrina separados pero iguales no tiene lugar...". Al año siguiente, el Tribunal dictaminó que la integración escolar debía entrar en vigencia con la mayor celeridad posible.

Debemos recordar que hasta ese momento regía la doctrina de "separados pero iguales" sentada por la Corte en "Plessy v. Ferguson", 163 U.S. 537 (1896), fallo que sin embargo había contado ya en esa época con la disidencia del juez Harlan quien sostuvo que las enmiendas de la Guerra Civil habían eliminado las divisiones raciales y que la Constitución era "ciega a los colores, y no conoce ni tolera clases entre los ciudadanos". De Homer Plessy, protagonista de este caso y de quien no se sabe mucho, puede decirse que en realidad fue un pionero en la estrategia de "provocar" litigios que luego aplicaría a mayor escala la Asociación Nacional para el Adelanto de la Gente de Color con el fin de generar el debate público y forzar una interpretación judicial sobre cuestiones de derechos civiles. Tuvo la idea para dar lugar a este juicio, como hombre de color, de hacerse detener ocupando un sector prohibido de los trenes de Nueva Orleans, pero que al principio nadie lo notó porque era blanco en siete octavos de su árbol genealógico. De modo que tuvo que advertir a los guardias de su (parcial) condición, para entonces resistirse a la orden de expulsión y así generar el caso. Sin embargo, la sentencia de la Corte convalidó su condena, pues juzgó que considerando el fin estatal de minimizar las ocasiones de fricción racial, no había objeciones constitucionales para la segregación cuando fueran sustancialmente similares las facilidades y la calidad de las respectivas instalaciones diferenciadas.

En "Brown v. Board of Education" la Corte entonces se apartó de aquella doctrina, sosteniendo que la segregación de los niños en las escuelas públicas, fundada en motivos de raza, los priva de gozar de idénticas oportunidades educacionales. El Tribunal apreció que, aun posibilitando a los niños negros el acceso a establecimientos propios para ellos con iguales condiciones materiales que los que disponen los blancos, les genera un sentimiento de inferioridad difícil de superar. La segregación dispuesta por la ley estadual en las escuelas públicas tiende a retardar el desarrollo mental y educacional de los niños negros y los priva de los beneficios derivados de un sistema integrado de educación.

El proceso transformador que precipitó en la sociedad americana este precedente es muy importante por cuanto no solamente propuso una creencia en la existencia de valores públicos sino que fue también responsable de ello. Brown v. Board of Education asumió que la Constitución incorporaba un compromiso con la igualdad racial y que este valor era tan real y tan importante como para justificar superar obstáculos antes vistos como imaginables. Por ello aún con las reservas que subrayaremos respecto al otro caso que le sigue (llamado, Brown II), y que debió complementarlo efectivamente, podemos afirmar que cambiaron para siempre las relaciones raciales en los Estados Unidos, allanándose el camino para la integración y el movimiento por los derechos civiles. También generó y alimentó un compromiso que trascendió por mucho al derecho y la extensión de su doctrina a otros ámbitos de la vida social. La ley de derechos civiles de 1964 (Civil Rights Act 1964), que en años posteriores llegó a ser la legislación más importante para combatir la segregación, fue el resultado de jurisprudencia de la Corte como la de este caso reseñado.

b) Transcripción en español del voto que sustentó la decisión unánime:

El chief justice Warren emitió la opinión de la Corte.

Estos casos vienen a nosotros desde los Estados de Kansas, South Carolina, Virginia y Delaware ... En cada uno de ellos, algunos menores de raza negra requirieron, a través de sus representantes legales, la ayuda del Poder Judicial para obtener la admisión a las escuelas públicas

de su comunidad sobre la base de la no segregación. En cada caso, se les había denegado la admisión a escuelas a las que asistían niños blancos bajo leyes que exigen o permiten la segregación racial.

Se sostuvo que tal segregación a los actores del derecho a la igualdad ante la ley bajo la enmienda XIV. En cada uno de los casos, excepto el de Delaware, los tribunales inferiores rechazaron la acción, apoyándose en la doctrina separados pero iguales enunciada por esta Corte en *Plessy v. Ferguson*, 137 US 537, 1896..

Los demandantes alegan que las escuelas públicas segregadas no son iguales, que no pueden ser iguales, y que por esto ellos están privados de la igualdad ante la ley." El alegato fue oído en este período de audiencias de 1952, y uno nuevo fue oído en este período acerca de ciertas cuestiones propuestas por la Corte.

El nuevo alegato, estuvo en gran parte, dedicado a las circunstancias que rodearon la adopción de la enmienda XIV en 1868. Cubrió exhaustivamente las discusiones sobre la enmienda en el Congreso, la ratificación por los Estados, las prácticas de segregación racial entonces existentes y los puntos de vista de los proponentes y oponentes de la enmienda. Esta discusión y nuestra propia investigación nos convencen de que, aunque las fuentes echan alguna luz, ésta no es suficiente para resolver el problema con el cual nos enfrentamos. En el mejor de los casos, no son concluyentes. Los más ávidos propulsores de las enmiendas de posguerra indudablemente pretendieron que ellas eliminaran todas las diferencias jurídicas entre todas las personas nacidas o naturalizadas en los Estados Unidos. Sus oponentes, ciertamente, estuvieron en contra tanto de la letra como del espíritu de las enmiendas y desearon que ellas tuvieran el efecto más limitado posible. Que tuvieron en mente otras personas, en el Congreso o en las Legislaturas estatales, no puede ser determinado con ningún grado de certidumbre.

Una razón adicional para la naturaleza no concluyente de la historia de la enmienda, con respecto a las escuelas segregadas, es el status de educación pública en ese tiempo. En el sur, el movimiento hacia escuelas comunes gratuitas, mantenidas con impuestos generales, no había tomado fuerza aún. La educación de los niños blancos estaba mayormente en manos de grupos privados. La educación de los negros era casi inexistente y prácticamente toda la raza era analfabeta. En verdad, cualquier educación de los negros estaba prohibida por ley en algunos Estados. Hoy, por contraste, muchos negros han alcanzado éxito sobresaliente en las artes y las ciencias tanto como en los negocios y el mundo profesional. Es cierto que la educación a través de la escuela pública había avanzado más en el norte, pero el efecto de la enmienda en los Estados del norte fue generalmente ignorado en los debates del Congreso. Aun en el norte, las condiciones de la educación pública no se aproximaban a las hoy existentes. Los programas generalmente eran rudimentarios; escuelas sin grados divididos por edad eran comunes en las áreas rurales; el período lectivo duraba sólo tres meses por año en muchos Estados; y la asistencia obligatoria a la escuela era virtualmente desconocida. Como consecuencia, no es sorprendente que hubiera tan poco en la historia de la enmienda XIV relativo a su pretendido efecto sobre la educación pública.

En los primeros casos ante esta Corte interpretando la enmienda XIV, resueltos poco después de su adopción, la Corte la interpretó como prohibitiva de todas las discriminaciones impuestas por los Estados contra la raza negra. La doctrina separados pero iguales no hizo su aparición en esta Corte hasta 1896 en *Plessy v. Ferguson* y no en un caso vinculado con la educación sino con el transporte... Esta Corte ha resuelto seis casos utilizando la doctrina separados pero iguales en el campo de la educación pública. En *Cumming v. County Board of Education*, 175 US 528, y *Gong Lum v. Rice*, 275 US 78, la validez de la doctrina en sí no fue cuestionada. En casos más recientes, todos referidos al nivel universitario, la desigualdad fue encontrada en el hecho de que ciertos beneficios específicos gozados por los estudiantes blancos eran negados a estudiantes negros con las mismas calificaciones [citas omitidas]. En ninguno de estos casos fue necesario reexaminar la doctrina para decidir en favor del demandante negro. Y en *Sweatt v. Painter*, 339 US 629, la Corte expresamente se reservó la decisión acerca de si *Plessy v. Ferguson* debería ser reputado inaplicable a la educación pública.

En los presentes casos la pregunta está directamente formulada. Aquí, a diferencia de *Sweatt v. Painter*, las instancias inferiores han concluido que las escuelas de negros y de blancos han sido igualadas o están siendo igualadas respecto de los edificios, programas, calificaciones y salarios de maestros y otros factores tangibles. Nuestra decisión, por lo tanto, no puede convertirse en una mera comparación de esos factores tangibles en las escuelas negras y blancas implicadas en cada uno de los casos. En lugar de ello, debemos mirar el efecto mismo de la segregación en la educación pública.

Al aproximarnos al problema, no podemos volver el reloj a 1868 cuando la enmienda, fue adoptada, o aun a 1896 cuando *Plessy v. Ferguson* fue dictado. Debemos considerar la educación pública a la luz de su pleno desarrollo y su presente lugar en la vida americana a través de toda la Nación. Solamente de esta forma puede determinarse si la segregación en las escuelas públicas priva a estos demandantes de la igual protección ante la ley.

Hoy, la educación es quizá la más importante función de los gobiernos estatales y locales. Las leyes de asistencia obligatoria a la escuela y los grandes gastos en educación demuestran, ambos, nuestro reconocimiento de la importancia de la educación para nuestra sociedad

democrática. Se la requiere en el cumplimiento de nuestras responsabilidades públicas más básicas aun en el servicio de las fuerzas armadas. Es el verdadero fundamento de la buena ciudadanía. Hoy es el principal instrumento para despertar en los niños los valores de la cultura, prepararlos para el posterior entrenamiento profesional y ayudarlos a insertarse normalmente en su medio ambiente. En estos días, es dudoso que se pueda razonablemente esperar que un niño triunfe en la vida si se le niega la oportunidad de la educación. Tal oportunidad, donde el Estado se ha comprometido a proveerla, es un derecho que debe estar disponible para todos en iguales términos.

Llegamos entonces a la pregunta formulada: ¿la segregación de los niños en las escuelas públicas, basada solamente en la raza, aun cuando las instalaciones físicas y otros factores tangibles puedan ser iguales, priva a los ni/los del grupo minoritario de tener iguales oportunidades educacionales? Nosotros creemos que sí.

[...] En el caso *McLaurin v. Oklahoma State Regents*, 339 US 637, la Corte, al exigir que un negro admitido en una facultad para blancos fuera tratado como todos los demás estudiantes, nuevamente se basó en consideraciones intangibles: su habilidad para el estudio, para participar en discusiones e intercambiar puntos de vista con otros estudiantes, y, en general, para aprender su profesión. Estas consideraciones se aplican aún con mayor fuerza a los niños en las escuelas primarias y secundarias. Separarlos de otros de similar edad y calificaciones solamente por su raza, genera un sentimiento de inferioridad en cuanto a su status en la comunidad que puede afectar sus corazones y sus mentes en una forma que difícilmente alguna vez pueda ser anulada. El efecto de esta separación en sus oportunidades educacionales fue establecido en el caso de *Kansas* por un tribunal que, no obstante, se sintió compelido a decidir en contra de los demandantes negros: La segregación de los niños blancos y de color en las escuelas públicas trae un efecto perjudicial sobre los niños de color. El impacto es mayor cuando tiene la sanción de la ley; porque la política de separar las razas es usualmente interpretada como denotando la inferioridad de los grupos negros. Un sentimiento de inferioridad afecta la motivación de un niño para aprender. La segregación sancionada por ley, por lo tanto, tiene una tendencia a retardar el desarrollo mental y educacional de los niños negros y de privarlos de algunos de los beneficios que ellos recibirían en un sistema escolar racialmente integrado.

Cualquiera haya sido la extensión del conocimiento psicológico de *Plessy v. Ferguson* esta conclusión es ampliamente apoyada por la doctrina moderna. Cualquier lenguaje en *Plessy v. Ferguson* contrario a este veredicto es rechazado.

Nosotros consideramos que en el olimpo de la educación pública, la doctrina de separados pero iguales no tiene lugar. Las instalaciones educacionales separadas son inherentemente desiguales. Por lo tanto, sostenemos que los demandantes y otros en situación similar por quienes se ha deducido la acción, están por razón de la segregación cuestionada, privados de la igual protección de la ley garantizada por la enmienda XIV. Esta disposición hace innecesaria cualquier discusión sobre si tal segregación viola la garantía del debido proceso de la enmienda XIV.

Debido a que éstas son acciones colectivas, por la vasta aplicabilidad esta decisión, y por la gran variedad de las condiciones locales, la formulación de sentencias de la Corte en estos casos presenta problemas de considerable complejidad. En la segunda presentación de alegatos, la cuestión acerca del remedio apropiado estaba necesariamente subordinada a la cuestión primaria -la constitucionalidad de la segregación en la educación pública-. Nosotros hemos anunciado ahora que tal segregación es una denegación de la igualdad ante la ley. Para que podamos tener una plena asistencia de las partes al formular las sentencias, los casos serán devueltos a la lista de casos pendientes, y se requiere a las partes que presenten argumentos adicionales sobre las cuestiones 4 y 5, previamente propuestas por la Corte, para re argumentar en este período de audiencias... Así lo ordena.

Quinto encuentro

Continuidad de la actividad sobre el caso caso Brown v. Board of Education of Topeka que no se concluyó en el encuentro anterior.

Seguidamente transcribimos la solución del práctico que resultara del trabajo conjunto con los tutores pares, antes de presentar la actividad a los ingresantes.

Solución del práctico

Consignas:

4. Formular cuál fue la pretensión del demandante.
5. Formular cuál fue la decisión de la Corte.
6. Identificar y formular con claridad cada uno de los argumentos de la Corte para la resolución del caso.

Resolución

1. Se solicita la declaración de inconstitucionalidad a la segregación racial en las escuelas:

"Algunos menores de raza negra requirieron, a través de sus representantes legales, la ayuda del Poder Judicial para obtener la admisión a las escuelas públicas de su comunidad sobre la base de la no segregación." Qué se pide: la admisión a las escuelas públicas de su comunidad sobre la base de la no segregación. Quién lo pide: si bien el caso se identifica a partir del apellido de la niña Brown, sirvió o se ocupó de decidir otros casos similares presentados ante la Corte Suprema.

2. La segregación en la educación pública es una denegación de la igualdad ante la ley, viola por tanto la XIV Enmienda y como consecuencia es inconstitucional.
3. **Resumen:** La argumentación tiene como objetivo mostrar que la segregación racial en la educación, fundada en la doctrina *separados pero iguales*, viola la XIV Enmienda ya que afecta la igualdad. Esa desigualdad, además, no se asienta en diferencias materiales que pudieran existir entre las escuelas de los blancos y de los negros sino en aspectos intangibles que son intrínsecos a la segregación. Estos aspectos intangibles son la inseguridad y el sentimiento de inferioridad que en sí mismo produce sobre los alumnos de raza negra la segregación. Teniendo en cuenta, además, la relevancia de la educación en la vida de los individuos, y la importancia que se le otorga a la educación pública se concluye que la segregación en sí misma provoca desigualdad. Por ello, dicha doctrina es inconstitucional:

"Nosotros consideramos que en el olimpo de la educación pública, la doctrina de separados pero iguales no tiene lugar. Las instalaciones educacionales separadas son inherentemente desiguales. Por lo tanto, sostenemos que los demandantes y otros en situación similar por quienes se ha deducido la acción, están por razón de la segregación cuestionada, privados de la igual protección de la ley garantizada por la enmienda XIV."

Explicitación de los diferentes argumentos sostenidos:

1. No se puede recurrir a una interpretación histórica/originalista de la XIV Enmienda.

En la línea argumental negativa, la Corte deshecha el argumento que recurre a la interpretación originalista de la XIV Enmienda. Es decir que no puede recurrirse al argumento de cuál fue la interpretación histórica de la enmienda pues no hay datos concluyentes

acerca de su contenido. Lo que es lo mismo, que no se puede rastrear con seguridad una interpretación de la XIV Enmienda respecto de la segregación racial en las escuelas en el período en el que ésta se sancionó:

"... El nuevo alegato, estuvo en gran parte, dedicado a las circunstancias que rodearon la adopción de la enmienda XIV en 1868. Cubrió exhaustivamente las discusiones sobre la enmienda en el Congreso, la ratificación por los Estados, las prácticas de segregación racial entonces existentes y los puntos de vista de los proponentes y oponentes de la enmienda. Esta discusión y nuestra propia investigación nos convencen de que, aunque las fuentes echan alguna luz, ésta no es suficiente para resolver el problema con el cual nos enfrentamos. En el mejor de los casos, no son concluyentes.

Una razón adicional para la naturaleza no concluyente de la historia de la enmienda, con respecto a las escuelas segregadas, es el status de educación pública en ese tiempo. En el sur, el movimiento hacia escuelas comunes gratuitas, mantenidas con impuestos generales, no había tomado fuerza aún. La educación de los niños blancos estaba mayormente en manos de grupos privados. La educación de los negros era casi inexistente y prácticamente toda la raza era analfabeta. En verdad, cualquier educación de los negros estaba prohibida por ley en algunos Estados. Como consecuencia, no es sorprendente que hubiera tan poco en la historia de la enmienda XIV relativo a su pretendido efecto sobre la educación pública.

2. Las desventajas tangibles no son el factor central para determinar la existencia de desigualdad

La Corte sostiene que si bien en casos anteriores los reclamos se sostuvieron sin necesidad de cuestionar la doctrina separados pero iguales ya que lo que se cuestionaba era la existencia de desventajas tangibles para los estudiantes de raza negra. En casos anteriores los demandantes habían alegado *que las escuelas públicas segregadas no son iguales*, que no pueden ser iguales, y que por esto ellos están privados de la igualdad ante la ley. Se sostuvo tal segregación a los actores del derecho a la igualdad ante la ley bajo la enmienda XIV. En cada uno de los casos, excepto el de Delaware, los tribunales inferiores rechazaron la acción, apoyándose en la doctrina separados pero iguales enunciada por esta Corte en *Plessy v. Ferguson*, 137 US 537, 1896...

En los primeros casos ante esta Corte interpretando la enmienda XIV, resueltos poco después de su adopción, la Corte la interpretó como prohibitiva de todas las discriminaciones impuestas por los Estados contra la raza negra. La doctrina separados pero iguales no hizo su aparición en esta Corte hasta 1896 en *Plessy v. Ferguson* y no en un caso vinculado con la educación sino con el transporte... Esta Corte ha resuelto seis casos utilizando la doctrina separados pero iguales en el campo de la educación pública. En *Cumming v. County Board of Education*, 175 US 528, y *Gong Lum v. Rice*, 275 US 78, la validez de la doctrina en sí no fue cuestionada. En casos más recientes, todos referidos al nivel universitario, la desigualdad fue encontrada en el hecho de que ciertos beneficios específicos gozados por los estudiantes blancos eran negados a estudiantes negros con las mismas calificaciones. En ninguno de estos casos fue necesario reexaminar la doctrina para decidir en favor del demandante negro. Y en *Sweatt v. Painter*, 339 US 629, la Corte expresamente se reservó la decisión acerca de si *Plessy v. Ferguson* debería ser reputado inaplicable a la educación pública.

3. La segregación racial en la educación es equivocada pero no por una comparación tangible entre las escuelas de blancos y de negros

En los presentes casos la pregunta está directamente formulada. Aquí, a diferencia de *Sweatt v. Painter*, las instancias inferiores han concluido que las escuelas de negros y de blancos han sido igualadas o están siendo igualadas respecto de los edificios, programas, calificaciones y salarios de maestros y otros factores tangibles. Nuestra decisión, por lo tanto, no puede convertirse en una mera comparación de esos factores tangibles en las escuelas negras y blancas implicadas en cada uno de los casos. En lugar de ello, debemos mirar el efecto mismo de la segregación en la educación pública.

4. Analizar la segregación racial en la educación a partir de su incidencia en la vida americana al momento del fallo. Relevancia de la educación pública

" Al aproximamos al problema, no podemos volver el reloj a 1868 cuando la enmienda, fue adoptada, o aun a 1896 cuando *Plessy v. Ferguson* fue dictado. Debemos considerar la educación pública a la luz de su pleno desarrollo y su presente lugar en la vida americana a través de toda la Nación. Solamente de esta forma puede determinarse si la segregación en las escuelas públicas priva a estos demandantes de la igual protección ante la ley.

Hoy, la educación es quizá la más importante función de los gobiernos estatales y locales. Las leyes de asistencia obligatoria a la escuela, y los grandes gastos en educación demuestran, ambos, nuestro reconocimiento de la importancia de la educación para

nuestra sociedad democrática. Se la requiere en el cumplimiento de nuestras responsabilidades públicas más básicas aun en el servicio de las fuerzas armadas. Es el verdadero fundamento de la buena ciudadanía. Hoy es el principal instrumento para despertar en los niños los valores de la cultura, prepararlos para el posterior entrenamiento profesional y ayudarlos a insertarse normalmente en su medio ambiente. En estos días, es dudoso que se pueda razonablemente esperar que un niño triunfe en la vida si se le niega la oportunidad de la educación. Tal oportunidad, donde el Estado se ha comprometido a proveerla, es un derecho que debe estar disponible para todos en iguales términos."

EJE CENTRAL DE LA ARGUMENTACIÓN.

Llegamos entonces a la pregunta formulada: ¿la segregación de los niños en las escuelas públicas, basada solamente en la raza, aun cuando las instalaciones físicas y otros factores tangibles puedan ser iguales, priva a los ni/los del grupo minoritario de tener iguales oportunidades educacionales? Nosotros creemos que sí.

5. Razones por las cuales la segregación es perjudicial para la educación:

[...] En el caso *McLaurin v. Oklahoma State Regents*, 339 US 637, la Corte, al exigir que un negro admitido en una facultad para blancos fuera tratado como todos los demás estudiantes, nuevamente se basó en consideraciones intangibles: su habilidad para el estudio, para participar en discusiones e intercambiar puntos de vista con otros estudiantes, y, en general, para aprender su profesión. Estas consideraciones se aplican aún con mayor fuerza a los niños en las escuelas primarias y secundarias. Separarlos de otros de similar edad y calificaciones solamente por su raza, genera un sentimiento de inferioridad en cuanto a su status en la comunidad que puede afectar sus corazones y sus mentes en una forma que difícilmente alguna vez pueda ser anulada. El efecto de esta separación en sus oportunidades educacionales fue establecido en el caso de *Kansas* por un tribunal que, no obstante, se sintió compelido a decidir en contra de los demandantes negros: La segregación de los niños blancos y de color en las escuelas públicas trae un efecto perjudicial sobre los niños de color. El impacto es mayor cuando tiene la sanción de la ley; porque la política de separar las razas es usualmente interpretada como denotando la inferioridad de los grupos negros. Un sentimiento de inferioridad afecta la motivación de un niño para aprender. La segregación sancionada por ley, por lo tanto, tiene una tendencia a retardar el desarrollo mental y educacional de los niños negros y de privarlos de algunos de los beneficios que ellos recibirían en un sistema escolar racialmente integrado.

Cualquiera haya sido la extensión del conocimiento psicológico de *Plessy v. Ferguson* esta conclusión es ampliamente apoyada por la doctrina moderna. Cualquier lenguaje en *Plessy v. Ferguson* contrario a este veredicto es rechazado.

Nosotros consideramos que en el olimpo de la educación pública, la doctrina de separados pero iguales no tiene lugar. Las instalaciones educacionales separadas son inherentemente desiguales. Por lo tanto, sostenemos que los demandantes y otros en situación similar por quienes se ha deducido la acción, están por razón de la segregación cuestionada, privados de la igual protección de la ley garantizada por la enmienda XIV. Esta disposición hace innecesaria cualquier discusión sobre si tal segregación viola la garantía del debido proceso de la enmienda XIV.

Sexto encuentro

Repartimos las entrevistas y cuestionarios (tiempo sugerido 45 minutos)

Brindis y Palabras de despedida

Textos subidos al Blog

Reflexión de Juliana Tumini para el blog en vísperas del primer parcial de los ingresantes:

Talismán

Aunque seamos agnósticos, ateos o un tanto escépticos, es habitual que los estudiantes universitarios apelemos a específicos talismanes para, a la hora de los exámenes, tener a la suerte de nuestro lado. ¿Qué es un talismán? De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el talismán es un objeto, a veces con figura o inscripción, al que se le atribuyen poderes mágicos. El día del examen, los creyentes llevarán su estampita, el posario o alguna medallita de cuando fueron bautizados. Otros, solicitarán a sus madres o abuelas que prendan una vela durante el tiempo que transcurre el examen. Los que no han sido bendecidos con la fe en una religión quizás apelarán a objetos menos místicos pero que cumplan el objetivo de reforzar la convicción de alcanzar al menos la nota mínima. Así, habrá quienes vayan a un examen en pleno febrero con un pullover que siempre los acompaña, o los que llevarán el pañuelo de la novia adentro del bolsillo, el anillo de la abuela o la foto de la mascota más querida. ¿Sirven de algo los talismanes? No lo sabemos, estimamos que no porque no se ha podido establecer ninguna relación causal entre su presencia y el éxito en el examen. Sin embargo, si son útiles para sostener el momento, para cruzar el río y llegar sano y salvo a la otra orilla, no hay motivos para censurarlos.

Algunos consejos prácticos para el primer parcial, por Juliana Tumini:

El día E

Hay cosas que siempre llegan y entre esas cosas está el día del examen. Hayamos estudiado con fervor o desdén, seamos seguros o una hojita al viento, el día en el que nos jugamos el todo por el todo llega de manera rotunda y algo hay que hacer con eso.

Espacio: al llegar al aula, tratar de ubicar un espacio que nos resulte cómodo o agradable. Si no es posible, haga lo que pueda.

Tiempo: hacer las previsiones necesarias para no estar a último momento sufriendo porque no pasa el colectivo o se pinchó una goma del auto. Imprevistos puede haber pero tenemos que salir con tranquilidad. Al momento de tener el examen ya en mano, calcular en forma aproximada cuánto tiempo tenemos para desarrollar cada pregunta.

Herramientas: no olvidarse los anteojos, la birrome (llevar al menos dos), las hojas de ser necesario y algún objeto liso para apoyar en el caso de que no haya banco con mesa. Tener a mano un programa sin escribir y uno con palabras claves que habrán ido confeccionando a lo largo de la cursada. Éste último se deja en un lugar no visible y se utiliza el programa vacío para que nos sirva de brújula al momento de ubicar alguna pregunta que no nos suena a nada conocido.

Estrategia: empezar por la pregunta que más sabemos, para darnos ánimo y responderla de forma completa pero sin exagerar. El examen no es una sola pregunta. Después, continuar con las restantes; si hay alguna de la que no sabemos nada o creemos no saber, dejarla para el final. Pero controlar muy bien el tiempo, no sea cosa que esperando la iluminación nos quedemos a mitad de camino. Una vez que consideramos que hemos escrito lo necesario y si es posible, agreguemos las llamadas "perlititas", esas notas a pie de página, comentarios del docente en clase, alguna información que surja de un material de lectura no obligatoria. Son datos que expresan el interés del alumno por ir un poco más allá de lo exigido, que demuestran un compromiso (cuando no, deleite) por lo estudiado.

No se olviden de que, dado el actual método de evaluación, lo único que tiene el docente para saber cuánto y cómo es que saben de la materia, son esas hojas que le entregan al final del examen. Por eso, sean claros, eviten las faltas de ortografía, traten de hacer letra legible y escriban con un orden y con gusto. Contando una historia. La historia de lo que aprendieron.

Diarios

Registro del primer encuentro tomado por uno de los tutores pares

En ronda. Presentación.

1. Mujer. Madre de cuatro hijos. Terminó secundario de adulta.
2. Mujer. Un hijo. Reingresante. El tiempo no le alcanzó. No llegó a terminar de estudiar para el examen.
3. Mabel. Terminó el secundario en el 2000. Tiene un hijo de 25 años. Madre soltera. Reingresante. Le costó. Algunos temas no le gustaban, hoy le gustan. Le fue mal. Siguió cursando de oyente.
4. Laura. Extranjera. Nació en Paraguay. Hace diez años vino a la Argentina. Tiene dos hijos de 5 y 7 años. De chica, sus padres le dieron la opción de estudiar administración de empresas pero a ella le gustaba abogacía. Dice que no es buena lectora, que le cuesta leer sin ir a clase y que hay cosas que se le complican.
5. Rocío, 19 años. Es azafata. Siempre le gustó abogacía pero le decían que no iba a conseguir trabajo.
6. Paula, 17 años. Trabaja en Mc Donal´ s. Terminó el colegio y se inscribió.
7. TUTORA. Noelia, 26 años. Es la primera integrante de su familia que sigue una carrera universitaria. Trabaja en un estudio jurídico. Quiere especializarse en derecho de familia. Egresó del secundario con orientación en ciencias exactas.
8. TUTORA. María Victoria. Ejerce la profesión.
9. Mariano, 50 años. Viudo. Casado por segunda vez. Tiene hijos propios y convive con hijos (más pequeños) de su pareja. Estudió economía hace 25 años. Se recibió de Economista. Toda su familia está compuesta de abogados. Su mujer estudia, actualmente, bibliotecología. Se anotó en la facultad de derecho con su hijo. Intenta no anotarse en la misma cursada. Dice estar "muy asustado", refiere a la edad y al tiempo.
10. María, 49 años. Viuda. Terminó el primario sola, sin ayuda. Su familia es de Santiago del Estero. En su vida primó el trabajo por sobre el estudio. Terminó el secundario en el 2005 (Storni entre Jara y Maipú). Su hijo le insistió para que se inscribiera en la facultad (mientras lo relata, se emociona). Trabaja en una administración. Dice que no tiene complejo con la edad. Precisa su dificultad, le cuesta internalizar lo leído. Concluye aseverando que tiene "hambre" de conocimiento.
11. TUTOR. Castillo Martín. Le queda una materia pendiente para recibirse.
12. Mujer. Nacida en Tandil. Dejó el secundario a los 16 para trabajar. Se casó y se divorció en Tandil. Empezó a estudiar psicología en Mar del Plata, luego derecho. A los 35 años, tuvo su primer embarazo. Tuvo su último hijo a los 40. Decidió retomar abogacía este año porque le gusta y es más llevadero y más concreto que psicología. Le preocupa no llegar con el tiempo. Su hija más chica tiene 8 meses. Cree que lo va a lograr. Dice que es un gran desafío personal y que necesita hacer algo por ella mientras cría a sus hijas. Expresa que está contenta pero le cuesta por el tiempo. Desea lograrlo.
13. Stella Maris, 48 años. Tres hijos. Separada. Ingresó hace dos años. Dice que le costó muchísimo. En el segundo parcial de teoría, le fue mal.
14. TUTORA. Alicia. Le quedan diez materias para recibirse.
15. TUTORA. Stefanía, 21 años. Se recibió en tres años. No trabajaba. Estudiaba y daba exámenes libres.
16. TUTORA. MUJER. Estudió publicidad y abogacía. Trabajaba por la mañana mientras estudiaba.
17. TUTORA. Lucía, 25 años. Trabaja en el Juzgado de Garantías. En el futuro le gustaría ser Defensora Oficial.
18. Mujer, 38 años. Ingresante. Es locutora, egresada del ISER. Es guardavidas. Tiene una hija de 4 años. Vive en Mar Azul, desde allí se traslada para venir a cursar. Dice que siempre trabajó y eso le permitió hacer todo lo que quiso.

19. Mujer. Extranjera. Nacida en Paraguay. Su familia es muy rígorosa. Tiene siete hermanos, algunos de ellos se encuentran viviendo en Mar del Plata. Estudió 3 años de abogacía en Paraguay. Se tomó un año sabático y en ese entonces conoció al padre de su hija. Dice que la universidad le quedó pendiente. Expresa que al retomar la carrera siente presión en relación a la edad y a su hija. En cuanto a estudiar, manifiesta que en Paraguay no hay ayuda de nadie y es muy difícil acceder a ello.

20. TUTOR. Silvio, 25 años. Graduado. En su familia todos son contadores. Le interesa la docencia. Hizo pasantías. Quiere ingresar al Poder Judicial, sino ejercer la profesión.

21. TUTOR. Hipólito. Tuvo un compañero que estaba en tercer año de la carrera cuando él ingresó y lo guió siempre. Lo ayudó. Trabaja en el Poder Judicial, Juzgado Civil B.

22. TUTORA, Flavia, abogada. Trabaja en un estudio mandatario de un banco. Hizo pasantías en los tribunales de familia. Estudió ingeniería.

23. Julián, 22 años. Ingresante por segunda vez. Dice que su problema fue "no sentarse".

Registro del segundo encuentro de CA tomado por Juliana Tumini

Alumnos: 7

Tutores: 8.

Varios ausentes ¿??????? ¿Información incorrecta acerca de la fecha? No, se les recordó por mail y en clase pero 2 llegaron media hora tarde.

Se propone la actividad individual de registro del diario de estudiante. Luego, se realizará la puesta en común. En la conversación Marcela relata sus dificultades para estudiar en la casa con sus hijos y la culpa que le da no poder hacerse cargo de la casa. Los demás le ofrecen soluciones y consejos. Juan Hipólito dice que a veces uno tiene mucho tiempo para estudiar y no lo aprovecha. Otros tutores ayudan con aliento moral, diciendo que a veces los más grandes terminan más rápido, aprovechan el poco tiempo que tienen para estudiar.

En términos generales manifestaban falta de tiempo aquellos que tenían cargas de familia (las madres y Marcelo, que tiene seis hijos). En la puesta en común pudieron expresar sus dudas respecto de la compatibilidad entre la carrera y la familia, las dificultades para restringir la demanda familiar y poder estudiar así como la culpa por desatender a los hijos. La mayoría señaló el apoyo de sus respectivas parejas en la continuación del proyecto de estudiar. Los tutores señalaron que muchas veces tener el tiempo acotado podía ser positivo para utilizarlo de manera efectiva. Manifestaron las ventajas de estudiar en grupo pero la dificultad para encontrar el espacio y el tiempo para hacerlo. También, resaltaron la necesidad y utilidad de las clases con los profesores. Los hace sentir más seguros, les sirve para aprender mejor, los estimula. No les gusta la modalidad virtual, o no al menos como reemplazo de la clase presencial. Valoran a los docentes que se ocupan de enseñarles y de incentivarlos a estudiar.

La deserción fue mayoritariamente de los estudiantes jóvenes.

Los tutores van a explicar los conceptos de sociedad, nación y estado a partir de una tormenta de ideas. Se sientan en ronda y los tutores lideran. Todos participan y escriben, van tirando características y definiciones. Hablan de la nación que no es estado porque carece de uno de sus elementos. Se nota que los chicos se sueltan mucho más con los tutores que cuando interactúan con nosotras. Los tutores, a su vez, se muestran muy activos en su rol. Intercambian experiencia y pareceres. Los alumnos reclaman la opinión de los tutores, les piden que les cuenten cómo resolvían determinados inconvenientes con el estudio, de qué manera salieron adelante. Se percibió un mayor interés en la actividad teórico que en la referida a sus prácticas de estudio.

Les damos algunos *tips* para el parcial, les decimos que los esperamos la próxima reunión para hacer un análisis de la *performance* que tuvieron en el parcial. Manifiestan alegría por la actividad con los tutores y queda pendiente la devolución de ellos para el próximo encuentro.

II. Cuestionarios y entrevistas

A continuación se copian los cuestionarios y las entrevistas que realizamos a los ingresantes y a los tutores pares respectivamente, al finalizar la experiencia.

Los grupos en pleno trabajo en un aula del penúltimo piso del edificio de la Facultad de Derecho





Una puesta en común



María Victoria preparándose para la lectura del "Los garroneros de la cultura" de Alejandro Dolina



Juliana Tumini tomando notas del encuentro

III. Fotografías de la experiencia y recursos gráficos



Los ingresantes Carlos y Mariano compartiendo tarea y mate. Esta foto la subimos al blog y la titulamos "Rincón gaucho"



Gabriela, Viviana y Laura completando los cuestionarios

Entrevista a los participantes del grupo de apoyo (tutores pares)

En forma anónima y honesta, responda las siguientes preguntas. Agregue lo que considere necesario. A continuación se ofrece un glosario de algunos de los términos utilizados en el cuestionario para homogeneizar los significados que se le atribuyen a los mismos.

Glosario

- **Solidaridad:** adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros.
- **Sentimiento de pertenencia:** sentimiento de formar parte de un conjunto como una clase, un grupo, una comunidad o una institución.
- **Responsabilidad mutua:** responsabilizarse por el desempeño de los otros.
- **Autoconfianza:** confianza en sí mismo.

1. ¿Considera que la CA logró los resultados que se proponía respecto del desarrollo del sentimiento de pertenencia, autoconfianza, respeto y solidaridad de los ingresantes? Si/No ¿Por qué?
2. ¿Qué actividades, tareas o propuestas contribuyeron a dichos resultados?
3. Rememore su propia experiencia durante el ingreso. ¿cree que la CA ayuda en el afrontamiento del primer año?
4. ¿Qué cree que podría mejorarse dentro una CA para contribuir a potenciar el bienestar y continuidad académicos?
5. ¿Qué motivaciones tuvo para incorporarse a la propuesta de CA?
6. ¿Qué lo animó a permanecer y mantener su compromiso?
7. ¿Qué resultados o aspectos de la experiencia le resultaron más atractivos y por qué?
8. ¿Qué resultados o aspectos de la experiencia le resultaron menos atractivos y por qué?
9. ¿Considera que la CA es una experiencia que debería replicarse? Si/No ¿Por qué? De replicarse ¿serviría el mismo formato? ¿Considera que debe concebirse sólo para los ingresantes o para otros años de la carrera también?
10. Con anterioridad a esta experiencia, ¿se había sentido interesado, intrigado o había tenido la necesidad de indagar acerca de la enseñanza en la Facultad de Derecho?
11. ¿Qué considera que le aportó la experiencia de la CA?
12. Si tuviera que utilizar una sola palabra para caracterizar a la CA, ¿cuál sería?

3. **Responda las siguientes preguntas. Realice las aclaraciones que estime necesario y si tiene interés, ofrezca su opinión de manera libre:**

1. ¿Considera que la CA tuvo alguna incidencia en su permanencia en la Universidad durante este primer cuatrimestre?, ¿por qué?
2. ¿Qué cree que le aportó el trabajo con alumnos de la carrera (tutores)?
3. ¿En qué considera que lo ayudo la CA para el tránsito de este primer cuatrimestre en la Universidad?
4. ¿Considera que la CA fue una buena herramienta para indagar en su manera de estudiar?, ¿por qué?, ¿puede especificar en qué cuestiones, de qué manera o de qué modo?
5. ¿La CA le proporcionó recursos para estudiar mejor? Cuente cuáles cree que fueron.
6. ¿Qué actividad le gustó más y por qué?
7. ¿Qué actividad le resultó más tediosa y por qué?
8. ¿Qué le aportó la CA que no ha encontrado en las clases de las materias que cursa?
9. ¿Qué lo llevó a permanecer en la CA durante el transcurso de los diferentes encuentros?
10. ¿La CA le ayudó a descubrir fortalezas y debilidades de su aprendizaje? Si/No. Fundamente
11. ¿Considera a la CA como un espacio valioso? Si/No ¿Por qué? ¿Cree que esta modalidad debería mantenerse sólo en el ingreso o durante toda la carrera? Si/No. ¿Por qué?
12. ¿Qué lo decidió a iniciar una carrera universitaria?
13. ¿Qué lo motivó a unirse a la CA?
14. ¿Considera que esta experiencia lo acercó a entender la estructura de la Universidad y de la Facultad de Derecho?
15. ¿Se sintió más cómodo realizando las actividades junto con los tutores pares? Si/No ¿Por qué?
16. ¿Considera que la CA significó un acompañamiento que lo motiva a continuar los estudios de Abogacía?
17. ¿Considera que formar parte de la CA lo benefició desde algún otro aspecto?
18. ¿Recomendaría a los futuros ingresantes a participar en una comunidad de aprendizaje?, ¿Por qué?

Comunidad de Aprendizaje

Cuestionario y entrevista

En forma anónima y honesta, responda el cuestionario y las preguntas abiertas. A continuación se ofrece un glosario de algunos de los términos utilizados en el cuestionario para homogeneizar los significados que se le atribuyen a los mismos.

Glosario

- Solidaridad: adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros.
- Sentimiento de pertenencia: sentimiento de formar parte de un conjunto como una clase, un grupo, una comunidad o una institución.
- Responsabilidad mutua: responsabilizarse por el desempeño de los otros.
- Autoconfianza: confianza en sí mismo.

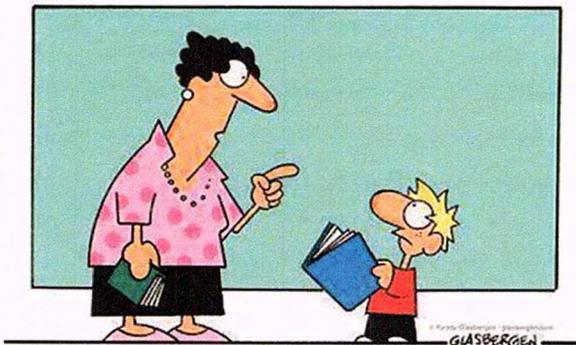
1. Marque con una tilde lo que le generó la comunidad de aprendizaje:
- 2.

	Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Evaluar su método de estudio				
Sentimiento de pertenencia a la Facultad				
Sentimiento de responsabilidad mutua				
Aumento de la autoconfianza				
La habilidad para indagar acerca del propio aprendizaje				
Ansiedad				
Experimentar el trabajo grupal y solidario				
Incomodidad para la expresión oral				



Viñetas utilizadas en el Blog como "disparadores ópticos" fuente: Mafalda por Quino

A propósito de la lectura "esa forma de felicidad"



Se llama leer.
Es la forma en que la gente instala
nuevo software en su cerebro



El éxito del trabajo en Equipo

https://es.pinterest.com/pin/269301252689330475/?from_navigate=true

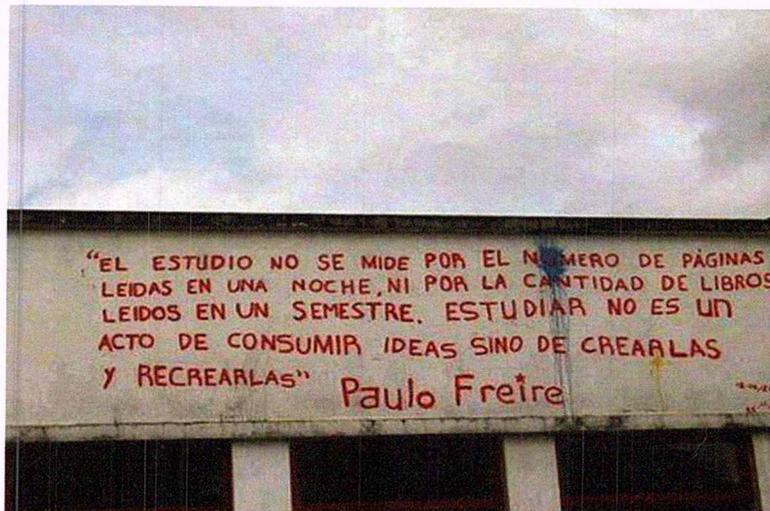
http://fr.l23rf.com/images-libres-de-droits/one_direction.html?mediapopup=14730983



¡¡¡exámenes!!!

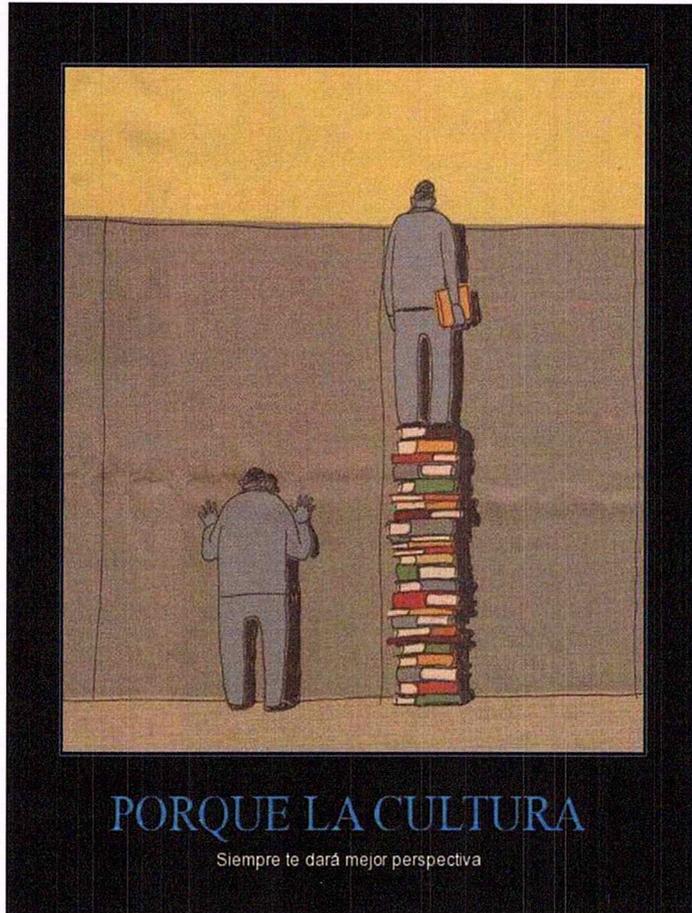
<https://lclcarmenl.files.wordpress.com/2011/12/imagen006.jpg>

“Paulo hasta en los muros” título que sugerimos en el blog, como ilustración/reflexión



Fuente: <http://stellae.usc.es/red/file/download/24540>

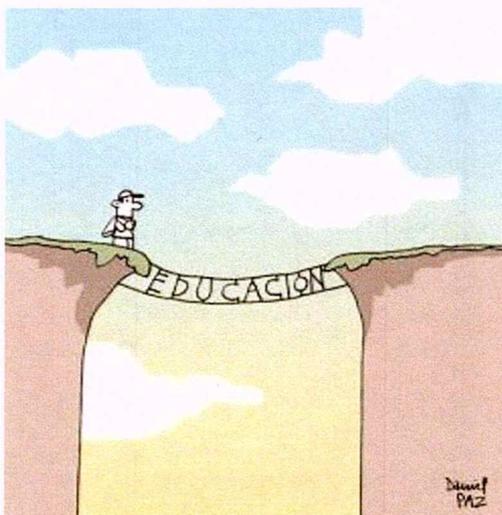
Perspectivas de la Cultura



Fuente: <http://www.imagenesenlinea.us/desmotivaciones/2262-porque-la-cultura>

A continuación, algunos pensamientos que subimos al grupo cerrado de Facebook para compartir con los tutores pares

EL MEJOR PUENTE



Daniel Paz puso en imagen la frase que siempre resume lo que todos esperamos de la educación: que sea un verdadero PUENTE. Para alcanzar desarrollos significativos, para superarnos como individuos y como sociedad. Todos entendemos que es un "puente" sin mucha necesidad de precisar su definición. Ojalá que desde nuestro "lugar en el mundo" todos aportemos el granito de arena necesario para que sea el elemento propiciador de cambios positivos. Por cada uno de nosotros, por los nuestros, por los otros.

UTOPIA

Estimados comunitarios: Luego de nuestro primer encuentro, queremos compartir con ustedes este inspirador pensamiento del genial Oscar Wilde, citado por Zigmunt Bauman en "Socialismo. La utopía viviente". Esperamos que les guste.

"Un mapa en el mundo que no incluya Utopía ni siquiera merece que se lo mire, ya que deja afuera el único país en el que la Humanidad está siempre haciendo pie".

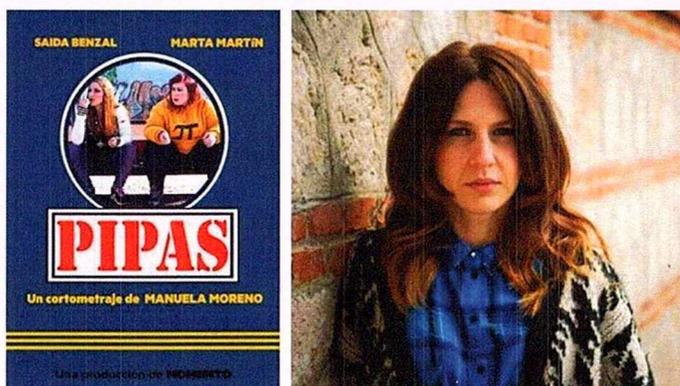
ADJUNTO MAPA DE UTOPIÁ, aunque creo que nuestra comunidad ya encontró la isla.



Sobre el aula heterogénea

Queridos comunitarios: quiero compartir con ustedes las siguientes palabras de Rebeca Anijovich y equipo acerca del "aula heterogénea", situación que quedó más que en evidencia en nuestro primer encuentro cuando presentamos nuestras "biografías". ¡Celebremos la diversidad porque es positiva y enriquecedora! Nos vemos el sábado

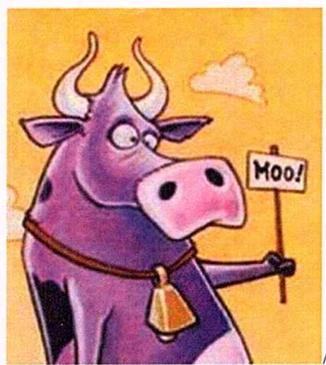
El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. (Anijovich/Malbvergier/Sigal, "Una introducción a la enseñanza para la diversidad")



PIPAS / πpas / 3.1416... / Corto sobre el fracaso educativo y la importancia del aprendizaje.

Avalada por diferentes premios y reconocimientos, Pipas refleja la importancia de aprender y muestra el fracaso escolar de la sociedad a través de la mirada de dos chicas jóvenes. Ganador de los premios al mejor Guión y a la mejor dirección en la XI Edición del Notodofilmfest. Protagonizado por Marta Martín y Saida Benzal Guión y Dirección Manuela Moreno Foto: Jon Corcuera Productora: MOMENTO Nominado al Goya al Mejor Corto de Ficción 2014. DISPONIBLE EN <https://www.youtube.com/watch?v=Hlv-bCyeIR4> Más info: cortopipas.blogspot.com.es/

Docente, ¿te atreves a ser una vaca púrpura?



<https://josecabello.net/wp-content/uploads/2011/10/la-vaca-purpura.thumbnail.jpg>

Escrito por Santiago Moll para el espacio educativo para docentes "Justifica Tu Respuesta" 01/01/2014.

Reflexiones para docentes a partir del libro de Seth Godin. Dejar de hacer "lo común" para hacer lo único, lo irreplicable, lo extraordinario.
<http://justificaturespuesta.com/docente-te-atreves-ser-una-vaca-purpura>

LA GUERRA DE LOS DISTRACTORES O LA ENTROPÍA DEL ESTUDIANTE

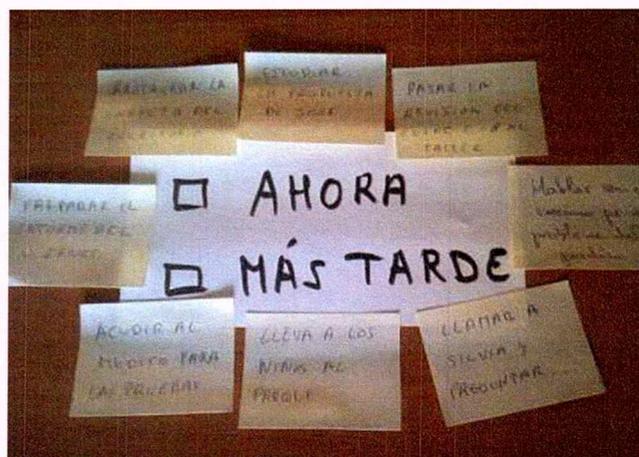
Adaptación del artículo de Carlos Arroyo – 31/03/2014



El lenguaje metafórico te da la posibilidad de entender el mundo saltándote muros repletos de detalles. Y si dejas que la metáfora se quede un rato dando vueltas en la mente, sirve también como agitador de ideas. Así que usaremos la metáfora de la entropía para referirnos a una situación que los estudiantes conocen espléndidamente: el ataque masivo de galácticas naves distractoras justo cuando iban a decidir sentarse a trabajar en su escritorio. Una de las mejores explicaciones sobre la vulnerabilidad de esos momentos la oímos no hace mucho de labios de una chica de 15 años: "Es que cuando voy a ponerme a estudiar, de repente hasta las paredes de mi habitación se vuelven importantes".

De la entropía (del griego: evolución o transformación) podemos decir cuatro cosas con la perversa intención de evocar la loca imagen de un estudiante luchando contra los distractores a la hora de concentrarse de verdad: 1. Es una magnitud que permite determinar la energía desaprovechada (para la producción de trabajo). 2. Su valor (en un sistema aislado) va creciendo (en los procesos naturales). 3. Indica el grado de desorden (de los sistemas físicos). 4. Describe lo irreversible (en los procesos termodinámicos).

Si leen lo anterior con malicia (es decir, prescindiendo de los paréntesis científicos), quizá compartan esa consideración entrópica que atribuimos a los factores distractoras. Es un juego metafórico, pero la idea de fondo es rotunda: si cuando toca trabajar uno se deja llevar por las pequeñas distracciones del momento acaba siendo arrastrado por ellas.



En tales situaciones no importa demasiado la relevancia de esos pequeños distractores: lo que empieza siendo apenas un riachuelo de minucias que alteran la concentración acaba convirtiéndose en un Amazonas que ya no te dejará navegar aguas arriba. La consecuencia es tremenda: improductividad, tiempo perdido y frustración personal, o incluso una falsa impresión de haber estado medio trabajando, por no hablar de un cansancio casi equivalente al del trabajo verdadero.

Una de las principales causas de las distracciones es la procrastinación. Creo que, si hablamos de distractores, es imprescindible volver la mirada a la procrastinación, asunto que a todos nos afecta, aunque algunos no le hayan puesto nombre.

En esta ocasión pretendemos centrarnos en lo que podríamos llamar factores más elementales (de distracción). Son aparentemente menos complejos de manejar, menos esquivos, no tan motivacionales o psicológicos. Lo diremos de forma simple: son factores cuya resolución pueden conseguirse mediante una decisión casi instantánea, algo supuestamente tan simple como pulsar el botón de apagado.



Dejemos claro que no tienen por qué ser malos ni inconvenientes en sí mismos, aunque sus efectos en el estudio sí lo son. Por elementales y archisabidos que parezcan, es importante hacer una selección de los que a cada uno le afecten para tratar de tenerlos bajo control. El primer paso para atenuar o eliminar su impacto negativo es ser consciente de su existencia. Así que aquí va la lista de donde se puede elegir en qué orden intentaremos reducirlos:

El teléfono encendido.

La computadora (salvo que esté siendo utilizada para estudiar, obviamente).

El bombardeo de WhatsApp y de las redes sociales.

El correo electrónico en cualquiera de sus terminales (salvo que sea necesario para estudiar).

El desorden y la escasez de espacio en el escritorio.

Estudiar en una habitación de tránsito.

El desorden de la habitación.

La lejanía de los materiales necesarios para estudiar.

Una silla incómoda o demasiado cómoda.

La televisión familiar con el volumen alto.

Las conversaciones familiares en voz alta.

Cualquier tipo de música (peor será cuanto más conocida y apreciada sea). Aunque sea un tema controvertido para muchos adultos, a nosotr@s no nos lo parece, al menos en sesiones de memorización o muy alta concentración. Y lo consideramos más que obvio si tenemos en cuenta el altísimo volumen habitual en los auriculares.

Las irrupciones familiares en la habitación de estudio.

El hecho de que haya miembros de la familia haciendo algo atractivo en casa justo al mismo tiempo que el estudiante trabaja.

Las discusiones o broncas anteriores al tiempo de estudio.

El calor o el frío excesivos (el termostato personal lo pone cada uno).

Dedicar los descansos entre sesiones de trabajo a la pc, tablet, la televisión o cualquier actividad que resulte muy absorbente o de gran interés. Los descansos deben ser relajados e incluso aburridos para que no cueste tanto volver a la faena. De otro modo, se vuelve cuesta arriba y uno se cree que solo han pasado dos minutos cuando ya ha perdido media hora.

Volvemos al lenguaje metafórico para proponerle una buena idea a quien decida afrontar un cambio en su manera de estudiar. Es de Jonathan Haidt (La hipótesis de la felicidad, Gedisa), y la desarrollan ampliamente los hermanos Chip y Dean Heath en su sugerente libro Cambia el chip (Ediciones Gestión 2.000). Es esta: la mente humana lleva dentro a un jinete frío, racional y planificador, pero con escasas fuerzas, y también a un elefante impulsivo, irrefrenable y poderoso. Es una moneda de dos caras: razonamiento y motivación; o

pensamiento e impulso emocional. Pero debemos tener en cuenta que siempre será el elefante impulsivo y emocional el que lleve la voz cantante. En caso de divergencia, el jinete solo puede sugerirle, mostrarle el camino o tratar de convencerle, pero no lo doblegará (salvo por un breve tiempo).

Pues bien, hay básicamente tres maneras eficaces de cambiar: aclarar rotundamente las ideas al jinete, motivar generosamente al elefante y allanar el camino a ambos replanteando las condiciones del entorno para crear nuevos hábitos. Todo influye en su medida.

FUENTE: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/03/la-querra-de-los-distractores-o-la-entropia-del-estudiante.html>

DE VEZ EN CUANDO NOS PASA...



Viñetas de "Mafalda" por Quino. Disparador para los estudiantes, ilustran los "Consejos para estudiar"

CONSEJOS PARA ESTUDIAR

Elaborar líneas de tiempo con los datos más importantes.

Construir redes conceptuales y/o cuadros con las ideas centrales de cada tema.

Utilizando el programa de estudio como guía, resumir los conceptos principales de cada tema. Sirve para estructurar el conocimiento y las palabras claves pueden ser útiles como disparadores de la memoria.

Explicar en voz alta lo que se está estudiando, como si fuera a darse una lección. Esto obliga a estructurar el conocimiento en forma de relato y hace más fácil su recuerdo.

INTERROGANTES DE AUTOEVALUACIÓN

Aquellos que nos sirven para indagar acerca de nuestras fortalezas y debilidades respecto del conocimiento adquirido y de las habilidades para conocer

¿Qué sé de este tema?

¿Sé lo que tengo y lo que necesito para estudiar este tema?

¿Qué me falta saber?

¿Sé de dónde tengo que obtener la información?

¿Entiendo lo que estoy estudiando y para qué lo hago?

¿Puedo establecer las conexiones entre los temas que estoy estudiando?

¿Comprendo la estructura del programa de estudios?

¿Soy capaz de armar una red conceptual con lo que he estudiado?

Pasión por enseñar

Por Mex Urtizberea Para LA NACION

Publicado en la edición impresa / viernes 29 de febrero de 2008

Hay tantas clases de clases como clases. Una de ellas es la de las inolvidables: recuerdo una clase de literatura en la que el profesor abordaba Don Quijote de la Mancha; de pronto, con un gesto vehemente abre el libro y se embarca a leernos el pasaje donde el Quijote muere. Entonces, el profesor empieza a llorar, llora mientras lo lee, cada vez más desconsoladamente, con un último hilo de voz llega hasta el punto final. Cierra el libro, saca un pañuelo, se recompone un poco y dice: "Hemos perdido a un gran hombre". En el aula no vuela una mosca, fascinados por la escena. Después íbamos a enterarnos de que en todos los cursos este profesor repetía la misma escena de llanto emocionado en el mismo pasaje del libro. Era su pequeño y pícaro aporte para que nos interesásemos por la literatura.

Hay tantas clases de escuelas como escuelas. Un padre me comenta, asombrado, que en la escuela de su hijo no le permiten que vaya con el pelo largo. Cuando se acerca a hablar con la directora para defender el derecho de su hijo a tener el cabello como guste, ella le explica que es por el tema de la pediculosis. Al padre no le parece muy razonable la respuesta, siendo que las chicas sí pueden llevar el pelo largo, y le plantea que, en todo caso, su hijo puede atárselo. En fin, señor, termina confesando la directora, ocurre que no queremos acá chicos anormales.

Hay tantas clases de docentes como docentes. Una profesora me cuenta esta experiencia personal: en una prueba escrita descubre a una alumna con las manos debajo del banco, se acerca y le encuentra su machete escondido. No se enoja, no le grita, no hace público el hecho, no la pone en evidencia frente a sus compañeros, no la expone para que el resto escarmiente; en el más absoluto silencio le retira la hoja y le pone un 1. Días después, le toma el recuperatorio y, ya al final de la hora, vuelve a descubrir a la chica con las manos debajo del banco. Se acerca, resignada, y encuentra que lo que escondía esta vez su alumna era un ramito de jazmines. Son para usted, le dice, y se lo entrega junto con el examen terminado y con la mayoría de los puntos bien resueltos. Todo chico valora ser respetado, me comenta la profesora, todo chico merece ser respetado. Porque son chicos, y están aprendiendo.

Hay tantas clases de chicos como chicos. Únicos e irrepitibles, cada uno con su mochila de problemas y de talentos; a lo mejor, la escuela debería esforzarse por contemplarlos en particularidad, para que cada uno desarrolle lo que tiene para desarrollar, también único e irrepitible, más allá de lo que indican los programas con sus objetivos tan generales.

Hay tantas clases de pasiones como pasiones. La pasión por enseñar es una de ellas, y da la casualidad de que es esta pasión la que puede despertar la pasión por aprender.

Hay tantas clases de comienzos como comienzos, ojala sea éste un comienzo de clases totalmente apasionado para todos los docentes y para todos los chicos.