



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES**

CARRERA DE ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROPUESTA PEDAGOGICA

TITULO: Articulación entre Teoría y Practica

**Diseño de una propuesta didáctica para la asignatura Derecho
Internacional Público y Comunitario de la carrera de Abogacía en la
Universidad Nacional de La Rioja**

Estudiante

ELIAS SANCHEZ GUILLERMO EDUARDO

Director

DR JONATHAN EZEQUIEL AGUIRRE

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL A LA PROPUESTA DIDÁCTICA	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1. La articulación entre Teoría y Práctica en la enseñanza universitaria.....	6
2. La práctica docente como actividad reflexiva, crítica y compleja	9
3. La enseñanza del Derecho en general y del Derecho Internacional Público y Comunitario en particular.....	14
4. Las estrategias pedagógicas y recursos didácticos	26
5. Estrategias y recursos didácticos para la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario.	28
5.1 – El estudio de casos y las situaciones problemáticas.	28
5.2 – El material cinematográfico como estrategia pedagógica	29
5.3 - Las plataformas educativas o virtuales. El sitio CAMPUS VIRTUAL UNLaR.	30
CAPITULO II: MARCO METODOLOGICO	33
1- Aspectos metodológicos generales.	33
2- Contexto de la propuesta didáctica.	36
3- El nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía.	37
4- Instrumentos, técnicas de recopilación de información y etapas del proceso...	40
CAPITULO III- HALLAZGOS	44
1- Contexto general	44
2- Hallazgos de las encuestas a los estudiantes.	45
3- Hallazgos de la entrevista grupal al equipo de catedra.	51
4- Hallazgos en las propuestas de actividades prácticas en contextos análogos..	54

CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCION DIDACTICA EN LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y COMUNITARIO DE LA CARRERA DE ABOGACIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA	59
1- Descripción de la propuesta	59
2- El actual programa de trabajos prácticos.	60
3- El nuevo programa de actividades prácticas.	63
4- Conclusiones.	98
BIBLIOGRAFÍA.	102
ANEXOS	108

INTRODUCCIÓN GENERAL A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La experiencia docente día a día nos motiva a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas a fines de poder visualizar si los saberes teóricos que se imparten en cada clase son finalmente aprendidos por nuestros estudiantes al final de cada unidad y sobre todo al finalizar el cursado de la materia.

Esta experiencia y la práctica cotidiana de la docencia es la que nos ha motivado a la elaboración de esta propuesta didáctica la cual tiene como objetivo principal la articulación de los contenidos teóricos con la práctica vinculada a la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario de la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Rioja.

Desde el ingreso a la carrera docente en el año 2005, quien suscribe ha advertido la necesidad de visualizar una adecuada articulación entre la teoría y la práctica teniendo en cuenta que la materia se ha circunscripto desde sus comienzos a un aspecto fundamentalmente teórico habiéndose realizado a la fecha actividades prácticas aisladas sobre determinados puntos del programa quedando el resto del mismo sin una adecuada articulación.

Es dable destacar que la asignatura no posee un programa de actividades prácticas que incluya a la totalidad de las catorce unidades en que se encuentra dividida la materia, y que se encuentre planificado antes de comenzar el ciclo lectivo. Dentro de la propuesta de actividades que se presenta al comienzo de clases se encuentra un programa de trabajos prácticos que no aborda al programa completo de la materia, sino que se vincula a aspectos parciales de la misma. Esto conlleva a que el mencionado programa constituya una mera prescripción que sirve a los intereses administrativos pero que no cumple con su función didáctico-pedagógica, siendo incluso ajeno a los propios estudiantes y externo a los miembros del equipo de cátedra. Esto sin duda, desde el punto de vista pedagógico, dificulta el estudio de la materia y genera prácticas memorísticas en los estudiantes. En relación a lo señalado un aspecto preocupante que se ha advertido en años anteriores es la enorme tasa de deserción que se produce durante los dos primeros meses del cursado. A ello hay que sumarle que de los alumnos que continúan con el cursado de la asignatura, existe un elevado número de los mismos que desaprovechan los exámenes parciales quedando en consecuencia en condición de libres.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta estos aspectos en el presente trabajo el interés se ha centrado en diseñar un nuevo Programa de Actividades Prácticas, inclusivo e integrador de los diferentes contenidos de la asignatura y basado en recursos y estrategias de intervención didáctico-pedagógicas críticas, favorecedoras de una articulación significativa entre teoría-práctica.

Siguiendo ese propósito, la intención es reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica profesional docente y su contexto, e indagar en búsqueda de estrategias y recursos de intervención docente que promuevan en nuestros estudiantes un aprendizaje sólido y significativo.

El aprendizaje significativo, conforme a la teoría de Ausubel, diferente al mecánico, es aquel que se produce a través de relaciones sustanciales, no arbitrarias, logrando así el sujeto que aprende integrar el nuevo conocimiento a su estructura cognitiva (Sanjurjo y Vera, 1998).

A tales fines, reflexionar sobre nuestra actual práctica profesional docente y su contexto será central en este trabajo, especialmente teniendo en cuenta el rol y función que desempeña en el campo de la enseñanza, y que no podría estar ausente en esta tarea de programación que nos proponemos realizar.

Entre otros referentes, Donald Schön (1994), siguiendo a su vez la línea teórica de John Dewey (1989), fue uno de los primeros pensadores que planteó una nueva epistemología de la práctica superadora de la racionalidad técnica, donde la reflexión pasa a ocupar un lugar central, conduciéndonos así a formarnos como prácticos reflexivos.

Por su parte, Liliana Sanjurjo ha señalado:

[...] reflexionar, como el acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa, se hace fundamental en una práctica en la que se ha estado participando desde muy temprana edad, aun cuando fuera desde el lugar de alumno” (2009:22). La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad (Sanjurjo, 2009:23).

Esta propuesta de intervención ha tomado particularmente en cuenta la perspectiva de estudiantes, y docentes de la asignatura quienes han podido brindar desde su punto de vista una opinión sobre los contenidos del programa en los cuales existe una

adecuada articulación entre teoría y práctica y aquellos sobre los cuales pueden existir tensiones.

Desde el aspecto estructural en este trabajo se comenzará delineando el marco teórico de referencia con especial atención a los autores que han reflexionado sobre la enseñanza universitaria del Derecho Internacional Público.

Posteriormente se abordarán los aspectos metodológicos, presentando los hallazgos obtenidos de encuestas a estudiantes, docentes de la cátedra, y propuestas de actividades prácticas de otras universidades.

Por último se describirá la propuesta de intervención pedagógica compuesta por el nuevo programa de actividades prácticas para la asignatura.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1 – La articulación entre Teoría y Práctica en la enseñanza Universitaria

Los fenómenos sociológicos, políticos y económicos que se presentan en nuestra época, exigen sin lugar a dudas cambios en la manera de enseñar cualquier materia. La carrera de Derecho tradicionalmente se ha asentado en el dictado de las llamadas clases magistrales en las que el proceso de enseñanza dependía exclusivamente del profesor como mero emisor de conocimientos teóricos, asumiendo el alumno un rol pasivo de receptor de los mismos.

No obstante, en el contexto actual, el Derecho no es tanto un objeto como un método, de tal manera que los estudiantes de los diferentes cursos de la carrera de Abogacía, deberían aprender más que un ordenamiento jurídico concreto (que está sujeto a permanentes cambios), a aplicar un método jurídico a los problemas a los que se enfrentan y a analizar críticamente esas respuestas, siendo capaces de idear otras más adecuadas y eficaces.

Es por ello que a los fines de lograr una adecuada comprensión de los contenidos de la asignatura, la articulación entre la teoría y la práctica docente se convierte en un tema central para el ejercicio de la docencia en nuestra disciplina. No se puede comprender acabadamente la teoría sino se la fija con la práctica y por otra parte la teoría es el referente que necesita la práctica para comprender el mundo y transformarlo.

La relación entre Teoría y Práctica ha sido objeto de múltiples análisis y definiciones, por lo que en primer lugar resulta necesario definir qué se entiende por Teoría y por Práctica docentes. Al respecto y siguiendo a Perrupato se puede definir a la teoría educativa como “un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, organizado y sistematizado que permite derivar en reglas de actuación. (Perrupato: 2020:120).

Por su parte y en relación a la práctica se ha dicho que: “la práctica es pensada como un conjunto de relevos de un punto teórico al otro y la teoría un relevo de la práctica

a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar ese muro”. (Foucault: 1985:8). Como señala Perrupato, se entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acciones en la medida en que están habilitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento. (Perrupato: 2020:120)

Al momento de reflexionar sobre la práctica docente es dable destacar que la misma comprende la articulación de tres componentes: un sujeto que enseña, un sujeto que aprende, y el conocimiento que se transmite, los cuales se desenvuelven en un sistema de relaciones entre unos con respecto a los otros. Como señala Violeta Guyot:

“Del sujeto que enseña, en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera un proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña”. (.....) “A su vez el sujeto que enseña transmite conocimientos enmarcados en su propia experiencia profesional, como así también en sus opciones pedagógicas”. (Guyot: 2000: 43).

Asimismo señala que “El problema de la práctica docente no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica. Requiere para su abordaje la construcción de un modelo complejo y de instrumentos teóricos tomados de la epistemología, de las ciencias sociales y de la pedagogía en particular.”(Guyot: 2000:43)

En relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha señalado Edith Litwin que:

“si la didáctica es la teoría acerca de la prácticas de enseñanza, es posible entender su propia enseñanza como el espejo en el que se refleja la teoría, espejo que significa la mejor manera de construir el conocimiento en tanto implica la reconstrucción de lo recientemente vivido en un nivel diferente” (Litwin: 1997:43).

En este sentido un correcto proceso de enseñanza implica reflexionar acerca del quehacer en la clase, confrontar teoría y práctica, tomar conciencia de los propios procesos didácticos generados, con el que se busca “la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado”, a través del cual se analizan las teorías puestas en práctica.

La práctica docente de la asignatura Derecho Internacional Público debe procurar transpolar los postulados científicos del ámbito académico a los contenidos que se enseñan a los alumnos, para que los conocimientos puedan ser aprendidos efectivamente por estos de manera organizada y sistemática.

Sobre la mediación entre teoría y práctica Fiore señala que... “la “teoría designa un estado de conocimiento (y la) práctica designa acciones (y) está dirigida a cambiar un estado de cosas”. (Fiore: 2007: 10). En función de ello y teniendo en cuenta que en el aula los vasos comunicantes que existen entre la teoría y la práctica son muy estrechos, debemos preguntarnos sobre cómo se dan esas relaciones entre saberes teóricos y saberes prácticos dentro del aula. Algunos avances en relación a esta cuestión están dados por el concepto de “transposición didáctica” que popularizó el matemático Yves Chevallard el cual señala que:

“Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saber enseñar” (....) “Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza es denominado transposición didáctica”. (Chevallard: 1997:46).

El concepto de transposición didáctica se refiere entonces al proceso de transposiciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto de enseñanza o conocimiento enseñado. (Sanjurjo: 2011:80).

Chevallard parte del análisis del sistema didáctico, que lo representa como una relación ternaria entre los docentes, los alumnos y el saber (qué se enseña). Por otra parte, el saber enseñado dentro del sistema didáctico, requiere la aprobación de la comunidad científica, pero también el de los padres, que delegan en las instituciones la instrucción de sus hijos. Así, alrededor del sistema didáctico aparece lo que el autor denomina *noosfera* y que representa una suerte de tamiz en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social.

Teniendo en cuenta lo señalado y a los fines de salvar la distancia entre el “saber sabio” y el saber enseñado Chevallard formula el concepto de vigilancia

epistemológica aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar.

En este aspecto resultan acertadas las palabras de Paulo Freire cuando sostiene que: “Enseñar no es transferir contenidos de la cabeza del docente a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores”. (Freire: 2006: 46). Asimismo y desde una perspectiva constructivista Siede señala que: “Enseñar es plantear los problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. La enseñanza se inicia con la presentación de un caso o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar. Plantear a los alumnos el desafío de su resolución facilita la toma de posición y promueve en ellos un pensamiento autónomo (Siede: 2007: 48).

En las diferentes posiciones teóricas mencionadas hay algo en común, todas entienden la existencia de tres tipos de saberes diferentes que se articulan entre sí, pero al mismo tiempo tienen clara autonomía: El saber sabio (fuertemente teórico), el saber del alumno y el saber experiencial. Este último asociado a la práctica, se trata de un saber hacer, de una experiencia sensible del mundo que lee, interpreta y pone en juego una cultura escolar. En el sentido práctico se lo define como aquello que permite actuar de acuerdo a lo que se trata, respondiendo al instante a las situaciones de incertidumbre y ambigüedad práctica. (Perrupato: 2020:132)

2- La práctica docente como actividad reflexiva, crítica y compleja.

A partir de los aportes del constructivismo y a través de los enfoques “hermenéutico/reflexivo” y “crítico”, en contraposición al conductismo y la tradición eficientista-tecnocrática, es posible pensar y situar a la enseñanza (escolarizada) como una actividad práctica del docente y a ésta como práctica profesional reflexiva, crítica y compleja. A su vez, comprender que la práctica no está separada de la teoría, reafirmar el compromiso individual y social que implica ser un docente profesional, y, por fin, sepultar aquella “tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura” (Montero, 2001: 94)

En esa línea, resultan valiosos los aportes que realizaron John Dewey (1989), Donald Schön (1983,1994), Philippe Perrenoud (2004), Philip Jackson (1991, 2012), entre otros autores, para replantear nuestras prácticas docentes a partir del aprender haciendo y de formarnos para una práctica reflexiva, es decir, a partir de una manera distinta de entender la enseñanza, el aprendizaje y la relación entre teoría y práctica.

En referencia a los enfoques mencionados, Liliana Sanjurjo señala:

Tanto el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional de entender la práctica y de orientar su aprendizaje [...]. Desde el enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos [...] la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos (Sanjurjo: 2009:17-18).

Los aportes de Schön (1994) han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;
- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de la racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas;
- Por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Tal como señala Schön, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1994:20). La racionalidad práctica representa entonces una concepción constructivista de la misma. En consecuencia, y a través del desarrollo de los términos: “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”, Schön devela una nueva epistemología de la práctica superadora de la racionalidad técnica, donde la reflexión pasa a ocupar un lugar central en la formación de todo profesional.

Por su parte Philips Jackson (1975) plantea que la enseñanza se divide en distintas fases: la preactiva, es decir, aquella en la cual se concibe y programa la tarea; la activa o interactiva, donde se despliegan acciones con los alumnos y, la postactiva, en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores. (Camilloni, 2016:153)

La reflexión supone “ la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticos que permiten desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2006:110).

En síntesis, el proceso de reflexión es aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. “Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos”. (Sanjurjo: 2009:4).

Si bien se tiene en cuenta a la reflexión como factor necesario para la práctica docente, resulta necesario además tener en cuenta los enfoques provenientes de la perspectiva crítica:

Zeichner (1995, 1997) enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, considerando al docente un profesional que reflexiona críticamente no solamente sobre su práctica cotidiana acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también acerca del contexto en que la misma tiene lugar, buscando que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador. (Sanjurjo: 2009:26)

Tomando en consideración los aportes del paradigma de la complejidad la práctica docente puede entenderse como una práctica social compleja, en el sentido de que está condicionada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Práctica compleja, además, porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. (Sanjurjo: 2009:27)

La complejidad es, a primera vista, “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con rasgos de perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin 2003:54).

Complejidad, criticidad y reflexión se tocan inexorablemente. “El practicante reflexivo nada en la complejidad ‘como un pez en el agua, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco o negro” (Montero, 2001:12)

En igual sentido sostiene Perrupato que:

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son complejos, pues requieren del aprendizaje continuo, así como también de la capacidad de ser crítico. Las complejidades, ambigüedades y problemas que caracterizan las aulas hoy, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva y afectiva, tanto en el cuestionamiento crítico, como en la reflexión profunda. (Perrupato: 2020:127)

Davini, por su parte, al reconceptualizar la práctica docente sostiene que:

[...] cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (2014: 20).

Lourdes Montero (2001), al abordar el proceso de evolución del campo disciplinar: “Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado”, presenta a la racionalidad técnica y a la racionalidad práctica como dos paradigmas complementarios, y los distingue señalando:

La racionalidad técnica [...] un modelo de racionalidad que descansa sobre un perfil de profesional como técnico-especialista que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico..., una epistemología de la práctica, heredada del positivismo, en la que subyace la idea primordial de que el conocimiento se transmite “por imposición desde arriba y desde afuera”, según la propia crítica de Dewey (Montero: 2001:44).

[...] la racionalidad práctica. Una racionalidad que ha servido a una buena parte del profesorado para integrarse en la “profesión de los artistas”, como prácticos autónomos que reflexionan, toman decisiones y son capaces de crear durante su propia ejecución. En ellos se ven ayudados e iluminados por componentes tales como el “conocimiento en la acción, la “reflexión en la acción” y la “reflexión acerca de la acción (2001:49).

En otros términos, la racionalidad práctica pone en escena al docente, no ya como técnico- especialista, sino como práctico reflexivo, donde entran en juego los conceptos Shönianios de “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”.

Teniendo en cuenta lo referido anteriormente es necesario destacar el rol del docente que constantemente reflexiona en sus prácticas profesionales para advertir sus errores y de esa manera mejorar las mismas. Sobre esto Perrupato destaca que:

“es necesaria una reflexión crítica de los docentes, ya que son ellos quienes deben ser capaces de reconocer sus errores y no culpar a sus estudiantes por cualquier problema que surge en los procesos de enseñanza. En este sentido, el

docente debe identificarse como un “profesional reflexivo”, pero además como un “profesional del aprendizaje” que diseña y desarrolla propuestas de aprendizaje, pero al mismo tiempo que tenga cierta disposición de aprender (Perrupato:2020:128).

Finalmente y en base a las posiciones sustentadas en los paradigmas hasta aquí analizados, se asume la tarea de reflexionar sobre la propia práctica docente y como corolario la propuesta de elaboración de un programa de actividades prácticas para la asignatura Derecho Internacional Público, focalizadas en las estrategias de intervención lo que implicará entrelazar los contenidos de la asignatura con estrategias didácticas fundamentadas para así poder arribar a una sólida propuesta de cambio del programa de actividades prácticas.

3 – La enseñanza del Derecho en general y del Derecho Internacional Público y Comunitario en particular.

La docencia universitaria particularmente en el campo del derecho, ha sido vista por muchas personas como una actividad poco dinámica, monótona, centrada en la transmisión de teorías y definiciones. En ocasiones esta visión parte de preconceptos que desconocen el esfuerzo que implica la práctica habitual de la enseñanza. En otros casos lamentablemente ciertos es el resultado de experiencias frustrantes en las cuales los estudiantes se han topado con docentes que son meros repetidores de normas.

Por supuesto que la elección que hace un docente de una determinada forma de enseñanza, muchas veces no es el resultado de una decisión arbitraria, sino que responde a las circunstancias en las cuales la actividad laboral se desenvuelve.

En este sentido cabe reconocer que ciertos condicionamientos influyen notoriamente en la elección de una metodología: la cantidad de alumnos por curso, su motivación y grado de participación, el total de horas que los mismos deben dedicar a sus empleos, las horas semanales de cursada, los horarios o turnos de las clases, la distribución del mobiliario en las aulas y los materiales complementarios disponibles entre otros.

La combinación más o menos desfavorable de algunos de estos aspectos, son la posible causa de que en la Argentina haya una preponderancia de una enseñanza

teórica, unidireccional, en la cual el docente repite una serie de conocimientos y el alumno se limita a escuchar, anotar, retener y posteriormente repetir.

No obstante, las posibles causas de este tipo de enseñanza, desde hace años se ha venido cuestionando la falta de programación de actividades prácticas en la enseñanza del derecho y la casi exclusividad de contenidos teóricos impartidos durante las clases.

Así, Almicar, Laguyas y Palacios (2011) han planteado la necesidad de un cambio en la enseñanza del derecho que supere al enciclopedismo, la fragmentación y el aprendizaje memorístico, para lo cual se proponen indagar algunas herramientas pedagógicas que, ante la naturalización de prácticas tradicionales, consideran relegadas o ignoradas, como también revisar algunos mitos, en particular aquel que justifica a la típica clase magistral por la idea generalizada de que basta con sentarse, abrir los libros y leer para aprender derecho.

Richard (2002) por su parte realiza un interesante análisis de la enseñanza del derecho en general y en particular desde su disciplina el derecho mercantil, con una mirada crítica y presentando también distintas propuestas de cambio. En relación a la clase magistral, este autor viene de algún modo a rescatarla en la medida que en la misma se introduzca alguna novedad doctrinal o una nueva sistemática de la cuestión, pero más allá de ello deja bien en claro la necesidad de superar el enciclopedismo y la visión profesionalista de la enseñanza del derecho. Expresa también que la enseñanza enciclopedista es la que en la práctica se imparte en las facultades del derecho de nuestro país como también en muchas extranjeras, caracterizándola como aquella donde el profesor dicta los conocimientos que el alumno debe repetir para obtener la aprobación de su examen.

Por su parte, Gapel Redcozud (2014) tras analizar el fenómeno de la masificación y sus consecuencias sobre las prácticas docentes; describir y caracterizar el estado actual de la enseñanza del derecho; y realizar propuestas de cambio; es coincidente con los otros autores expuestos cuando hace la siguiente descripción de una clase estándar de la facultad de derecho de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE).

El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es “la clase magistral”, en la que el docente explica los

conceptos claves de la unidad bajo estudio, y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente.

Por su parte López Mesa (2023) efectúa un análisis sobre la debida articulación entre la teoría y la práctica que debe existir en la enseñanza del derecho para superar el mero enciclopedismo al cual nos hemos referido. El autor al respecto destaca que:

“La práctica es esencial para aprender derecho; una nube de teorías que no se enseña al alumno a bajar al plano de los hechos, no sirve para nada, embota su criterio y, en ocasiones, hasta ahoga su sentido común. Es al revés debe enseñarse la teoría imprescindible para una buena práctica y, enfocarse decididamente en esta. La universidad no puede ocupar la mente del alumno cinco años en abstracciones inasibles y luego largarlo a la profesión sin la mínima idea de cómo aplicar lo que aprendió en ella”.

En lo que respecta a nuestra asignatura es necesario previamente caracterizar a las diferentes disciplinas que la integran, su ubicación en el plan de estudio, sus características, su situación en la Universidad de La Rioja, y la opinión de los principales juristas a nivel internacional sobre sus dificultades en la enseñanza y las estrategias que resultan más adecuadas.

Al respecto cabe destacar que nuestra disciplina comprende dos ramas diferenciadas que se encuentran reunidas en una sola asignatura. Por una parte el Derecho Internacional Público y por otra parte el Derecho Comunitario. Este último tiene características en común con el Derecho Internacional Público pero posee ciertos caracteres que le otorgan una determinada autonomía respecto de este.

Respecto del Derecho Internacional Público podemos definirlo siguiendo a Pedro Emilio Baquero Lascano como:

“el conjunto de principios y reglas jurídicas, fundadas en la naturaleza humana y de las cosas, interpretadas por la razón y por la historia que rige las relaciones recíprocas de las personas internacionales para la satisfacción de sus justos intereses”. (Baquero Lascano: 1998:17).

Por su parte el Derecho Comunitario ha sido definido por el mismo autor como:

“ la rama del derecho Internacional, que regula las relaciones recíprocas de las personas internacionales integradas para el desarrollo, fundada dicha rama en los pueblos, habitualmente actuando a través de los Estados, y en la

Autoridad supranacional por ellos creada, para la satisfacción de uno de los intereses justos de los pueblos, o sea la integración para el desarrollo. (1998:292)

El origen del Derecho Internacional Público como disciplina científica puede situarse en lo que se conoce como la Paz de Westfalia de 1648, que marca el comienzo de la Sociedad Internacional. El contenido de los manuales de principios del siglo XX estaban dedicados casi con exclusividad a las relaciones entre Estados soberanos en tiempos de paz y en tiempos de guerra. No obstante y en la estructura del Derecho Internacional actual su contenido está más vinculado con el proceso de institucionalización de la sociedad internacional, surgido después de la segunda guerra mundial, mediante el nacimiento de la Organización de Naciones Unidas, luego de la firma de la Carta de San Francisco en 1945.

Velázquez Elizarraràs (2006) afirma que el estudio del Derecho Internacional debe situarse en los contextos de la actual crisis general, de la globalización y de la ramificación de sus campos de regulación. Estamos en presencia de una diversificación de los ámbitos jurídicos regulados por el derecho internacional: económico, social, político, laboral, civil, monetario, financiero, comunitario, comercial, cooperativo, administrativo, del desarrollo, humanitario, de los derechos humanos, ultraterrestre, fiscal, procesal, penal, tecnológico, de la energía, ambiental, bursátil, de las minorías y los grupos étnicos entre los más importantes.

Es por ello que el Derecho Internacional se configura como un derecho tan amplio y complejo, característico del mundo global de nuestros días en sus múltiples y cambiantes procesos.

En lo que respecta a la situación de nuestra asignatura en la UNLaR, la misma se encuentra ubicada en segundo año de la Carrera de Abogacía, siendo una materia que no posee correlatividades con materias troncales tales como Derecho Civil, Comercial y Penal.

No obstante lo señalado el Derecho Internacional Público no constituye un compartimento estanco, ya que los fenómenos jurídicos tienen un correlato histórico, social y político que les dan origen. Por este motivo una correcta comprensión del fenómeno del derecho internacional se logra a través del estudio y análisis de disciplinas

afines. Sobre esta interdisciplinariedad que resulta necesaria para el abordaje de un objeto de estudio se ha dicho que:

“En la consideración sobre sistemas complejos lo que está en juego es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas a partir de las cuales analizamos ese objeto. En esta relación la complejidad está asociada a la imposibilidad de analizar aspectos particulares de un fenómeno a partir de una disciplina específica” (García Rolando: 2006:21)

Es decir que el Derecho Internacional posee un objeto de estudio complejo, el cual no puede ser abordado desde un aspecto estrictamente jurídico, porque de así hacerlo, solo estaríamos tomando en cuenta un aspecto parcial del fenómeno.

Rolando García señala que “todo hecho social es un hecho histórico e inversamente. La historia y la filosofía estudian los mismos fenómenos y si cada uno toma solo un aspecto de la realidad, el resultado será una imagen parcial y abstracta, en tanto ella no sea completada con aportes de la otra” (García Rolando: 2006:27)

Pero más allá de la complejidad que posee la materia en razón de su multidisciplinareidad, uno de los problemas que han sido advertidos en relación a la misma es el siguiente: El programa está dotado de un importante número de contenidos teóricos divididos en catorce unidades. El número de estudiantes que cursan anualmente la asignatura se eleva aproximadamente a doscientos cincuenta, para los cuales existen dos horarios de clase en dos días de la semana. La duración de cada clase es de dos horas reloj.

Por su parte Gutiérrez Posse (2010) sostiene que: “el estudiante de Derecho Internacional examinará las herramientas jurídicas llamadas tratados, al igual que estudia artículos del Código Civil o del Código de Comercio, pero no lo hace en abstracto sino que los examina en su directa relación con el mundo en el que estamos inmersos. Esto nos resulta interesante porque consideramos que esta estrecha relación que existe entre el Derecho Internacional Público y la Sociedad internacional por el regulada, lo distingue del resto de las materias que integran el currículo de la carrera.

Los nuevos ámbitos de aplicación del Derecho Internacional Público, la aparición de nuevos sujetos del mismo en el ámbito mundial, y la multiplicidad de medios

de solución de controversias demuestran el dinamismo y la mutación que se puede apreciar de manera permanente en nuestra disciplina.

Uno de los aspectos de fundamental importancia en el Derecho Internacional Público, es el que establece las relaciones que existen entre el mismo y el Derecho Interno de los Estados. En nuestro país esto se dio especialmente desde la sanción del texto Constitucional de 1994 que establece el orden jerárquico existente entre los Tratados internacionales y el Derecho interno de los Estados, otorgándoles a los primeros supremacía con respecto al segundo. También se le atribuyó a las Provincias la facultad de celebrar convenios internacionales.

Esta relación entre el Derecho interno y el derecho internacional puede apreciarse en la jurisprudencia nacional, tanto de los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, como de los demás tribunales inferiores que han receptado fallos de organismos jurisdiccionales internacionales como es por ejemplo la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

En lo que se refiere al Derecho Comunitario el cual ha sido definido supra, y que constituye la otra parte de la asignatura, su origen se remonta a tiempos recientes, con posterioridad a la segunda guerra mundial. La devastación que este conflicto causó en la vida de los habitantes de los países europeos, motivó a que comenzara a gestarse un proceso para lograr una Europa Unida. Como consecuencia de ello nace en 1951 la Comunidad Europea del carbón y del acero, en 1957 la Comunidad Europea de energía atómica (EURATOM), y en el mismo año la Comunidad económica Europea, antecedente inmediato de la actual Unión Europea nacida con el Tratado de Maastricht de 1992. A diferencia del Derecho internacional público que rige las relaciones entre los sujetos internacionales entre los cuales ocupa un rol fundamental el Estado, el Derecho Comunitario regula de manera directa las relaciones reciprocas entre las personas privadas pertenecientes a cada uno de los Estados que conforman la Comunidad.

Existen diferentes posturas esbozadas por algunos autores de nuestra disciplina que coinciden en las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Derecho Internacional Público.

El autor mexicano Vázquez Elizarraraz (2006) manifiesta las dificultades en la enseñanza del Derecho Internacional, destacando que la complejidad del mismo obliga inexorablemente a simplificar las explicaciones que se dan en el aula de una realidad

compleja marcada en muchos ángulos por un incierto grado de normatividad, por la dispersión de las fuentes, por los límites de la codificación, por los inacabados debates doctrinales, por la politización de las posturas de publicistas y privatistas, por las irreductibles posturas de los delegados de las entidades soberanas, por las dudas que encierra el proceso consuetudinario, por la escasa recepción del derecho convencional en los órdenes jurídicos internos de los Estados, o bien por la estrechez de pronunciamientos jurisdiccionales. Y ante esta situación llega a parecernos más cómodo, y aparentemente más “claro” y “didáctico” aferrarse a un texto escrito preferentemente único. Este autor también denuncia que es común entre los alumnos comentar que la materia es interesante pero no creen que sea práctica para el ejercicio profesional futuro. A lo cual suma la corta duración de los cursos semestrales en su universidad (Universidad Nacional Autónoma de México).

El profesor español Pueyo Losa (1987) señala que el hecho de que muchas veces el estudiante de Derecho permanezca indiferente e incluso escéptico en torno al valor de la enseñanza del Derecho Internacional Público se debe a los planteamientos estrictamente teóricos desde los que se conduce el ejercicio de la docencia; de ahí la importancia de reformar los análisis teóricos con una permanente referencia a los datos de la práctica internacional.

Gerry Simpson (2010) señala que la enseñanza del Derecho Internacional es parcialmente guiada por el miedo. Considera que existe un temor a la periferia. Señala que con algunas notables excepciones el Derecho Internacional ha sido visto como un Derecho boutique o como un curso decorativo o marginal; interesante pero no esencial. Incluso en el tan aclamado mundo interdependiente el Derecho Internacional es visto como opcional. Para ello el autor propone tres respuestas posibles pero que no serán objeto de este trabajo.

Isabel Castaño García (1983) señalaba que la enseñanza de la materia plantea una serie de interrogantes que pasan en primer lugar por la amplitud de la asignatura que ha de enseñarse en un tiempo determinado por el calendario escolar, lo que hace imprescindible realizar una programación de contenidos en función de los objetivos que se pretendan alcanzar a lo largo del curso académico. Otra dificultad que señala es que muchas veces los planes de estudio se han elaborado sin aplicar criterios de interdisciplinariedad, de tal modo que las asignaturas aparecen como compartimentos

estancos, lo que dificulta enormemente a disciplinas como el Derecho Internacional Público. También señala que la masificación estudiantil es otra limitación que además revierte negativamente en el profesorado, que sin haber tenido un tiempo necesario de preparación y formación personal se ve obligado a impartir clases, principalmente clases prácticas, que son las que requieren de un mayor dominio de la materia.

Estrada Adán (2010), luego de realizar un análisis de diferentes programas de estudio de la asignatura Derecho Internacional público en varios países de Latinoamérica concluye que en toda la asignatura se enseña de la misma manera: preponderancia del contenido teórico y un desprecio de los criterios jurisprudenciales y del análisis de casos.

Señala Alonso Gómez-Robledo Verduzco (2003) que es desde todo punto de vista imposible creer que actualmente se puede entender la significación y alcance real del derecho internacional sino se destaca en forma prioritaria dentro de la enseñanza la práctica internacional, judicial, arbitral, o diplomática, en la que se desarrolla concretamente el orden jurídico positivo. Señala que ha sido tan fuerte el peso de la enseñanza meramente teórica y por tanto largo tiempo de tipo discursivo y verbalista, en casi todas las materias jurídicas, pero desgraciadamente quizás en mayor medida dentro del derecho internacional público, que lo que debería intentarse ahora es poner un mayor énfasis en la instrucción de tipo práctico. Manifiesta además que otro de los aspectos complementario del anterior, es el relativo a la clase de tipo catedrático o magistral. Este tipo de enseñanza que en lo general es la que mayormente se utiliza en las facultades y escuelas, ha tenido como resultado que se produzca una casi total pasividad por parte del alumno y es por ello que debe ser superado a través de métodos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten una participación real y más directa del estudiante de derecho.

En el mismo sentido el Prof. Cordobés Ernesto Rey Caro (1995) señalaba que durante mucho tiempo ha predominado en la Cátedra de Derecho Internacional con excepción de los países anglosajones, una tendencia a brindar una perspectiva esencialmente teórica, que solo ocasionalmente era acompañada o complementada con referencias a la práctica internacional. Quizás pudo haber contribuido a ello, la circunstancia de que el material no era tan abundante como en la actualidad. La dinámica de las relaciones internacionales contemporáneas, la pluralidad de actores, la proliferación de organizaciones gubernamentales, el preponderante papel de algunos órganos de las Naciones Unidas, la creación de tribunales internacionales para dirimir

controversias en distintas áreas, entre otros hechos, proporcionan elementos de inapreciable valor para el iusinternacionalista de esta mitad del siglo XX.

El Profesor Fabián Salvioli (2002) analiza de manera pormenorizada algunas dificultades con las que se encuentra en nuestro país la enseñanza del Derecho Internacional Público. En primer lugar y al igual que lo expresado por el profesor Vázquez Elizarraraz señala que la asignatura es vista por los alumnos y alumnas como muy compleja, y sin utilidad visible para el desarrollo profesional medio, salvo para quienes pretenden seguir la carrera diplomática, o que experimentan una vocación docente en torno a la materia y desean formarse como profesoras o profesores de Derecho Internacional Público. Asimismo señala que los programas suelen ser sumamente extensos, se desactualizan fácilmente y es muy difícil abordarlos completamente en un cuatrimestre con seis horas semanales. Por otra parte destaca que existen en la práctica generalmente “programas paralelos” no escritos contruidos desde la necesidad pero sin sistematización lógica, y que en consecuencia no forman parte de la curricula oficial de las carreras de Abogacía.

El citado docente recogiendo su vasta experiencia como profesor de Derecho Internacional Público en la Universidad Nacional de La Plata, formula una serie de propuestas sobre métodos de enseñanza del Derecho Internacional Público. Entre ellos menciona los siguientes:

- a) Método expositivo: Sobre todo para los primeros contenidos de la asignatura sin que ello coarte la posibilidad de participación de alumnos y alumnas de la materia.
- b) Método socrático: Es posible ejercerlo en toda la disciplina. Consiste en la formulación de preguntas que orientan la reflexión de los alumnos y alumnas hasta la elaboración de conclusiones.
- c) Juego de roles: Este método activo de participación de alumnos y alumnas permite la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos y es altamente motivacional. Puede aplicarse al aprendizaje de temas tales como las organizaciones internacionales (simulación de una sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas repartiendo a grupos de estudiantes posturas de diferentes gobiernos sobre un tema en particular, o simulación de una sesión del Comité de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Cuando el juego se realiza a lo largo de cierto tiempo (puede ser dos meses de presentaciones escritas y uno o dos días de simulación actoral). En el caso de

nuestra Catedra en la Universidad Nacional de La Rioja, se ha venido utilizando este recurso del simulacro en relación a una sesión del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, en la cual los estudiantes organizados por equipos, toman el rol de los diferentes Estados que componen el Consejo de Seguridad.

d) Estudio de casos: Desarrollados a través del sistema de prácticas con coordinación del Jefe/a de trabajos prácticos de la Catedra.

Pueyo Losa (1987) advierte que la clase teórica, la lección magistral representa en la enseñanza del Derecho Internacional Público, una técnica pedagógica que aun debiendo encontrar apoyo en otras técnicas sigue conservando su pleno valor. Señala que la clase teórica bien encauzada, orientada al logro aceptable de participación activa de los alumnos y jalonada por los oportunos actos de recapitulación conjunta a lo largo del curso, debería seguir siendo el eje de la labor lectiva a desarrollar en las clases semanales de la materia. Señala asimismo que desde la perspectiva que busca la participación activa del alumno en las enseñanzas y por la conveniencia de dar a estas una dimensión práctica, adquiere una gran relevancia la técnica del “caso” en tanto que recurso didáctico complementario de la clase teórica. Se entiende por estudio de caso conforme lo señala el autor el análisis de decisiones jurisprudenciales en el aula con el objeto de suscitar con los alumnos el dialogo jurídico. A través de esta técnica la intención del profesor no ha de ser la de enseñar lo que él sabe sobre los casos debatidos o las doctrinas que los inspiran, sino hacer que los estudiantes lo descubran por sí mismos. Su mérito no estriba en responder dogmáticamente a las cuestiones de los alumnos, sino en conducirlos a explorar, mediante el dialogo mutuo, la inagotable problemática jurídica latente en cada caso y los términos en que este ha quedado eventualmente resuelto.

La técnica del caso exige, por otra parte, un especial esfuerzo del alumno, en la medida en que su participación activa en los debates, solo podrá tener lugar sobre la base del estudio previo de los materiales que van a ser objeto de análisis.

El profesor español Espaliù Berdud (2010) señala que el mejor sistema para articular las clases prácticas, es la de estudiar casos reales o ficticios ante alguna de las distintas jurisdicciones internacionales existentes ya en la actualidad. En las clases prácticas el alumno debería aplicar, mediante la técnica del caso, sus conocimientos generales sobre supuestos concretos apoyándose en los materiales que el profesor le facilite. Señala que estas clases deben ser dirigidas por el profesor y en ellas se utilizarán

casos reales ajustados a la problemática que tales prácticas quieran hacer llegar al alumno, o bien se recurrirá a casos simulados inventados por el profesor para hacer que surjan artificialmente los grandes problemas jurídicos que normalmente están involucrados en los asuntos ante los tribunales internacionales. En este sentido estima de interés integrar los distintos contenidos y habilidades adquiridas con estos ejercicios prácticos de manera que los alumnos puedan utilizarlos de manera efectiva en la resolución de los supuestos que puedan presentársele en su vida profesional.

En lo que refiere a los materiales a utilizar el profesor Espaliu Berdud propone que junto a un posible manual de tipo tradicional ajustado a los nuevos contenidos teóricos, que el profesor ponga a disposición del alumno exista una colección de materiales de prácticas de Derecho Internacional público destinada a ofrecer una visión de este ordenamiento ajustada a su realidad más actual, a través de una amplia selección de textos de la jurisprudencia internacional e interna, la práctica democrática, la parlamentaria, y la que se manifiesta en actos administrativos y legislativos.

Sobre el método del análisis de casos Leopoldo Godio (2016) resume algunas ventajas del mismo señalando que: a) constituye una herramienta útil para la preparación del alumno con antelación a las clases, b) el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno resulta un punto enriquecedor para sus protagonistas en la consolidación del saber jurídico respecto del problema planteado, obligando a desarrollar la materia, además de permitir la evaluación constante de todos los involucrados; c) el desarrollo del método invita a una autoevaluación crítica de las respuestas o argumentos (y contra-argumentos) provisionales de los alumnos y, respecto del docente, en la eficacia o la necesidad de ajustes futuros en el método o problema propuesto; y d) incentiva a un estudio crítico de la jurisprudencia y la doctrina vinculada.

No obstante las ventajas que evidencia el sistema de estudios de casos para la enseñanza del derecho Internacional Público, el Prof. Godio señala algunas desventajas que han inducido a muchos docentes a no aplicarlo con frecuencia y esto tiene que ver con que el estudio de casos requiere no solo la labor previa del docente, sino también que los alumnos analicen el fallo con anticipación a la clase, identificando los criterios o estructuras básicas del mismo. A esa dificultad cabe adicionar que cualquier incumplimiento acarrea, como consecuencia, la transformación del alumno en un mero receptor pasivo de opiniones y, por ende, la imposibilidad de desarrollar posteriormente

el método de caso. Señala además que considerando las particularidades que presenta la enseñanza del Derecho en una Argentina cuyos profesores poseen dos o más trabajos y los alumnos carecen del tiempo necesario para una lectura intensa de la jurisprudencia, puede creerse que el método propuesto se encuentra destinado al fracaso o al menos que es poseedor de un gran obstáculo para su desarrollo.

Una posible solución a lo anterior podría consistir en la incorporación gradual y por etapas de aquellos aspectos inicialmente complejos, orientando al alumno en la identificación de las partes, los hechos del caso, la distinción entre aquellos relevantes e irrelevantes, los planteos jurídicos esenciales de cada litigante, y la individualización de las normas aplicables en la resolución de la cuestión.

Con la elaboración de una guía de actividades prácticas se logra además la articulación entre teoría y práctica docente en uno de los aspectos fundamentales de la evaluación de los aprendizajes cual es la evaluación formativa o de proceso.

El desarrollo de un programa de casos prácticos permitiría articular la teoría con la práctica para que de esta manera los docentes de la cátedra puedan no solo visualizar el avance en el aprendizaje de los contenidos, sino también generar una actitud crítica y reflexiva en los alumnos, que es uno de los objetivos propuestos en el Plan de la carrera.

Una propuesta interesante para las clases teóricas es la formulada por Hortensia Gutiérrez Posse (2010) quien señala que para dar cuenta de la actual estructura del Derecho Internacional estrechamente vinculada con las dos guerras mundiales, propone recurrir al cine como una herramienta útil. Las proyecciones de las películas estarían guiadas por cuestionarios destinados a impulsar la búsqueda de los acontecimientos más importantes que influenciaron el nacimiento de las normas del derecho internacional. La incorporación del cine como trabajo práctico puede aplicarse en los distintos contenidos de la materia como por ejemplo el Derecho Internacional Humanitario, la Organización de las Naciones Unidas, o el Derecho Internacional del mar.

En el estado actual, la enseñanza del Derecho Internacional Público y Comunitario en las aulas de la UNLaR no escapa a la crítica y a su inclusión dentro de los parámetros de enseñanza señalados por los autores citados al comienzo de este apartado, es decir, ni a la presencia de la clase magistral ni al enciclopedismo, la

fragmentación y el aprendizaje memorístico, lo que también ocurre en mayor o menor medida en otras cátedras universitarias.

No obstante lo anteriormente dicho, desde la Catedra se han venido propiciado importantes cambios en especial atención a la relación teoría-práctica pero, como lo destacaremos más adelante, aún no hemos superado en su totalidad el modelo tradicional de enseñanza ni la visión profesionalista subyacente en el Plan de Estudio, lo que justifica nuestra propuesta plasmada en el presente trabajo.

Además reconocemos y no debemos dejar de considerar como dijimos al comienzo de este punto que diferentes han sido y son los condicionamientos que dificultan avanzar en un cambio, como lo son entre otros: la masificación de las aulas, la falta de infraestructura y medios adecuados, el pluriempleo de los docentes, la dedicación part-time de los estudiantes inclusive, la falta de conciencia en la necesidad de capacitación en herramientas didácticas, la inadecuada ubicación curricular de la asignatura y la deficiente retribución salarial, esta última agravada por la crisis económica que atraviesa el país, hecho que es de público y notorio conocimiento.

4- Las estrategias pedagógicas y recursos didácticos

Un aspecto de fundamental importancia a la hora de elaborar un Plan de actividades prácticas para nuestra asignatura, tiene que ver con las distintas estrategias que serán utilizadas para el logro de nuestro objetivo.

Sobre lo que debemos entender como estrategia y a los fines de precisar su significado tomamos la definición que sobre el particular formulan Rebeca Anijovich y Silvia Mora según las cuales la estrategia de enseñanza es:

“El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich y Mora: 2009:23).

En términos similares Alicia Camillioni sostiene que:

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino

también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. (Camillioni: 1998:186).

Sobre el termino estrategia, hubieron debates sobre su utilización en atención a que el mismo tuvo su origen en el pensamiento militar. Davini señala que sin entrar en debates nominalistas, se consideran estrategias a la organización de actividades educativas particulares, y por dispositivos el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos contextos o situaciones.

A partir de estas consideraciones podría señalarse que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmiten a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo que se ponen en juego en la situación de clase y el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, y culturales entre otros.

Siguiendo a Anijovich y Mora (2009) puede sostenerse señalando que las estrategias tienen dos dimensiones. En primer lugar la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. Asimismo se encuentra la dimensión de la acción que implica la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Como señala Philippe Meirieu (2001: 42): "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo".

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar. Señalan Anijovich y Mora que en este proceso reflexivo debe adoptarse una concepción espiralada desde la cual se asuma al aprendizaje como un proceso que no es lineal sino que tiene avances y retrocesos, que ocurre en diferentes contextos, que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas,

conceptos, ideas y valores una y otra vez, y que es un proceso que nunca puede considerársele como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, y sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

5- Estrategias y recursos didácticos para la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario.

5.1 – El estudio de casos y las situaciones problemáticas.

Entre las estrategias didácticas constructivistas de indudable valor para mejorar nuestra intervención en el aula, encontramos al estudio de casos y el planteo de situaciones problemáticas.

Diversos autores abordaron el estudio de estas dos categorías, como lo veremos a continuación, presentando como común denominador que ambas estrategias promueven el pensamiento autónomo del alumno, asumiendo así un rol activo y se diferencian en tanto en el caso concreto se apunta al análisis y formulación de juicios críticos mientras que en la situación problemática se busca la resolución del problema.

Acorde a lo antes expuesto, Davini (2014) plantea como estrategia de alto valor educativo al estudio de casos, denominándolo **“Estudio de casos reales o prefigurados”**, una estrategia que parte de situaciones reales o realistas, indaga informaciones relevantes, identifica problemas o cursos posibles de acción, en forma contextualizada, facilitando la reflexión y apropiación activa del conocimiento. Asimismo señala que esta estrategia es sumamente dúctil, ya que puede utilizarse en las modalidades de enseñanza en el aula o a través de medios de comunicación virtuales, con casos especialmente diseñados por el profesor.

Las **“Situaciones Problemáticas”**, conforme a la línea de análisis presentada por Steiman (2012:82), son aquellas que plantean una situación a resolver, involucran una o más soluciones e intervienen una o más variables, y se caracterizan por:

- contextualizarse en un recorte de la realidad que le da sentido;
- poner en juego varios procedimientos rutinarios y/o procedimientos nuevos;
- manejar datos que puede exigir o no un trabajo previo de búsqueda, selección, clasificación y/o crítica de los mismos;

- elaborar algún tipo de hipótesis que oriente la búsqueda de la o las soluciones;

- tomar decisiones;

- obtener soluciones únicas o admitir varias soluciones posibles.

Los casos, de acuerdo con Steiman (2012:113), ya sean reales o hipotéticos, son relatos de tipo narrativo que incluyen suficiente información contextual y giran en torno a un problema central. Planteado el caso, su análisis se lleva a cabo mediante la formulación de preguntas favorecedoras de la comprensión del problema planteado. En cuanto a las formas de llevarse a cabo, este recurso puede implementarse en forma individual o en sesiones de discusión grupal con posterior puesta en común de toda la clase.

Fabián Salvioli (2002) señala que los casos de Jurisprudencia internacional que resulta recomendable analizar son los vinculados a temas aun no resueltos o resueltos con diferentes opiniones en la Corte internacional de Justicia. También señala que puede recurrirse al estudio de la protección de los derechos humanos en la profusa jurisprudencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos. Asimismo recomienda el estudio de casos de jurisprudencia nacional donde se aplica y discute el Derecho Internacional.

En el caso de nuestra asignatura el estudio de casos reales ha sido la estrategia pedagógica que más se ha utilizado para la articulación entre teoría y práctica, habiendo sido insuficiente en razón de que los mismos han comprendido solo una parte del programa. Estos casos versan sobre Jurisprudencia Internacional vinculada a la materia, en donde se analizan casos tanto de la Corte Suprema de Justicia de la Nación como de la Corte Permanente de Justicia Internacional y de la actual Corte Internacional de Justicia.

5.2 – El material cinematográfico como estrategia pedagógica.

En tiempos actuales en que los estudiantes constantemente se encuentran vinculados a un mayor contenido audiovisual, la utilización del cine como herramienta didáctica resulta una estrategia de un importante valor pedagógico. Aunque normalmente se tenga una concepción lúdica del cine, cuyo consumo se relaciona con el ocio, puede constituir una herramienta docente tanto para la transmisión de conocimientos como para

poner a prueba y evaluar la formación adquirida por los alumnos, aplicando esos conocimientos a las diversas situaciones que presentan las películas, al análisis de los problemas que plantea la trama en el ámbito de la disciplina académica de que se trate y a su resolución mediante la elaboración, formulación y defensa de argumentos y respuestas técnicas y especializadas.

Una de las principales ventajas del cine como recurso instructivo y formativo consiste en que se trata de una técnica de comunicación con la que los estudiantes están plenamente familiarizados, como consecuencia de su experiencia vital. Sin embargo, su uso pedagógico resulta original e innovador, lo que contribuye a mitigar la rutina y monotonía en la que pueden incurrir las clases magistrales cotidianas. Por otra parte, se trata de un modo de presentar la materia que tiene a su favor su atractivo visual para el alumno, con los efectos didácticos positivos que de ello se derivan, en la medida que mediante las películas resulta más sencillo motivar al alumno, captar su atención e informarle, incitarle y sensibilizarle respecto de las historias, los problemas y las situaciones que se plantean en ellas, fomentando una dimensión crítica, creativa y reflexiva del aprendizaje. Además, otra ventaja de esta herramienta consiste en que la amplia variedad temática abordada en el cine puede surtir de material a la vez para muy distintas cuestiones de la asignatura de Derecho internacional. En nuestro caso esta estrategia resultaría de mucha utilidad en función de que las películas vinculadas a nuestra materia abordan distintas temáticas relacionadas y por lo tanto nos posibilitaría realizar ejercicios integradores de distintas unidades del programa.

5.3 - Las plataformas educativas o virtuales. El sitio CAMPUS VIRTUAL UNLaR.

Entre los recursos didácticos entendiendo al término “recursos didácticos” en similar sentido al propuesto por Steiman (2012), pero más precisamente como “material o herramienta de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje”, además de los tradicionales como son el uso del pizarrón y las apoyaturas visuales, encontramos a las Plataformas Educativas o Campos virtuales como una de las herramientas o modalidades que nos ofrecen las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC).

Los estudios existentes en la materia han dado cuenta de la importancia de las TIC, recomendando su incorporación a la docencia acompañada de buenas prácticas (España, y Foresi, en Sanjurjo: 2009).

Los campus virtuales proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la posibilidad de desplegar a través del monitor de una computadora espacios como aulas (con sus correspondientes clases, trabajos prácticos, bibliografía, recursos), bibliotecas, salas de reuniones, intercambio de experiencias y otras instancias [...] Tanto los apuntes de clase como materiales bibliográficos o de tipo gráfico pueden estar a disposición de los docentes y estudiantes en diferentes espacios, y cuando lo requieran. A su vez, permite que las producciones individuales o grupales de cada curso estén accesibles y se pueda compartir y hacer circular los trabajos. El profesor puede también dejar en sus aulas ejercicios, consignas, propuestas de trabajo asentadas, haciendo posible un ida y vuelta en la progresión de las producciones solicitadas (España, y Foresi, en Sanjurjo, 2009:213-215).

El uso de las TIC en educación significó la apertura de nuevos espacios para la enseñanza, diferente al tradicional o predominante. En tal sentido, se ha señalado: [...] las tecnologías han cambiado dramáticamente la manera en que se obtiene, manipula y transmite información y esto ataca directamente al corazón de los paradigmas tradicionales de la Universidad, donde el proceso de creación del conocimiento, preservación, transmisión y aplicación aún está basado en el libro, en la pizarra de tiza, en la transmisión oral y en las imágenes estáticas. (Sosa y Abrate, 2013:7)

Así, los campus o aulas virtuales son nuevos espacios que brindan las instituciones universitarias, generalmente adoptados como complementarios del sistema de enseñanza presencial.

En nuestro caso en particular, contamos con un aula virtual situada en la plataforma CAMPUS VIRTUAL UNLAR, siendo ella una herramienta tecnológica que no ha sido aún valorizada en la cátedra como material didáctico, a pesar de la diversidad de “actividades” y “recursos” que ofrece esa plataforma. En general solo fue usada para dar anuncios sobre fechas de parciales, subir notas evaluativas, presentaciones de *power point*, *libros*, *enlaces de películas*, o algún otro material complementario utilizado o recomendado en las clases presenciales.-

Esta herramienta es muy interesante. Entre las “actividades” encontramos las siguientes: a) el Correo interno del aula a través del cual los estudiantes pueden comunicarse con los integrantes de la cátedra y formular preguntas en relación a la asignatura; b) Los foros de discusión a través de los cuales los estudiantes pueden debatir sobre un tema determinado; c) los cuestionarios que permiten al docente diseñar preguntas de múltiple opción, verdadero/falso, respuesta corta y respuesta numérica; d) las tareas, que permiten al docente evaluar los aprendizajes de los alumnos a través de una tarea a realizar dentro de un plazo determinado, que luego revisará y calificará; f) el recurso de compartir una dirección URL a través de la cual el alumno podrá conectarse a través de un enlace a un sitio de internet. Esto resulta muy valioso en el caso de video y de páginas oficiales de organizaciones internacionales. Asimismo cuenta con las opciones de encuestas, asistencia, base de datos, archivos y chat.

Además cuenta con la posibilidad de configuración que puede incluir diversos espacios (bloques) alrededor del área central del aula, tales como: administración, eventos, actividades recientes, calendario, novedades, mensajes, entre otros.

Actualmente nuestra aula virtual presenta un diseño que se organiza en secciones temáticas, que se muestran en una sola página. La primera sección está destinada a la identificación de la materia con una imagen alusiva a la materia, presentación de novedades e información general del curso; las demás secciones se corresponden con las unidades temáticas del programa de la asignatura, y en cada una de ellas se pueden agregar y editar los diferentes recursos y actividades antes mencionados.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLOGICO.

El presente trabajo procura el análisis de nuestra práctica profesional docente, centrada en la reflexión y búsqueda de estrategias y recursos didácticos favorecedores de una articulación significativa entre teoría y práctica, todo ello a los fines de lograr el siguiente objetivo general:

Diseñar un nuevo Programa de actividades prácticas que articule los postulados teóricos y prácticos para la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario en la carrera de Abogacía de la UNLaR a partir de una intervención didáctico-pedagógica crítica.

A tales efectos, los objetivos particulares que nos hemos planteado son los siguientes:

- 1) Indagar en los estudiantes que han cursado la asignatura su percepción sobre la articulación práctica de los contenidos teóricos.
- 2) Analizar el Programa de Trabajos Prácticos y su relación con el programa de contenidos de la asignatura y las estrategias y recursos didácticos involucrados.
- 3) Indagar en las voces de los docentes de la Catedra a los efectos de conocer sobre sus experiencias y perspectivas de enseñanza del Derecho Internacional Público y Comunitario.
- 4) Describir estrategias de articulación entre teoría y práctica en otras Universidades del país con relación a la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario.

1- Aspectos metodológicos generales.

A los fines de abordar los objetivos que persigue nuestro “Análisis de Práctica Situada”, tuvimos en consideración diversos aspectos metodológicos en materia de investigación, lo que nos permitió avanzar en cada una de las etapas involucradas en el proceso de análisis., especialmente en tomar decisiones relativas a cómo lo haremos y qué instrumentos utilizaremos para ello.

Investigar un fenómeno o problema de conocimiento implica transitar un proceso que contiene diversas fases o etapas, comenzando por la generación de la idea hasta llegar a la elaboración de los resultados finales o conclusiones, variando la cantidad de pasos como la definición de las actividades que se incluyen en cada uno de ellos según

el tipo de investigación y la representación que cada autor realiza del proceso. Hernández Sampieri (2014) explica, gráfica y desarrolla cada una de las fases involucradas en los distintos procesos de investigación, identificándolas como etapas, fases o pasos, mientras que Yuni y Urbano (2016) las agrupa y clasifica en fases, dimensiones y momentos, destacando a la vez que la investigación no es un proceso mecánico de cumplimiento de pasos estipulados o una serie de etapas concatenadas que hay que cumplir, sino un permanente proceso de toma de decisiones, en el que las distintas dimensiones y momentos de la investigación se articulan entre sí.

Ahora bien, para transitar ese proceso existen distintos caminos a seguir, según el enfoque metodológico (Hernández Sampieri, 2014) o lógica de la investigación (Yuni y Urbano, 2016) que abordemos. Los principales enfoques son: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto que combina a los anteriores, los que a su vez se vinculan y relacionan con diferentes corrientes de pensamiento o paradigmas sobre el modo de conocer la realidad y con las distintas ciencias del conocimiento.

Entre los principales paradigmas, el positivismo fue el que tradicionalmente sirvió de amparo a las investigaciones de tipo cuantitativo, a su vez más propias del campo de las ciencias duras, mientras que el paradigma constructivista o interpretativo acuñó la lógica cualitativa, siendo más utilizada en ciencias sociales.

En el paradigma positivista, nuestra creencia básica es que el mundo y sus fenómenos son externos y objetivos, existen independientemente de quien y como se mire y están sujetos a una lógica y un orden (Neuman, 1997) [...] En el paradigma constructivista (a veces llamado interpretativo, Neuman, 1997), sobre todo utilizado por las ciencias sociales, se acepta la idea de que la realidad no es necesariamente objetiva, sino que está socialmente construida (Berger y Lukmann, 1967), es decir, que según el observador que la mire y el individuo que la esté viviendo, podrá tener diferentes significados. (Amat y Rocafort, 2017:111).

Retomando las distintas fases del proceso, en el presente acápite nos interesa centrarnos en la fase del diseño de investigación o dimensión estratégica, que tal como lo adelantáramos involucra la toma de una serie de decisiones relacionadas a cómo abordar el objeto de estudio, incluyendo la lógica de investigación que se seguirá y las estrategias metodológicas a adoptar.

[...] lo propio de esta dimensión es diseñar una estrategia que permita resolver el problema teórico mediante la contrastación con los fenómenos empíricos a través de un conjunto de datos obtenidos en los contextos y situaciones adecuados. [...] estas acciones pretenden asegurar el logro de validez y confiabilidad (Yuni y Urbano, 2016:7).

El diseño de investigación es la fase del proceso que consiste en decidir cómo se responderá a la pregunta de investigación y se materializa en un plan que incorpora desde aspectos generales, como la posición epistemológica que mantenemos sobre la naturaleza de la realidad, pasando por las estrategias que utilizaremos para estudiarla y terminando por aspectos más concretos, como a quién preguntaremos, qué le preguntaremos, cuándo y cómo. (Amat y Rocafort, 2017: 108)

En consecuencia, y teniendo presente que “las lógicas de investigación direccionan las estrategias fundamentales de confrontación teoría- empiria” (Yuni y Urbano, 2016:12), nuestra perspectiva metodológica para abordar los objetivos particulares planteados en el presente trabajo profesional, se inscribe dentro de la lógica o enfoque cualitativo, caracterizado en términos generales por ser de corte interpretativo, utilizar el razonamiento inductivo y una variedad de técnicas de recopilación de información.

En tal sentido, “Vasilachis (2006) nos indica que la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva” (Brugos Ortiz, Nilsa 2011).

Por su parte, Hernández Sampieri (2014:9,11) explica que la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los seres humanos y sus instituciones y que el investigador se introduce en las experiencias de los participantes, construyendo el conocimiento y siendo consciente de que es parte del fenómeno estudiado. En relación al diseño de investigación, este es abierto, flexible y construido durante el trabajo de campo o realización del estudio, mientras que las metas de investigación apuntan a describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia de los participantes.

Así, el presente trabajo profesional se va a nutrir del análisis interpretativo, crítico y reflexivo de las actuales prácticas de la enseñanza del Derecho Internacional Público y Comunitario, sus requerimientos y necesidades de cambio, dando a su vez la voz a los estudiantes y docentes de la asignatura e indagando diversos aspectos, como sus

saberes, opiniones y experiencias que nos ilustren y orienten en nuestra búsqueda de articulación significativa en la relación teoría- práctica. Así también se tendrán en cuenta contextos análogos a través del análisis de las propuestas de actividades prácticas que existen en otras Universidades de nuestro país.

2- Contexto de la propuesta didáctica.

La propuesta de intervención pedagógica corresponde a la asignatura denominada en el Plan de Estudios Vigente como “Derecho Internacional Público y Comunitario”, ubicada en el segundo año de la Carrera de Abogacía la cual pertenece al Departamento Académico de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), siendo su régimen de duración de carácter cuatrimestral.

El equipo de cátedra se encuentra conformado por cuatro abogados a saber: la Mgter. Ab. María Cristina Amuchástegui -Prof. Titular Semiexclusiva, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), oriunda y residente en la ciudad de Córdoba, la Ab. Gabriela Valeria Chanampa- Prof. Ayudante de primera semi-exclusiva; el Ab. Luis Francisco Asís Damasco- Prof. Ayudante de primera simple, ambos egresados de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), oriundos y residentes en la ciudad de La Rioja, y quien suscribe el presente trabajo, Ab. Guillermo Eduardo Elías Sánchez, Adjunto simple, egresado de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y residente en la ciudad de La Rioja.

El actual Programa de Trabajos Prácticos, objeto de análisis y revisión, forma parte del Plan Anual de Actividades de Cátedra, el cual también incluye al Programa de Contenidos de la materia, siendo presentado anualmente por la profesora titular.

Por otra parte y a los fines de organizar las tareas áulicas la profesora titular elabora en el mismo Plan Anual de Actividades, el cronograma de clases, a través del cual se determina la fecha de cada una de ellas, el profesor responsable y los temas a tratar. Si bien las clases de los lunes están reservadas al desarrollo de clases teóricas y los días martes al desarrollo de clases prácticas, la realidad es que prácticamente ambas clases terminan siendo teóricas, quedando reservadas algunas clases para el dictado de contenidos prácticos.

3- El nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía.

Un aspecto relevante a los fines de elaborar la presente propuesta pedagógica es el de tener en cuenta los objetivos y propuestas del Plan de Estudio de la carrera de Abogacía, el cual fue aprobado a través de la Ordenanza N° 147/18 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Rioja, ubicándose esta asignatura en el Segundo año de la Carrera con una duración cuatrimestral. El Plan de Estudios anterior correspondiente a la Ordenanza N° 089/98, también tenía incorporada a esta asignatura en tercer año de la carrera, con una duración anual, habiéndose dictado durante el ciclo lectivo 2020 el último curso anual correspondiente al ahora denominado “Plan viejo” de Abogacía.

El Plan de Estudios anterior tenía un total de treinta asignaturas divididas en cinco años, con tres asignaturas extracurriculares obligatorias como eran Expresión oral y escrita, Inglés e informática jurídica. Este Plan de estudios carecía de asignaturas vinculadas a la investigación y a la práctica profesional. Fundamentalmente estaba enfocado a dar relevancia a determinados conocimientos para la formación de abogados litigantes.

El nuevo Plan de estudios contiene un total de 44 asignaturas divididas en cinco años entre las que se encuentran materias anuales y cuatrimestrales con una carga horaria total de 3030 horas. A diferencia del Plan anterior forman parte del nuevo plan de estudios talleres de litigación en procesos penales y civiles, dos talleres de práctica profesional, un taller de mediación y métodos alternativos de resolución de conflictos y dos asignaturas optativas.

El nuevo plan de estudios propone como objetivos los siguientes: Optimizar la formación profesional acrecentando la práctica profesional, la investigación y la extensión; fortalecer la formación jurídica de los estudiantes desde el primer año de la carrera; comprender e interpretar el Derecho en el escenario que brindan las Ciencias Sociales y sus subdisciplinas; y constituir y articular los conocimientos del Derecho en el marco de la posmodernidad y la globalización, teniendo en cuenta la realidad nacional y regional.

El perfil profesional que el nuevo Plan de Estudios consagra implica la formación de un profesional con capacidad de impulsar las relaciones sociales en todos los temas que conforma su formación; formular soluciones jurídicas innovadoras y creativas; intervenir en la decisión de litigios con estrategias para superar conflictos en

forma adecuada y actual; asesorar a entes públicos y privados; realizar una labor de apreciación jurídica y examinar el derecho positivo con miras al logro de valores superiores. Por otra parte, teniendo en cuenta el desarrollo que las relaciones internacionales han adquirido, y la particular conexión que genera el Mercosur para nuestro país, el egresado debe estar formado en el nuevo campo de la legalidad y actividad social que ello supone.

Asimismo entre los fundamentos de la citada Ordenanza se destaca que el moderno marco del Derecho Público y de las relaciones privadas sumado a la existencia de otros centros internacionales de acuerdos regionales, obliga a otorgar a los alumnos una formación acorde al perfil actual del mundo, que logre detectar las necesidades y fortalezas de la región donde se inserte y favorezca su integración en las estructuras internacionales, es decir operar como constructor de la Sociedad. En razón de que el título capacita para el ejercicio profesional, se ha puesto énfasis en la curricula, tanto en la formación ética como así también en el adiestramiento en cuestiones prácticas, proponiéndose educar un profesional ágil y comprometido con los valores sociales.

Como puede advertirse, por una parte la práctica profesional ocupa un lugar fundamental dentro del nuevo Plan de Estudios, y su incorporación se debe no solo a la necesidad de cumplir con los estándares que para la Carrera de Abogacía ha establecido el Ministerio de Educación de la Nación a los fines de la evaluación y acreditación de la misma, sino también a partir del reclamo que tanto docentes, estudiantes y graduados han venido manifestando desde hace un tiempo en nuestra Universidad sobre la necesidad de incorporar la práctica profesional como una herramienta necesaria para el ejercicio futuro de la profesión de Abogado.

En relación a la opinión de los estudiantes de la carrera respecto al anterior Plan de estudios de la misma, en el mes de Mayo del año 2015 en ocasión de la autoevaluación institucional llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Rioja, se realizó una encuesta para indagar sobre los siguientes aspectos:

¿El actual Plan de estudio contiene suficientes prácticas profesionales?

¿Las asignaturas reflejan correctamente las incumbencias de la carrera?

Y las conclusiones de esta encuesta fueron las siguientes:

- 1) El 90% de los estudiantes encuestados sostuvieron que había insuficiente integración entre la formación teórica y práctica de las asignaturas del Plan de estudios anterior.
- 2) El 90% manifestó que había escasas estrategias de enseñanza que promuevan una intervención activa de los estudiantes, específicamente en las actividades de aprendizaje propuestas por los docentes, tales como talleres de jurisprudencia, clínicas jurídicas etc.
- 3) Con respecto a las incumbencias, entendiéndose por tales al conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita, en lo que se refiere al título de abogado el 88 % de los estudiantes manifestaron que había carencia de prácticas profesionales.

Dentro de lo que hemos definido anteriormente como Plan de Estudios de la Carrera cabe hacer referencia de manera concreta a los programas de las asignaturas que forman parte del mismo. Sobre el particular Díaz Barriga (1986) ha sostenido que los programas de estudio se consideran como un vínculo entre la propuesta educativa expresada en el Plan de estudios de la carrera y su concreción metodológica en el aula universitaria. Es así que en torno al programa giran dos partes en conflicto, por un lado los intereses institucionales, y por el otro, los intereses intelectuales y pedagógicos de los docentes. Asimismo sostiene el mismo autor que el programa de una asignatura tiene que darse sus propios espacios de flexibilidad para evitar asfixiarse en su propia implementación. También tiene que poder realizar los ajustes necesarios de sus contenidos conforme avanza el desarrollo del conocimiento, como así también incorporar bibliografía. Por otra parte la construcción metodológica del programa tiene que tener en cuenta la estructura específica de la disciplina como también su lógica particular.

Por su parte Dino Salinas (1994) señala que un programa es un proyecto público que es necesario justificar y explicitar socialmente. Es necesario que ese proyecto se haga público porque en una sociedad democrática un programa es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, a crítica y a mejora. Planificar el programa es reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentales sobre que contenido enseñar y no otro.

El nuevo Plan de estudios de la Carrera de Abogacía en el punto referido al abordaje pedagógico-didáctico refiere a que la selección de técnicas y la organización de

disimiles estrategias, se efectúa reflexionando sobre varios elementos que incurren en calidad de aprendizajes: el área disciplinar, las características de los alumnos y el tiempo impartido entre los más significativos. Asimismo señala que la enseñanza observando las prácticas profesionales debe provocar la integración de los conocimientos, la deliberación sobre la realidad profesional para posteriormente decidir con fundamentos. Destaca además que las técnicas apropiadas para esta forma de aprendizajes son entre otras:

- La problematización
- El estudio de casos
- El análisis de incidentes críticos
- Los ejercicios de simulación
- Los trabajos de campo
- Las pasantías.

Las referidas estrategias didácticas sugeridas por el nuevo Plan de Estudio en esta enumeración que no es taxativa y que no distingue las asignaturas a las cuales deben aplicarse, constituyen los instrumentos con las cuales el nuevo Plan pretende alcanzar una correcta articulación entre teoría y práctica para lograr un profesional que se adecúe debidamente al perfil profesional propuesto y a las actividades que se encuentran reservadas al título de Abogado entre las cuales se encuentra de conformidad al punto 4.1 del Plan de Estudios “Patrocinar y representar a las partes (incluido el Estado en sus diversos niveles y formas de organización), en procedimientos administrativos, contravencionales, judiciales o arbitrales, sean voluntarios o contenciosos. Asimismo y como otro alcance del título de Abogado se encuentra el de “realizar la carrera diplomática y de relaciones internacionales”, respecto de las cuales la asignatura Derecho Internacional Público y Comunitario tiene directa vinculación.

4- Instrumentos, técnicas de recopilación de información y etapas del proceso.

Teniendo en consideración que en materia de investigación “los referentes empíricos son los que permiten justificar las conclusiones teóricas” (Yuni y Urbano, 2016:27), resulta trascendental la fase de recolección de datos (Hernández Sampieri, 2014) o la dimensión de los métodos y técnicas de recolección de información (Yuni y

Urbano, 2016) que nos plantea una serie de toma de decisiones a los fines de optar por los instrumentos más adecuados a los objetivos perseguidos.

La elección, construcción y validación de instrumentos ponen en juego la capacidad de inventiva del investigador, así como su inteligencia estratégica para construir instrumentos que le permitan obtener la información que necesita para su estudio (Yuni y Urbano, 2016:31).

Vale asimismo resaltar que una de las características de la lógica o enfoque cualitativo es que nos permite utilizar una variedad de instrumentos de recolección de datos de una manera flexible y no estandarizada, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, registro de historias de vida, discusión en grupo (Hernández Sampieri, 2014:8-9), entrevistas en profundidad, grupos focales, diarios personales, textos, narrativas, imágenes o videos ya existentes (Amat y Rocafort, 2017:114), pudiendo inclusive utilizarse la técnica de la encuesta, ello no obstante estar más asociada al enfoque cuantitativo, pero que resulta apropiado cuando necesitamos obtener una cantidad importante de información sobre un grupo particular y numeroso de personas, por ejemplo de parte de los alumnos cursantes de una asignatura tal como sucede en nuestro caso.

La investigación por encuesta proviene del contexto de la investigación cuantitativa. Aunque puede recopilar información cualitativa, lo que caracteriza a la investigación por encuestas es su intención de describir, analizar y establecer las relaciones entre variables en poblaciones o grupos de personas, generalmente de cierta extensión [...] (Yuni y Urbano, 2016: 63).

A continuación explicitaremos los instrumentos elegidos, presentando las distintas etapas cumplidas en el proceso metodológico, con la advertencia de que la secuencia temporal que realizaremos de cada una de ellas lo es al solo fin de exponer y fundamentar por separado nuestras decisiones metodológicas, ya que debe tenerse presente que el proceso de indagación cualitativo no es lineal ni mecánico sino por el contrario dinámico, circular y flexible.

En una primera etapa, realizamos encuestas a los estudiantes de la cátedra cursantes del segundo año de la carrera de Abogacía a los fines de aproximarnos a tomar conocimiento de los alumnos relativos a sus saberes sobre la asignatura que enseñamos como de algunos dispositivos, estrategias o recursos didácticos; su valoración de nuestras

prácticas de la enseñanza, a la vez que conocer sus expectativas de aprendizaje, siendo toda esta información un insumo necesario en el presente trabajo para cimentar nuestra propuesta de intervención didáctica y para la selección -y futura aplicación- adecuada de los recursos y estrategias de enseñanza a incluir en el nuevo programa de trabajos prácticos.

En tal sentido Jorge Steiman (2012) resalta el valor que tiene conocer a nuestros estudiantes en relación a lo que saben y obtener cierta información sobre ellos que pueda resultar necesaria para que los docentes tomen sus decisiones ya sea en la construcción de una clase o en la propuesta de cátedra, recomendado utilizar para tales fines la técnica de la encuesta.

Por otro lado, y conforme lo señalan Yuni y Urbano, en las encuestas el instrumento de recolección de datos es el cuestionario y su finalidad es obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, piensan, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto al tema objeto de investigación”. (2016: 64-65)

Una segunda etapa incluyó la revisión y análisis documental tanto del Programa de Trabajos Prácticos, el Cronograma de Clases, su relación con los contenidos del programa de la asignatura y las estrategias y recursos didácticos involucrados. Asimismo este análisis documental incluyó los programas de actividades prácticas de cátedras de Derecho Internacional Público correspondientes a otras universidades de nuestro país, a los fines de indagar sobre estrategias y recursos utilizados en dichas cátedras.

El análisis documental es otra de las técnicas que se utiliza para investigar, ya que permite contextualizar y reconstruir nuestro objeto de estudio, estableciendo relaciones entre el pasado, el presente y lo que acontecerá.

La investigación documental permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados, lo cual permite hacer un “pronóstico comprensivo e interpretativo de un suceso determinado. La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia delante de la realidad que es objeto de indagación (Yuni y Urbano, 2016:100).

La tercera etapa consistió en la realización de entrevistas a los profesores del equipo de cátedra.

La técnica de la entrevista en estudios cualitativos tiene la particularidad de ser más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa y generalmente se recomienda su uso cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil de hacerlo, sea por ética o complejidad (Hernández Sampieri, 2014:403)

Existen distintos tipos de entrevistas y su clasificación varía según el autor que las realice. En función de su estructuración (Hernández Sampieri, 2014) o el grado de regulación de la interacción entre entrevistador y entrevistado (Yuni y Urbano, 2016), se distinguen tres tipos de entrevistas: las estructuradas, semiestructuradas y las no estructuradas. Asimismo se distinguen, por un lado las entrevistas individuales en profundidad, que pueden ser semiestructuradas o no estructuradas y, por el otro, las entrevistas en grupos o grupos focales (Amat y Rocafort, 2017). Entre las entrevistas en profundidad, se incluyen a la historia de vida y el testimonio (Burgos Ortiz, 2011), por ejemplo.

En nuestro caso, y teniendo en cuenta los objetivos particulares, optamos por la técnica del grupo focal o entrevista en grupo para los docentes del equipo de cátedra. La misma se realizó a los efectos de conocer sus perspectivas de enseñanza en la disciplina, fundamentalmente en relación a los dispositivos, estrategias y recursos didácticos para el desarrollo del Programa de Trabajos Prácticos, entre otras temáticas abordadas. Se entrevistó a todos sus miembros, cuyo guion se adjunta como Anexo del presente.

Los resultados y hallazgos, tanto de las encuestas como de las distintas entrevistas, se realizaron resguardando el anonimato y la confidencialidad, motivo por el cual a los estudiantes nombraremos como EU1, EU2, EU3, etc., según sea el caso.- Asimismo, a la entrevista grupal la identificaremos como GF, y a la voz de cada integrante como GF a), GF b) y GF c).

Finalmente, luego de realizar el análisis y lectura de los datos a luz del marco teórico y la perspectiva metodológica seleccionada, elaboraremos un nuevo diseño curricular en reemplazo del actual Programa de Trabajos Prácticos de la asignatura, denominándolo “Programa de Actividades Prácticas” para su implementación en la cátedra.

CAPITULO III

HALLAZGOS.

1- Contexto general:

En términos generales, es una tradición que se observa en la mayoría de los alumnos y profesores de la UNLaR como de otras Universidades del país, entre los cuales nos incluimos, en separar las clases, denominarlas e identificarlas como “Clases teóricas” y “Clases Prácticas” como también referirse “al profesor de la teoría” y “al profesor de prácticas”.

En nuestra asignatura, las mismas están estructuradas como “clases teóricas” y “clases prácticas”, tal como se consigna anualmente en el plan de actividades, a cargo de docentes distintos, separadas en diferentes días (Lunes por la mañana y Martes en la noche, respectivamente) y con la misma carga horaria (dos horas cada clase). En cuanto a su espacio físico e infraestructura, tanto unas como otras se desarrollan en un anfiteatro con asientos y mesa de apoyo, lo cual facilita a los estudiantes poder realizar anotaciones de manera cómoda. En el ciclo lectivo 2024 la mayoría de las clases correspondientes a los días lunes en la mañana se desarrollaron por cuestiones de fuerza mayor de manera virtual pero la modalidad establecida para las clases continúa siendo presencial. Para estas clases virtuales la docente a cargo de ese horario utilizó la herramienta de google meet con el sistema de grabado de las clases, las cuales luego eran subidas al aula virtual de la catedra.

Pero más allá de esta división en clases teóricas y prácticas que se realiza en el Plan anual de actividades para cumplir con una exigencia administrativa, la realidad es que no todas las clases denominadas “prácticas” terminan siendo totalmente prácticas debido a que gran parte de las mismas se destinan al desarrollo de contenidos teóricos y el resto de la clase al comentario de algún caso de jurisprudencia internacional.

Los alumnos inscriptos en la asignatura y que asisten a clases provienen de la carrera de Abogacía. En cada ciclo lectivo contamos con alrededor de 250 matriculados. En el ciclo lectivo 2024 se matricularon 242 estudiantes de los cuales efectivamente cursaron la materia 113 alumnos. La cantidad de alumnos que asisten a clase es numerosa y varía a lo largo del ciclo, alcanzando un porcentaje promedio del orden del 60%. Las

clases son obligatorias de acuerdo a lo prescripto en el reglamento de alumnos de nuestra Universidad.

2- Hallazgos de las encuestas a los estudiantes.

Las encuestas semiestructuradas fueron realizadas durante el ciclo lectivo 2024, y obtuvimos respuesta de 32 estudiantes cursantes de la asignatura.

Los resultados de tales encuestas nos han permitido conocerlos y obtener información relevante para nuestra propuesta de intervención, a saber:

1) El primer punto de la encuesta giró en torno a la Plataforma Virtual que ofrece la Universidad, los que nos permitió conocer el uso y valor dado por los alumnos a esta herramienta didáctica.

Considerando el total de encuestados, casi todos (el 95,6%) utilizaron la plataforma CAMPUS VIRTUAL UNLaR y entre ellos un alto porcentaje (el 90,5%) respondió que considera útil o muy útil a esta herramienta informática y favorecedor de su aprendizaje. Entre las actividades o recursos que utilizan o han utilizado a través de la plataforma se mencionaron los siguientes: descargar material de estudio, programa de la materia y trabajos prácticos subido por los profesores (power point, videos, pdf, word, cursos de Moodle del campus); visualización de algunas clases grabadas, realizar ejercicios de múltiples opciones; enviar trabajos prácticos en un plazo preestablecido, participar en foros de debate, contar con información general del curso. Los alumnos que consideran poco útil a la plataforma son los que prefieren contar con el material en formato papel o aquellos que la utilizaron o utilizan únicamente para descargar material que les envían sus profesores. Asimismo algunos alumnos solo utilizaron un archivo de google drive donde se encuentra escaneada toda la bibliografía de la materia.

Así, los alumnos que evaluaron a la plataforma como “UTIL o “MUY UTIL”, expresaron utilizar o haber utilizado:

- ✓ Formularios, PDF's en el campus, cursos de moodle del campus, clases grabadas etc. (EU 1)
- ✓ “Trabajos prácticos en forma de choice; opinar sobre diversos temas seleccionados por la profesora, enviar prácticos de word hasta un determinado plazo”. (EU2)
- ✓ Programa de la materia, foros, videos que subían los profes. (EU 6)

- ✓ “Power Point- videos-PDF-word-trabajos prácticos”. (EU9)
- ✓ Archivos del campus, el libro, y las clases grabadas (EU 14)
- ✓ “Descargar material de trabajo subido por los profesores o entregar prácticos”. (EU9)
- ✓ “Por lo general, suben el programa y dan actividades (con plazo) para realizar. Además de un cronograma con fechas de los parciales, y algunos profesores suben las filmas de clase”. (EU 25)
- ✓ “Descarga de power point, realización de trabajos prácticos, información de la cátedra”. (EU 29)
- ✓ “Descargar power point, Word, etc., foros de debate”. (EU 32)

Los que la evaluaron como POCO UTIL, no agregaron nada más o dijeron que:

- ✓ utilizó algún documento o power point, pero manifiesta que prefiere el papel en vez de la pantalla. (EU19)
- ✓ utilizó la plataforma para ver contenidos subidos por la profesora pero que no le parecieron interesantes. (EU22)
- ✓ utilizó la plataforma para descargar archivos de algunas materias pero que no le favorece ni le perjudica en su aprendizaje. (EU24)

Por otro lado, y en relación a aquellos recursos y actividades que les pareció más interesantes o favorecedores de su proceso de aprendizaje, incluyeron los siguientes:

- ✓ Suelen ser más favorables los recursos de tipo PDF por su fácil acceso, descarga y simplificación de la información. Hay que destacar también que el campus virtual es bastante amplio y permite un espectro de herramientas útiles para cada ocasión. (EU1)
- ✓ “Power point, con resúmenes de las bolillas más importantes”. (EU2)
- ✓ El acceso a la materia a través del campus. (EU 10)
- ✓ Los apuntes, el libro y las clases porque entendías más y no costaba tanto aprender los temas (EU 13)
- ✓ “Los archivos que los profesores suben y la realización de trabajos prácticos por ese medio”. (EU15)
- ✓ “Los más interesantes y que fueron más favorecedores fue la descarga de material, bibliográfico y los power point, porque allí los profesores ponen datos relevantes, que a veces no se encuentran en los libros” (EU17).

- ✓ “los trabajos prácticos” (EU23)
- ✓ “Me ayuda mucho cuando suben bibliografía porque es más fácil a la hora de estudiar y también estudio de los autores que prefieren los profesores (porque al subir los archivos los profes expresan sus preferencias)”. (EU28)
- ✓ “los foros de debate, que hacía en derecho privado II”.(EU32)

2) En relación a la articulación teórica – práctica en nuestra asignatura, todos respondieron en forma positiva y afirmativa, salvo tres que guardaron silencio. Algunos lo hicieron sin agregar comentarios, otros -la mayoría- asociándolo a la organización general de las clases, y, en menor medida, aquellos que la relacionaron con las estrategias didácticas en sí. Asimismo algunos se refirieron a la actitud del docente. Por ejemplo:

- ✓ Si, y es algo que me ha servido más que suficiente para aprobar los parciales. Si bien el final era netamente teórico siempre tuve casos prácticos en el cursado y los parciales tanto así como fallos de jurisprudencia y doctrina. Considero que la articulación fue precisa y bien organizada. (EU 1)
- ✓ en mi caso las clases de teoría son muy buenas, los profes explican muy bien. Con la que tuve problemas para entender un poco es a la profesora que daba virtual, me parece que las clases virtuales no favorecen mucho, en mi caso porque no me gusta la virtualidad pero bueno creo que la materia es muy buena. (EU 2)
- ✓ sí, se manifestó de manera eficiente (EU 10)
- ✓ se manifiesta de manera racional o lógica, con las clases la materia no es difícil (EU 15)
- ✓ si, en muchos temas después de explicar la teoría nos explicaban con ejemplos y casos de que se trataba y se entendía muchísimo mejor. (EU 20)
- ✓ -“Sí, están bien consolidadas ambas, tanto la práctica como la teoría. Por ahí la clase de los lunes debería ser más dinámica. A veces se torna un poco aburrida”. (EU 25)
- ✓ -“La práctica se hace a partir de la teoría enseñada en la clase anterior y de ese modo recordamos y afianzamos los conocimientos”. (EU 30)
- ✓ Si bien los profes nos explican bien la teoría y los casos prácticos, hay temas sobre los cuales no se dan casos prácticos que ayuden a entender mejor.

3) En cuanto a los recursos didácticos, estrategias o técnicas de estudio todos manifiestan conocer uno o más recursos o estrategias de estudios como por ejemplo los siguientes:

- ✓ Trabajos grupales de investigación, recepción y análisis de fallos de jurisprudencia internacional, casos hipotéticos etc. (EU 1)
- ✓ Lectura de material, anotaciones pertinentes a cada tema, mapas conceptuales, comparación de información entre el grupo de estudio, uso de PDF etc. (EU 6)
- ✓ “Trabajos prácticos en forma de múltiple choice; envío de prácticos hasta un determinado lapso de tiempo”. (EU 8)
- ✓ Hacer un resumen general el cual este compuesto por un mini resumen (con los temas más importantes) y cuadros conceptuales los cuales te ayuden a explicar y repasar. (EU 9)
- ✓ Resumen marcando ideas principales y secundarias con algún ejemplo.; mapa conceptual. (EU11)
- ✓ Estudio de casos. (EU 13)
- ✓ Los trabajos prácticos una vez que fueron desarrollados los temas, y que luego sean explicados detalladamente a modo de revisión y corrección general. (EU 15)
- ✓ “Power point, con resúmenes de las bolillas más importantes”. (EU 17)
- ✓ “Me parece más favorecedor para mi aprendizaje la presentación de textos ya que el power point no siempre brinda una información completa del tema; es solo una guía”. (EU 20)
- ✓ “Están buenos y ayudan a crecer los Foros que se pueden realizar en la plataforma sobre un determinado tema, en donde se debaten con fundamentos y se pueden observar diferentes posturas”. (EU 21)
- ✓ Ver videos, foros (EU 24)
- ✓ Simulacros de juicios. (26)
- ✓ Preguntas orientadoras para dar inicio a cada tema; cuadros sinópticos y comprensivos; Videos explicativos; fallos sobre el tema expuesto. (EU 30).

4) Otro aspecto de la encuesta es el referido a las metodologías de estudio que los estudiantes utilizan a lo cual los mismos respondieron:

- ✓ Lectura de material, anotaciones pertinentes a cada tema, mapas conceptuales, comparación de información entre el grupo de estudio, uso de PDF etc. (EU 1)
- ✓ Veo videos de algún tema específico que no entienda o que me llame la atención. (EU 5)
- ✓ Hago resúmenes, mapas conceptuales, y código de colores. (EU 7)
- ✓ Relaciono el contenido del material con el de las clases, razonar, memorizar etc. (EU 9)
- ✓ -Leo varias veces los conceptos, los entiendo, primero los explico con mis palabras, y después con el concepto y veo de que se trata para poder brindar mejor la información. (EU 13)
- ✓ Lo que hago es leer en el aula virtual los apuntes pdf, anotar, y resumir lo más importante. (EU 20)
- ✓ Utilizo los power point como guía para el estudio de las distintas unidades. (EU 26)

5) Otro ítem de la encuesta es el referido a la opinión de los alumnos sobre los aspectos positivos de la catedra en relación al proceso de aprendizaje. Sobre este aspecto respondieron lo siguiente:

- ✓ Puntualidad, compromiso, excelencia académica, conocimientos y carisma con el estudiante. (EU 1)
- ✓ Para mí la materia es muy linda pero debería ser totalmente presencial, ya que en esa metodología se aprende mejor y el entendimiento es mejor que en la virtualidad, porque en lo virtual siempre hay alguna interferencia ya sea por el internet o porque como alumnos nos distraemos. (EU 2)
- ✓ Resultan muy positivas las explicaciones del profesor en las clases presenciales. (EU 15)
- ✓ Las clases teóricas definitivamente, sin ellas la materia resultaría más engorrosa. (EU 18)
- ✓ El compromiso de los profes, su forma de explicar y como toman su tiempo para sacar dudas y buscan sus métodos para que se puedan entender los temas. (EU 20)

- ✓ Temas precisos, cortos de fácil comprensión y repaso resumido de la clase anterior más clase actual. (EU 24)
- ✓ Claridad en la exposición de los temas. (EU 27)

6) Otro ítem de la encuesta es el referido a si han tenido dificultades puntuales para abordar los contenidos de la materia. Sobre este aspecto la mayoría respondió que no se han encontrado con dificultades en este aspecto. Uno de los alumnos entrevistados por el contrario señaló:

“Tuve dificultad para relacionar la teoría con la practica un poco”. (EU 19)

7) El ultimo ítem de la encuesta estaba referido a si existen aspectos que los alumnos consideran que deben mejorar en el dictado de la materia y en su caso cuales. En este aspecto los alumnos señalaron:

- ✓ Muy pocos, quizás la posibilidad de una presencialidad plena por todo el equipo de catedra sería el único aspecto a mejorar. (EU 1)
- ✓ Que todas las clases sean presenciales (EU 2)
- ✓ Ninguno (EU 15)
- ✓ Considero que se podrían grabar y subir las clases virtuales o formar audios en los cuales expliquen los temas así se puede repasar mejor. (EU 18)
- ✓ En mi preferencia 100% virtual. (EU 20)
- ✓ “Analizar más jurisprudencia”. (EU 24)
- ✓ Que hayan casos prácticos para todas las unidades. (EU 26)

De este modo, y considerando los objetivos particulares, la encuesta nos permitió obtener distinta información de los alumnos; conocer ciertos saberes que dominan, particularmente en materia de estrategias, recursos y metodologías de enseñanza; detectar aquellos con los que más familiarizados están al haberlos vivenciado personalmente, e identificar los aspectos positivos como negativos señalados por ellos de nuestra actual práctica profesional, todo lo cual nos servirá de pilar a nuestra propuesta de cambio para formular y dar contenido al nuevo Programa de Actividades Prácticas.

Por otro lado observamos que los alumnos en sus demandas reclaman que las clases sean más dinámicas con una mayor presencialidad y sin tantas clases virtuales que muchas veces establecen una barrera entre el docente y el alumno y torna monótona la enseñanza.

3- Hallazgos de la entrevista grupal al equipo de cátedra.

La entrevista grupal al equipo de cátedra (GF) se llevó a cabo a través de dos encuentros. En el primer encuentro se desarrolló la entrevista propiamente dicha, la que fue registrada en forma manual. En un segundo encuentro, y con el fin de que los entrevistados conozcan el registro formal de la información brindada por ellos en el primer encuentro y la observen o la ratifiquen, se socializo en el grupo los hallazgos que se exponen a continuación, ratificados por todos en ese segundo encuentro.

En relación a la perspectivas de enseñanza del Derecho Internacional Público y Comunitario, todos los entrevistados coincidieron en la necesidad de reforzarla con la inclusión de otras estrategias didácticas en miras a fortalecer en los alumnos el manejo de ciertas destrezas necesarias para desempeñarse como futuros profesionales siempre, teniendo en cuenta uno de los propósitos de la materia que es la de despertar el interés por la carrera diplomática.

En este punto uno de los docentes consideró que “Al ser tan amplia y compleja la materia lo principal seria clases expositivas y también exposición de casos prácticos en grupos de discusión y debates”. (GFa)

Otro de los docentes entrevistados adhiriendo a lo señalado por (GFa), destaca que la ubicación de la materia en segundo año de la carrera presenta dificultades en atención a que los estudiantes no tienen como base las nociones de Derecho Constitucional materia que se ubica en tercer año segundo cuatrimestre. Esto hace que debamos apuntalar algunos conceptos básicos antes de abordar algunos temas. (GFb).

En relación a la organización de las clases se abordaron diferentes puntos, a saber:

Respecto al régimen cuatrimestral y su desarrollo dos veces por semana, es vista por todos como dificultosa teniendo en cuenta que el programa es largo y el tiempo acotado. La asignatura hasta el año 2020 fue anual y luego con la implementación del nuevo plan de estudios paso a cursarse de manera cuatrimestral. No obstante ello, GF1b) destacó que en general, están bien organizadas las clases pero existen factores coyunturales que pueden

alterar su distribución, como los paros. Otra cuestión que considera importante y que surgió con la pandemia es la posibilidad de dar clases virtuales en determinadas circunstancias. Considera que es positiva, en los años de experiencia en la cátedra, y la experiencia como alumno durante la antedicha situación. Las clases virtuales sincrónicas no presentan ningún inconveniente, desde el punto de vista didáctico ni epistemológico, teniendo mayor incidencia el elemento actitudinal, tanto del docente, pero más particularmente de los alumnos/as. En particular teniendo en cuenta que el servicio de la cuenta de Gmail que la UNLaR gestionó para los docentes, permite disponer de una herramienta muy valiosa (como grabar las clases), que en la actualidad sólo ofrecen las universidades privadas, cuyos altos aranceles sólo la hacen accesible a sectores de clase alta. En la UNLaR, existe esa posibilidad pero ofrecida por la educación pública de libre acceso. Por su parte GFc) considera “que la materia está bien organizada en todas las clases y la manera que se estructura, debiendo mejorar en cuanto a talleres prácticos para darle un conocimiento más profundo a los estudiantes sobre los Fallos de Jurisprudencia que pide la cátedra”.

En cuanto al espacio físico, GF1b) consideró que el espacio asignado para las clases presenciales resulta adecuado teniendo en cuenta que el Anfiteatro “F” cuenta con capacidad suficiente para todos los estudiantes que cursan la materia, teniendo además asientos y pupitres fijos que les dan comodidad para poder escribir al momento de rendir los exámenes parciales.

En cuanto a la distribución del contenido todos coincidieron en que debería organizarse en clases teóricas los lunes y teórico prácticas los martes. Todos coincidieron con que se cumple con el programa de la materia completo pero resulta acotada la parte práctica.

Respecto a la denominación de las clases, GF a) señala “Yo identifico a las clases de los lunes como clases teóricas y la de los martes como de casos prácticos”. No obstante todos coinciden en que quizás la denominación de las clases de los lunes debería ser teórica y la de los martes teórico-práctica. Coinciden en que el día martes debería darse la parte práctica teniendo en cuenta algunos factores. Por una parte que el día lunes la mayor parte de las clases se vienen dando de manera virtual lo cual dificulta brindar la parte práctica con esa modalidad el día lunes. Y por otra parte que debe tenerse en cuenta que el día martes el horario de clase es de 20 a 22 hs, horario en el que los alumnos ya se

encuentran muy cansados luego de una jornada que comienza desde las 14 hs, lo cual torna poco “motivador” el escuchar una clase puramente teórica en ese horario.

Otro ítem abordado consistió en valorar al equipo de cátedra en torno a la comunicación y colaboración entre sus miembros. GF1a) destacó que la comunicación y la integración del equipo de cátedra es muy buena, existiendo un permanente contacto. GF1c) sumo a lo anterior su apreciación positiva en el trabajo colaborativo de todos los miembros del equipo, y en la importancia que ha tenido el grupo de WhatsApp de la cátedra para mantener este contacto. Todos coinciden en que las reuniones a través de herramientas como el google meet, ha favorecido esta integración sobre todo en tiempos de pandemia en que la virtualidad era quizás el medio de comunicación más usado por la cátedra.

En referencia a las estrategias y recursos didácticos en particular, GF a) señala que en cuanto a los recursos didácticos utilizados estos consisten en mapas, cuadros sinópticos y también power point. Se utilizan según los temas a desarrollar y también dependen de lo elegido por el docente. Por su parte GF b) expresa que “además del contenido que usualmente se ha visto, por mi parte agrego, referencias y/o estudios de casos, en particular jurisprudencia o vincular el contenido a hechos de la realidad internacional, sea histórica o actual. En cuanto a los prácticos, se deberían agregar más, de modo que se cubran todas las unidades”. Otro docente consideró que es importante combinar el uso de la pizarra con el uso del *power point* (GFc).

Otro ítem abordado es el relativo a si es necesario conocer a los alumnos y la valoración que ellos hacen de nuestras prácticas a lo que (GF a) contestó que considera importante conocer a los alumnos porque en ese intercambio entre docente y alumno se da el verdadero acto educativo. No solo hace bien al alumno sino también al docente. El docente cuando sale del aula no es el mismo que el que entró sale enriquecido con todo lo que le aportó el alumno. Por su parte (GF b) opinó que desde ya que siempre es útil la devolución que realicen los/as alumnos/as, aunque no siempre las hagan en forma directa, y cuando las hacen son muy positivas. Sobre el tema (GF c) opina que es necesario tener más clases presenciales que son la herramientas para una mejor comunicación del alumnado, a fines de advertir las falencias en el desarrollo de la materia y de esa manera mejorar los resultados en los exámenes.-

Otro ítem abordado en la entrevista es el relativo a identificar aciertos, ventajas, falencias o inconvenientes de la práctica profesional. Sobre esto (GFa) expresó que considera que tenemos un valioso equipo de cátedra cada docente aporta su capacidad y experiencia, esto es lo positivo. En cuanto a las carencias tendríamos que dar más espacio al desarrollo de los casos prácticos y también entusiasmar a los alumnos a realizar prácticas pre-profesionales como los simulacros de situaciones conflictivas como lo hacíamos tiempo atrás. En sentido similar (GFc) destaca que entre los cambios que necesitamos se encuentra la implementación de “talleres prácticos” que debemos tener para mejorar la práctica profesional y por su parte (GFb) sostiene coincidiendo con el resto de los docentes que más allá de una mejora en la implementación de prácticas profesionales hay que destacar que cada año presenta sus propias coyunturas, sus propios inconvenientes externos que deben sortearse con creatividad y flexibilidad.

Con respecto a la pregunta sobre si se considera útil o beneficioso evaluar nuestras prácticas todos respondieron afirmativamente coincidiendo en que se debe evaluar si se está cumpliendo con una adecuada articulación entre teoría y práctica y además tener en cuenta, la calidad de los contenidos, la diversidad bibliográfica, y su actualización, entre otros.

En suma, considerando la entrevista en su conjunto, destacamos el alto grado de coincidencias dentro del equipo de cátedra en las perspectivas de enseñanza de la materia, el reconocimiento de las limitaciones, falencias o inconvenientes actuales como de los logros y los aciertos comentados. Por otro lado, nos encontramos frente a un cuerpo docente que guarda una fluida comunicación entre sus miembros, que presenta una apertura hacia la realización de cambios y mejoras en las estrategias de enseñanzas y que valora las bondades como las instancias de reflexión de la propia práctica profesional.

Estas particularidades y características brevemente reseñadas del equipo de cátedra, sin duda redundaran a favor de llevar a la práctica la presente propuesta de intervención didáctica, sumando por otro lado -con toda la información recolectada- sólidos fundamentos y contenidos a la misma.

4- Hallazgos en las propuestas de actividades prácticas en contextos análogos.

Uno de los aspectos que se han tenido en cuenta para formular una propuesta de programa de trabajos prácticos es la experiencia que sobre el particular se da en contextos análogos, es decir los programas de trabajos prácticos existentes en otras universidades de nuestro país. Sobre el particular se han analizado los programas de ocho Universidades Argentinas, algunas públicas y otras privadas.

Uno de los programas corresponde a la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), en donde la asignatura se denomina “Derecho Internacional Público y de las integraciones regionales”, el cual describe como estrategias de enseñanza, además de la exposición del profesor, la realización de trabajos prácticos de actualidad, el método del caso, análisis de jurisprudencia y simulación de casos en escenarios internacionales.

Otro de los programas analizados corresponde a la Catedra de “Derecho internacional público y de la integración” de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. En dicho programa se menciona en el punto V denominado “Estrategias de enseñanza” que se implementará una estrategia basada en la exposición dialogada. Se utilizará el método del caso. Se analizará jurisprudencia nacional e internacional. Se podrán realizar modelos simulados de crisis internacionales. Se emplearán estrategias grupales como ser “grupos de discusión”. Estos tendrán un tema asignado previamente, una finalidad, estructura y método. Además se realizarán en clase trabajos prácticos cuyas consignas serán subidas a la plataforma virtual de la Facultad.

Por otra parte se menciona que en el segundo parcial se podrá evaluar sobre competencias específicas de la especialidad, como ser la realización de un modelo simulado. Las consignas se darán previamente y se subirán a la plataforma virtual de la Facultad. Podrá consistir en un modelo de ONU u organismo internacional; o en la simulación de proceso contencioso ante un tribunal internacional.

Otro de los programas analizados es el que corresponde a las Cátedras A, B, y C de Derecho Internacional Público de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Córdoba. En el mismo se consigna dentro del punto denominado “Estrategias pedagógicas” en el primer párrafo, que para superar el memorismo y el verbalismo como resultados predominantes del aprendizaje y promover actitudes reflexivas y creadoras en la construcción de conocimientos, se alternan las visualizaciones teóricas y prácticas de la asignatura.

Asimismo el párrafo siguiente señala que: “con miras a la dinamización de la labor áulica, se recurre, “inter alia”, a la resolución de casos prácticos, al análisis de documentos, y a la reflexión sobre acontecimientos internacionales difundidos por los medios de comunicación. Asimismo se proveen consignas concretas de trabajo, tendientes a facilitar la comprensión de los mensajes, el desarrollo de capacidades de análisis, estructuración y reelaboración de ideas.

Se combina la forma expositivo – didáctica con la activo- participativa construyéndose la clase como un dialogo abierto, dinámico, multi-relacional, cualitativo, con recurso a técnicas sencillas, para el trabajo en grupo (v.g: Phillips 6.6, debate, foro...)”.

Por otra parte y en lo que respecta al Programa de Derecho Internacional Público de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Rosario, en el punto denominado Metodología se hace mención a que: “Habrá, indistintamente, clases expositivas, lectura de instrumentos internacionales, debates, trabajos monográficos en grupos o individuales, según el tema de cada una. Se proyectarán filmas y power point en los temas que ameriten esas técnicas pedagógicas. Se convocarán profesores invitados, sean o no miembros del Instituto de Derecho Internacional, para desarrollar temas de la curricula.

En el estudio de casos se dará preferencia a la jurisprudencia y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia, de los tribunales penales internacionales, de tribunales internacionales de derechos humanos y de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

Por su parte cabe también referirse al programa de Derecho Internacional Público de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) correspondiente a la carrera de Abogacía, el cual en el punto denominado propuesta pedagógica señala que: “Se procurará introducir a las/os alumnas/os en el conocimiento de las normas vigentes en el ámbito del derecho internacional público, a partir del desarrollo de una internalización de las reglas aplicables y sus fundamentos, así como de un análisis de casos que permitan percibir su funcionalidad práctica. Además de presentar las bases teórico-conceptuales del orden jurídico internacional, el programa prevé el estudio de subregímenes particulares, de modo de presentar reflexiones en torno de áreas específicas y semiautónomas dentro de

la disciplina. En este sentido, la/el alumna/o no sólo se ve en la situación de analizar e interpretar normas jurídicas, sino que además se lo/a enfrenta a la lectura y examen de decisiones de órganos judiciales y no judiciales, nacionales e internacionales, así como a un cuerpo de artículos y trabajos escritos sobre aspectos concretos de las asignaturas por especialistas del área. Sólo teniendo en cuenta este cimiento pedagógico cobra sentido la articulación del conocimiento teórico con otros mecanismos de acceso al conocimiento jurídico que implican una permanente remisión de dichos conceptos a la praxis. A estos fines, se aplicarán técnicas de aprendizaje consistentes en el estudio de casos, guías de lectura y de comprensión y reflexión a través de técnicas grupales, moot Court, role playing, etc. Todas estas estrategias encuentran por fundamento la necesidad de estimular a las/os alumnas/os en el pensamiento del Derecho Internacional Público que el conjunto de sus normas no representa un ámbito de estudio jurídico apartado de la realidad cotidiana sino que encuentra una raigambre práctica que debe ser explicada.

También se ha analizado el programa de nuestra asignatura en la carrera de Abogacía en la Universidad del Salvador. Allí dentro del punto correspondiente a recursos metodológicos se expresa lo siguiente: “Con el fin de promover actitudes reflexivas y creadoras en la construcción de conocimientos, se alternan las visualizaciones teóricas y prácticas de la asignatura. Asimismo, para mejorar la dinámica de las clases se recurre a la resolución de casos prácticos, al análisis de documentos, a la reflexión sobre acontecimientos internacionales difundidos por los medios de comunicación. Se combina la forma expositiva –didáctica con la activa participación de los alumnos, construyéndose la clase como un diálogo abierto, dinámico, multi-relacional.

Por su parte en el programa de la asignatura en análisis de la Universidad Nacional de Morón, en el punto denominado “Metodología de enseñanza- estrategias didácticas, se ha propuesto lo siguiente: “Cada tema del programa es explicitado por el docente a cargo previa introducción temporal de los asuntos internacionales, haciendo hincapié en la lectura particular de informes periodísticos en temas mundiales, para lograr inmiscuirse pausadamente en los temas. Asimismo practicamos comúnmente ejercicios de velocidad, múltiple choice, y otros medios pedagógicos para la comprensión de los temas.

En el programa de la asignatura correspondiente a la Universidad Nacional del Sur dentro del punto referido a “actividades teóricas y prácticas” se menciona que: cada unidad temática se presentará a través de un desarrollo teórico a cargo del docente, fundamentalmente exponiendo las normas, el contexto de su creación, y la situación de los diferentes sujetos de la sociedad internacional con relación a la cuestión. Se completará con una clase práctica integradora que comprende aproximadamente el 20% de la clase teórica. La modalidad de la clase práctica será variable, comprendiendo lecturas suplementarias, análisis de textos, videos, trabajos grupales, monografías y búsqueda de noticias.

Los programas analizados y mencionados en este punto, son aquellos en los cuales se ha explicitado la metodología utilizada para articular los contenidos teóricos y prácticos, aun cuando en ninguno de ellos se ha hecho referencia a cuales son de manera concreta los casos prácticos que serán impartidos y las demás propuestas pedagógicas que se brindarán a los estudiantes durante el cursado de la materia. No obstante, existen muchas coincidencias en cuanto a las estrategias que las distintas cátedras utilizan para lograr una adecuada articulación entre teoría y práctica, a saber: El estudio de caso, la resolución de casos prácticos, la visualización de videos, análisis de textos, trabajos grupales, análisis de documentos, guías de lectura y simulacros entre otras.

Esta búsqueda documental, junto a las encuestas realizadas a estudiantes y entrevistas a docentes de nuestra cátedra, han constituido un valioso aporte, para la propuesta didáctica que se desarrollará en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DIDÁCTICA

PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS PARA LA CATEDRA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y COMUNITARIO

1) Descripción de la propuesta

La propuesta comprende el diseño de un programa de trabajos prácticos teniendo en cuenta no solamente el marco teórico desarrollado en el presente sino también el análisis de las entrevistas, encuestas y propuestas análogas analizadas en el capítulo anterior.

Los trabajos prácticos que se presentan con esta propuesta procuran que el estudiante establezca una relación entre los conocimientos vistos y la realidad internacional que los rodea.

Teniendo en cuenta que la asignatura tiene un carácter dinámico por la misma realidad internacional que también es dinámica, los trabajos prácticos están sujetos a cambios dependiendo de los acontecimientos internacionales que se susciten y que configuren casos de análisis a la luz de la normativa internacional.

Esta propuesta que en el presente se desarrolla resulta más amplia que la que actualmente se utiliza ya que incluye diversas estrategias didácticas y no solo una de ellas como es el análisis de casos de Jurisprudencia internacional y su posterior comentario. Cada una de las estrategias implica el despliegue de diversas actividades coadyuvantes al desarrollo de la compleja relación entre teoría y práctica.

En lo que respecta a la programación vinculada a la tarea de enseñar Daniel Feldman (2010), destaca una serie de componente que deben ser tenidos en cuenta al momento de su elaboración. Entre ellos señala:

- Una definición de intenciones de la unidad, del curso o la clase, tanto en término de propósitos como de objetivos.
- La selección de contenidos, su organización y la secuencia.

- Especificar las estrategias, tareas y actividades (...) pudiendo incluirse además la selección de materiales y recursos.

La propuesta de actividades incluye a la mayoría de estos componentes. La misma consta de dos partes: Una primera parte en la cual se ha desarrollado un programa de actividades prácticas por cada una de las catorce unidades que integran la asignatura y una segunda parte compuesta por casos prácticos integradores, los cuales vinculan y establecen relaciones de contenidos correspondientes a diversos puntos del programa.

El programa de la asignatura comprende catorce unidades por lo cual en esta propuesta se han elaborado ejercicios vinculados a cada una de esas catorce unidades. Para ello se ha tomado como insumo para la elaboración de preguntas casos de Jurisprudencia Internacional, artículos periodísticos y referencias normativas que el estudiante deberá consultar para responder adecuadamente cada una de las preguntas. Cada una de las unidades temáticas está precedida por los objetivos específicos que se pretenden lograr con las diferentes ejercitaciones.

La segunda parte en esta nueva propuesta consiste en trabajos prácticos integradores que incluyen a varias unidades del programa. Para esta propuesta se utilizara como insumo la visualización de películas basadas en casos reales vinculadas a la materia y su posterior análisis de manera individual o grupal por los estudiantes. Estas películas y sus enlaces estarán disponibles en el aula virtual de la catedra.

El programa objeto de esta propuesta a diferencia del actual abarca el contenido total de la materia. El actual programa consta solo de seis prácticos referidos a algunas unidades temáticas. En cuanto a las estrategias didácticas a abordar en el contenido de cada parte puede visualizarse una limitada propuesta careciendo el actual programa de actividades concretas. Solo señala objetivos específicos, y contenidos de algunos temas del programa general de la materia.

2 – El actual “programa de trabajos prácticos”

El documento objeto de revisión, modificación y reemplazo es el que se transcribe a continuación:

Práctico N° 1: Nombre: “El desarrollo cultural de los pueblos”

Objetivos específicos: Destacar la universalidad e interdependencia de los componentes estructurales que caracterizan a la actual sociedad internacional. Precisar como en las culturas se manifiestan lo originario con sus ideas y creencias. Determinar que la cultura para una sociedad implica el conjunto organizado de respuestas adquiridas y metas asimiladas.

Contenidos: Ciencia y Tecnología. Desarrollo. Crisis económica Mundial. Sistemas instrumentados y aplicados. Efectos de los sistemas planificados. El rol del Estado. Responsabilidad Global. Paz y seguridad. Ética y Cultura.

Práctico N° 2: Nombre: “Diplomacia y ONU”

Objetivos Específicos: Captar la diplomacia como la variable más eficaz de la relación entre los pueblos. Destacar las notas históricas de la diplomacia. Descubrir la relación entre diplomacia y religión. Analizar la diplomacia del desarrollo como imperativo de solidaridad y factor de desenvolvimiento. Vincular los órganos de ONU con diplomacia. Captar el accionar de la diplomacia en las reuniones cumbres

Contenidos: Características diplomáticas. Conferencias diplomáticas. La religión en las culturas ante Conflictos Internacionales. Diplomacia del desarrollo. Diplomacia actual. Deliberación en la A.G, resoluciones del Consejo de Seguridad. Postulaciones de Organismos Especializados. Secretaria General.

Práctico N° 3: Nombre : Los espacios marítimos”

Objetivos Específicos: Captar la trascendencia del Derecho Internacional Marítimo. Distinguir Mar territorial de Zona Contigua, Zona Económica Exclusiva, Alta Mar. Determinar la aplicación de la ley del Mar. Deslindar la jurisdicción nacional de la internacional. Precisar el régimen imperante y su aplicación a casos jurisprudenciales (Lotus)

Contenidos: Extensión y naturaleza del Mar Territorial, Zona Contigua y Zona Económica Exclusiva. Plataforma Continental. Alta Mar. Mares Cerrados o semicerrados. Estado sin Litoral y de Transito. La Zona. Los estrechos y los Estados Archipelágicos. El medio Marino.

Práctico N° 4: Nombre: “Tratados internacionales”

Objetivos Específicos: Estimar el actuar concertando de los sujetos Internacionales. Distinguir las etapas y efectivización de los Tratados. Analizar la inserción de las mismas en el ámbito interno

Contenidos: Interpretación de Tratados concretos. Aplicación de regla general. Interpretación complementaria autenticada. Saber distinguir distintos tipos de tratados.

Práctico N° 5: Nombre: “Seguridad internacional”

Objetivos Específicos: Captar la seguridad internacional como uno de los objetivos principales de la ONU. Precisa a la seguridad internacional en su comienzo con la sociedad Internacional Organizada. Comprender los periodos del accionar de ONU para el cumplimiento de sus propósitos esenciales. Reconocer a Naciones Unidas como organismo de verificación o uso de energía nuclear y armas químicas.

Contenidos: Actividad de Naciones Unidas frente a la tecnología nuclear, espacial, de materiales, de la Información y biotecnología. Las organizaciones Regionales de Defensa, su actuación. Operaciones para el mantenimiento de la paz desplegadas por ONU según los conflictos.

Práctico N° 6: Nombre: “MERCOSUR”

Objetivos específicos: Destacar la presencia del MERCOSUR en los procesos de integración. Captar la estructura orgánica en la vitalidad del MERCOSUR. Determinar en la aplicación de Solución de Controversias el Protocolo de Brasilia. Distinguir los procesos de integración del Derecho Comunitario.

Contenidos: La práctica de la constitución de sus órganos. Los socios extra MERCOSUR. Análisis operativo del Tratado con la Unión Europea. Representación del primer caso de aplicación de solución de controversias entre Argentina y Brasil. Distinguir MERCOSUR de la Unión Europea.

3 – El nuevo programa de actividades prácticas.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES PRACTICAS PARA LA CATEDRA DE DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO

1- OBJETIVOS COMUNES

- Interpretar al Derecho Internacional Público como un conjunto de normas jurídicas en permanente cambio y transformación.
- Comprender la estructura de la sociedad internacional, de su ordenamiento jurídico y de su relación con el Derecho Interno argentino.
- Desarrollar una conciencia crítica en el análisis del Derecho Internacional Público contemporáneo.
- Comprender la operatividad de los principios generales del Derecho Internacional y su aplicación a situaciones o casos concretos que se han presentado en la realidad.
- Integrar conocimientos de las diferentes unidades del programa de la materia.

2- Ejercicios prácticos vinculados a cada una de las unidades del programa

Unidad N° 1

Tema: Relaciones entre el Derecho Internacional y el Derecho Interno

Descriptores temáticos: Constitución de la Nación Argentina. Leyes nacionales. Tratados internacionales. Instrumentos internacionales con jerarquía constitucional. Interpretación. Jerarquía normativa. CSJN. Jurisprudencia. Aplicación del derecho Internacional por los tribunales nacionales.

Objetivos:

- Comprender el proceso histórico de relaciones entre el Derecho Internacional y el Derecho interno en Argentina.

- Analizar la evolución histórica de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en lo referente a los postulados teóricos de monismo-dualismo.
- Analizar la operatividad de los Tratados internacionales conforme a la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados y al Art 75 inc. 22 de la Constitución Nacional.

Consigna para el trabajo: Analice los casos de jurisprudencia referidos a la vinculación entre los tratados internacionales y el derecho interno.

1) Merck Química Argentina c/ Estado Nacional (CSJN: F 211:162 09/06/1948)

a- Los actos del gobierno con relación a la empresa Merck ¿pueden ser considerados una expropiación en los términos del Art 17 de la Constitución Nacional?

b- ¿Cuál es el fundamento u origen de los poderes de Guerra del Poder Ejecutivo?

c- ¿Qué obligaciones contrajo Argentina como firmante del Acta de Chapultepec respecto de Japón y Alemania?

d- ¿Qué referencias hace la Corte a las doctrinas conocidas como “monismo” y “dualismo”? ¿Cómo se aplican en el caso concreto?

e- ¿Qué diferencia existe entre la opinión de la mayoría de los jueces y la disidencia del juez Tomas Casares? ¿Qué importancia tiene a los fines de la disidencia el art 27 de la Constitución Nacional?

2) Caso S.A Martin y Cía. c/ Estado Nacional - Administración General de puertos (CSJN F: 257:99 06/11/1963)

a- ¿Cuáles son las normas en controversia en el caso?

b- ¿Cómo es interpretado el Art 31 de la Constitución Nacional? ¿Existe jerarquía entre los Tratados internacionales y el Decreto-ley?

c- ¿Cómo se resuelve en la práctica un conflicto entre normas de igual jerarquía? Vincule su respuesta anterior con la redacción del Art 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia.

d- De acuerdo con lo establecido por la CSJN en este caso ¿corresponde a los Tribunales nacionales (federales) entender en la hipotética problemática internacional que deriva del incumplimiento de un Tratado?

3) Caso Ekmedjan Miguel Ángel c/ Sofovich Gerardo y otros (CSJN F: 315:1492 07/07/1992.

a- ¿Qué derecho está controvertido en el caso bajo análisis? ¿Cómo es regulado a nivel internacional?

b- ¿Cómo analiza la CSJN la operatividad de los Tratados de Derechos Humanos?

c-¿ Que vinculación se plantea entre el Art 14.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Art 27 de la Convención sobre Tratados Internacionales de 1969?. ¿Este último Tratado estaba en vigor al momento en que se emitió el fallo? ¿Argentina es parte? En su caso ¿desde qué fecha?

d) – Para la Corte Suprema de Justicia de la Nación ¿Cuál es la jerarquía entre las normas de Derecho Interno y las de Derecho Internacional?

e- De acuerdo con lo establecido por la CSJN en este caso ¿corresponde a los tribunales nacionales (federales) entender en la hipotética problemática internacional que deriva del incumplimiento de un Tratado? ¿Qué diferencia existe entre esta respuesta y la similar del caso S.A Martin y Cía. c/ Estado Nacional?

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de los fallos indicados siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 2

Temas: Fuentes del Derecho Internacional. Costumbre internacional – elementos

Objetivos:

- Distinguir las Fuentes Directas e indirectas del Derecho Internacional Público contenidas en el Art 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia.

- Analizar los elementos necesarios para que se configure la “Costumbre” como Fuente Directa del Derecho Internacional.
- Comprender la importancia de las normas de ius cogens internacional.

Consigna para el trabajo:

Tomando en consideración:

- Los párrafos 183, 186, 190, 191,235 de la sentencia del 27 de Junio de 1986 en el Asuntos relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ).
- la sentencia del 12 de abril de 1960 en el asunto relativo al Derecho de Paso por territorio Indio (CIJ).

Señale:

- Los elementos de la costumbre
- las características que deben poseer esos elementos.
- De ejemplos de posibles manifestaciones de la opinio iuris.

Responder:

¿Es posible una costumbre local solo entre dos Estados?

¿En base a que fundamento la Corte hace prevalecer en el caso particular del derecho de paso portugués por territorio indio, la costumbre sobre otras fuentes del derecho?

¿El ius cogens es una norma consuetudinaria?

¿Qué jerarquía tiene el ius cogens en relación a las normas consuetudinarias en general y a las normas convencionales?

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de los fallos indicados siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 3

Tema: Actos jurídicos internacionales. Tratados internacionales.

Descriptores temáticos: Tratados internacionales. Etapas de celebración. Poder Legislativo. Constitución de la Nación Argentina.

Objetivos:

- Conocer las etapas para la Celebración de un Tratado Internacional de conformidad a la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados de 1969.
- Comprender el proceso de aprobación y ratificación de los Tratados Internacionales en la República Argentina.
- Visualizar las causas de nulidad de un Tratado Internacional.

Consigna: El proceso de celebración de un Tratado implica, en muchos casos, la interrelación entre las competencias del Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo. El primero realiza las etapas internacionales, entre ellas, la negociación y la manifestación del consentimiento del Estado en obligarse por el Tratado.

Al segundo en cambio se le asigna el contralor sobre la conducción de la política exterior que realiza el primero. Dentro de estas funciones se encuentra la de aprobar los proyectos de Tratados, que posteriormente podrán ser objeto de manifestación de voluntad estatal en el plano internacional por parte del Ejecutivo.

Al momento de evaluar su aprobación o rechazo, los legisladores pueden considerar la conveniencia de formular ciertas salvedades respecto del texto que se les ha presentado. A modo de ejemplo al aprobarse en el Congreso de la Nación la Convención sobre los Derechos del Niño, se indicó al Poder Ejecutivo la necesidad de efectuar una reserva y varias declaraciones en los siguientes términos: “Al ratificar la Convención deberán formularse las siguientes reservas y declaraciones: “La Republica Argentina hace reserva de los incisos b, c, d y e del Art 21 de la Convención de los Derechos del Niño y manifiesta que no regirán en su jurisdicción por entender que, para aplicarlos, debe contarse previamente con un riguroso mecanismo de protección legal del niño en materia de adopción internacional, a fin de evitar su tráfico y venta.

Sobre la base de lo expuesto conteste las siguientes preguntas y justifique su respuesta:

- 1) De acuerdo con la definición utilizada en el Art 2º inciso d) de la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados de 1969 ¿la manifestación del Congreso puede ser considerada como una reserva?
- 2) En su opinión esta manifestación del Congreso es obligatoria para el poder Ejecutivo Nacional?
- 3) En caso que el Congreso Nacional no solicite la inserción de reservas, ni declaraciones ¿puede el Poder Ejecutivo incorporarlas al instrumento de ratificación?
- 4) Si el Poder Ejecutivo formula reservas o declaraciones que no contaban con la previa indicación del Congreso ¿debe informarlas al Poder Legislativo con posterioridad?

Ejercicio N° 2

Descriptores temáticos. Tratados internacionales. Nulidades.

Consigna: Tomando en consideración:

Los párrafos 26 a 30 inclusive de la sentencia del 1 de Julio de 1994 en el Asunto Relativo a la delimitación marítima y a cuestiones territoriales (Qatar c. Bahrein) (CIJ)

Los artículos 31, 42, 46, 47 y 65 de la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados de 1969.

El artículo 102 de la Carta de la ONU.

Señale:

Qué valor para la existencia de un Tratado puede tener la falta de autorización para suscribir un Tratado obligatorio a partir de su suscripción invocada por el Ministro de Relaciones Exteriores de Bahrein.

Qué valor para la existencia de un Tratado puede tener la falta de cumplimiento de pasos procesales de derecho interno en la conclusión del mismo. Discrimine conforme quien lo invoca la circunstancia: a) el que omitió los pasos procesales; b) otro Estado,

Qué valor para la existencia de un tratado tiene la conducta ulterior de los Estados,

Qué consecuencias jurídicas tiene la demora en registrar un tratado en la Secretaria de N.U.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo del fallo indicado siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 4:

Tema: Sujetos internacionales. Estados. Organizaciones internacionales.

Objetivos:

- Distinguir a los sujetos necesarios e históricos del Derecho Internacional
- Comprender la capacidad del Estado y de las Organizaciones Internacional actuar en la vida internacional.
- Conocer el principio de igualdad soberana de los Estados y el alcance del principio de No Intervención.

Ejercicio N° 1

Consigna:

Tomando en consideración:

- la Opinión consultiva sobre reparación de los daños sufridos al servicio de las Naciones Unidas del 11 de abril de 1949 (CIJ)

Señale:

Si los Estados poseen subjetividad internacional y capacidad para presentar reclamaciones a nivel internacional. Fundamente.

De ejemplos de derecho internacional diferenciándolos según su naturaleza y la amplitud de sus derechos.

Señale:

- que acontecimientos han llevado a la aparición de organizaciones internacionales intergubernamentales.

- en que fundamentos se basa la Corte para reconocer personalidad jurídica a la O.N.U
- en que fundamentos se basa la Corte para reconocer capacidad a la ONU para hacer valer sus derechos mediante reclamación internacional.
- contra quien puede efectuar reclamaciones internacionales la ONU. Fundamente.
- qué requisitos se requieren para que la ONU pueda presentar reclamación internacional.
- de donde surgen las facultades de la ONU.
- si todas las organizaciones internacionales intergubernamentales tienen personalidad jurídica internacional y capacidad de reclamación internacional.
- si la protección funcional de la ONU es una institución equivalente a la protección diplomática. Fundamente.

Ejercicio N° 2

Tema: Principio de No Intervención

Consigna: Tomando en consideración:

- Los párrafos 202, 242, 292.3 de la Sentencia del 27 de Junio de 1986 en el Asunto Relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ)
- los párrafos 1 y 2 de la Ordenanza del 8 de abril de 1993 en el Asunto Relativo a la aplicación de la Convención para la protección y la represión del crimen de genocidio (CIJ)
- el Art 2.7 de la Carta de Naciones Unidas
- el principio tercero de la declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas (Resolución 2625 (XXV) de la Asamblea General de las N.U.
- la Sentencia del 9 de abril de 1949 en el Asunto relativo al Canal de Corfú (CIJ).

Elabore:

Una aproximación conceptual al principio de no intervención,

Señale:

- Que carácter tiene el principio de no intervención
- que argumentaciones recuerda la Corte para condenar la intervención en asuntos de jurisdicción interna de otro Estado.

De ejemplos de violaciones a la obligación de no intervención.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de los fallos indicados siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 5

Tema: Nacionalidad, nacionalización, protección diplomática.

Objetivos:

- Distinguir las clases y sistemas de nacionalidad vigentes.
- Conocer las condiciones para que exista una protección diplomática derivada de la nacionalidad.
- Distinguir la nacionalidad de las personas físicas y la nacionalidad de las personas jurídicas.

Consigna: Tomando en consideración:

La sentencia del 6 de Abril de 1955 en el Asunto Nottebohm (CIJ)

La sentencia del 5 de Febrero de 1970 en el Asunto Barcelona Traction, Light and Power Company Limited (CIJ).

Señale:

- si el Estado que otorga la nacionalidad siempre está facultado para ejercer la protección diplomática,
- si el Estado que otorga la nacionalidad tiene la obligación de ejercitar la protección diplomática de un nacional suyo.

- si el nacional de un Estado tiene derecho a exigir o solicitar la protección diplomática.
- si el derecho internacional puede limitar la facultad del Estado para regular la adquisición de nacionalidad. Interprete a contrario sensu las expresiones pertinentes de la Corte.

Elabore: Aproximaciones conceptuales de protección diplomática, nacionalidad y nacionalización.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de los fallos indicados siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 6

Temas: Relaciones diplomáticas y consulares. Privilegios e inmunidades. Inmunidad de jurisdicción. Inmunidad de los Jefes de Estado.

Objetivos:

- Comprender las diferencias existentes entre las Misiones Diplomáticas y las Misiones Consulares.
- Distinguir las diferencias entre los privilegios e inmunidades que poseen las misiones diplomáticas y las misiones consulares.
- Comprender los privilegios e inmunidades que poseen los Jefes de Estado.

Consigna: Analice el caso de jurisprudencia referido a la inmunidad de jurisdicción y ejecución a partir de una guía orientativa de preguntas.

Caso: Manauta Juan José y otros c/ Embajada de la Federación Rusa (CSJN: F 317, 1880 22/12/1994).

a- ¿Qué relación existía entre los actores y la Embajada de la Federación Rusa?

b- ¿En qué jurisdicción y fuero se presentó la demanda y que se reclama?

- c-¿Qué establece el Art 24 primer párrafo del Decreto Ley 1285/1958, sobre notificación de demandas a Estados extranjeros?
- d- ¿Qué argumentos plantean los actores sobre la aplicación del Decreto-ley mencionado y sobre el alcance de la inmunidad de jurisdicción?
- e- ¿Cuáles son los fundamentos para que los Estados reconozcan la inmunidad en sus relaciones recíprocas?
- f- ¿Cómo evolucionó históricamente el principio de la inmunidad soberana?
- g- ¿Cómo aplicaba la Corte Suprema de Justicia de la Nación el principio de inmunidad de soberanía en los casos anteriores al caso Manauta? ¿Cuáles eran los principales fundamentos para sus decisiones?
- h- Identifique los argumentos de la CSJN para fundamentar su decisión en el presente caso.
- i- ¿la Corte Suprema resuelve una cuestión preliminar o una decisión de fondo?

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo del fallo indicado siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 7

Temas: Estados. Territorio. Modos de adquisición. Modos originarios y derivados. Límites internacionales. Demarcación y delimitación. Jurisprudencia internacional.

Objetivos:

- Distinguir los diferentes modos de adquisición del dominio territorial de los Estados.
- Comprender los diferentes tipos de límites internacionales y las modalidades que existen para su demarcación.

Consigna: seleccione dos casos de jurisprudencia del listado que se encuentra a continuación e identifique cual o cuales modos de adquisición aparecen mencionados y

que títulos o actos de dominio invocaron a su favor los Estados que intervinieron en las controversias.

“Corte permanente de arbitraje”:

Caso de la Isla de Palma” (Estados Unidos vs Países Bajos 1928)

Corte Permanente de Justicia Internacional:

“Estatus jurídico de Groenlandia Oriental” (Dinamarca vs Noruega 1933)

Corte Internacional de Justicia:

Caso de las Miniquiers y Ecrehous (Francia vs Reino Unido 1953)

“Opinión consultiva sobre el Sahara Occidental” (1975)

“Frontera terrestre y marítima entre Camerún y Nigeria” (Camerún vs Nigeria 2002).

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de los fallos indicados siguiendo las consignas del caso, para el posterior análisis en la clase en conjunto con el profesor. No se requiere presentar el trabajo por escrito ni subirlo al aula virtual.

Fecha del análisis conjunto: Se les indicará en clase y en el aula virtual.

Unidad N° 8

Temas: CONVEMAR. Espacios marítimos. Delimitación. Zona económica exclusiva. Plataforma continental. Explotación de los recursos vivos y no vivos.

Objetivos:

- Distinguir los diferentes espacios marítimos y su extensión de conformidad a la Convención de Derecho del Mar (CONVEMAR) de 1982.
- Conocer los derechos de los Estados ribereños sobre los espacios marítimos sujetos a su jurisdicción.
- Identificar los derechos de los Estados sobre su plataforma continental y la extensión que la misma posee de acuerdo a la Convención de Derecho del Mar.

Consigna: Analice la controversia entre ambos países e indique que argumentos podría utilizar el Estado A para rechazar los planteos del Estado B.

El Estado A delimito sus espacios marítimos de conformidad con las disposiciones de la CONVEMAR. A partir de las líneas de base, fijo su mar territorial en 12 millas marinas, su zona contigua hasta las 24 millas y su zona económica exclusiva hasta las 200 millas marinas. Con relación a su plataforma continental no efectuó ninguna declaración.

Un tiempo después el Estado B, también parte de la CONVEMAR, solicitó autorización al Estado A para hacer unos estudios exploratorios a una distancia de 130 millas marinas desde la costa, lo cual fue aceptado.

El día fijado para la operación varios buques con bandera de B se instalaron en la zona de la milla 130 e iniciaron tareas de perforación del lecho marino, con el objetivo de detectar la presencia de hidrocarburos. Luego de una semana de trabajo, se encontró petróleo a una profundidad de 500 metros, por lo cual el Estado B anunció públicamente que iniciaría la explotación de estos recursos.

Inmediatamente el Estado A inicio una nota de protesta invocando sus derechos sobre la plataforma continental a lo cual el Estado B respondió que este reclamo carecía de fundamento ya que: a) en la declaración de sus espacios marítimos no se había incluido la plataforma; b) la explotación de los recursos le correspondían, por haber efectuado las exploraciones y el primer descubrimiento; y c) todas estas acciones habían contado con la expresa autorización de A.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis previo de la Convención de Derecho del Mar y posterior resolución de manera grupal, en grupos de no más de cuatro integrantes. El trabajo se presentara en el aula virtual en el plazo que se indique y posteriormente será comentado en clase con el profesor.

Unidad N° 9

Tema: Responsabilidad del Estado.

Objetivos:

- Identificar los diferentes tipos de responsabilidad internacional que asumen los Estados.
- Comprender los presupuestos para que se configure la responsabilidad internacional del Estado por hechos internacionalmente ilícitos.
- Conocer las diferentes formas de reparación de los perjuicios causados por el obrar ilícito.

Consigna: Lea y analice el texto periodístico que se adjunta y responda las siguientes preguntas.

- 1) ¿Cuáles son las obligaciones que tiene un Estado receptor respecto de los locales de las misiones diplomáticas y consulares extranjeras?
- 2) ¿Es responsable internacionalmente un Estado por el accionar de los particulares? Justifique su respuesta.
- 3) Conforme la situación descrita en la nota periodística ¿considera que es responsable el Estado boliviano por lo acontecido?
- 4) Si el caso planteado hubiera tenido lugar en la Argentina ¿Cuáles son los pasos procesales que debería seguir la investigación? ¿Correspondería la intervención de la Corte Suprema de Justicia de la Nación?

Material de trabajo

DIARIO LA NACION

Washington demanda garantías a Bolivia. Quiere que proteja sus delegaciones

WASHINGTON (De nuestro corresponsal). Un día después de la airada reacción del presidente Evo Morales al retiro del embajador estadounidense de la Paz, el gobierno de George W. Bush replicó ayer que desea mantener “una buena y fructífera relación” con Bolivia, pero demandó garantías de que se protegerán a sus diplomáticos y a sus instalaciones.

“Queremos profundizar nuestra relación y ayudar a Bolivia a tener éxito” dijo el Subsecretario de Estado para América Latina, Tom Shanon a La Nación. “Pero si no tenemos garantías de seguridad, nuestra relación quedará empantanada”, alertó.

El último contrapunto comenzó la semana pasada, cuando durante una protesta contra la embajada norteamericana, manifestantes lanzaron piedras e intentaron saltar el murallón. La policía controló la situación, pero las autoridades, curiosamente, sancionaron a los jefes policiales, por lo que diplomáticos norteamericanos iniciaron una consulta ante el Ministerio de Relaciones Exteriores Boliviano.

“La respuesta no fue satisfactoria”, afirmó Shanon, que dijo que sus diplomáticos solo pidieron que el gobierno boliviano “cumpla con sus obligaciones internacionales de proteger las instalaciones y oficiales extranjeros según la Convención de Viena”.

Ante esa respuesta, el embajador norteamericano Philip Goldberg fue convocado a esta Capital para evaluar la situación, mientras que Shanon comentó que extendió las consultas a Brasil, la Argentina, Colombia y la Organización de Estados Americanos (OEA), para explicarles la reacción.

Pero Morales, que había reivindicado el ataque, instó a Estados Unidos a retirar también a los funcionarios de su agencia de ayuda internacional (USAID), a la que acusa de financiar a la oposición y “conspirar contra el gobierno y la democracia” bolivianos.

“Actuamos con mucho respeto ante el gobierno de Morales”, replicó Shanon que explicó que “valora mucho la relación con Bolivia”. Recordó que Estados Unidos es uno de sus mayores socios comerciales y que Bolivia tiene superávit en su intercambio bilateral.

“Tenemos intereses importantes allí, pero Bolivia también los tiene en nuestra relación. Necesitamos una declaración pública de compromiso total del gobierno de que protegerá la embajada y a nuestros diplomáticos”, explico

(Diario La Nación de fecha 19/06/2008. Publicado on- line en:

<http://m.lanacion.com.ar/1022700/washington-demanda-garantias-a-bolivia>.

Ejercicio N° 2.

Consigna:

Tomando en consideración:

- los párrafos 114, 115, 128, 160, 164 y 292 de la Sentencia del 27 de Junio de 1986 en el Asunto relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ)

-los párrafos 56 a 59 inclusive de la Opinión individual del Juez Lauterpacht en la Ordenanza del 13 de septiembre de 1993 en el Asunto Relativo a la aplicación de la Convención para la prevención y represión del delito de Genocidio. (CIJ)

- los párrafos 17 a 21, 59 a 87 de la Sentencia del 24 de mayo de 1980 en el Asunto Relativo al Personal Diplomático y Consular de los Estados Unidos en Teherán (CIJ)

Señale:

- los requisitos indicados por la Corte para que los actos ilícitos de los contras pudiesen ser atribuidos a EEUU como actos de Estado.

- si el hecho de no tener inicialmente responsabilidad EEUU por los actos ilícitos de los contras en carácter de actos de Estado, exime de todo tipo de responsabilidad a EEUU.

- dé ejemplos de actos ilícitos cometidos por movimientos insurreccionales en un Estado que puedan ser atribuidos a otro Estado. Discrimine los casos según la responsabilidad sea por actos de órganos del Estado, de entidades públicas territoriales del Estado, entidades con prerrogativas del poder público, personas o grupos que se arrogan prerrogativas, órganos puestos a disposición, movimientos insurreccionales o particulares.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis de los fallos, del artículo periodístico y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

Unidad N° 10

Tema: Medios de solución de controversias

Objetivos:

- Identifique los diferentes modos de solución pacíficos de los conflictos internacionales.

- Comprender el valor no recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza como modo de resolución de conflictos.
- Distinguir las diferentes competencias que tiene la Corte Internacional de Justicia para la solución pacífica de los conflictos internacionales.

Ejercicio N° 1

Consigna:

Tomando en consideración:

- La Sentencia del 1 de Julio de 1994 sobre competencia y admisibilidad en el asunto relativo a la delimitación marítima y a cuestiones territoriales (Qatar c. Bahrein)
- los artículos 33, 24, 39 y 103 de la Carta de Naciones Unidas.

Enumere y caracterice los distintos medios de solución contemplados en la sentencia.

Señale:

- que medios de solución pacífica se aplican simultáneamente y si ello puede resultar objetable. Fundamente.
- si el acuerdo de retirar el asunto del arbitraje o del tratamiento de la Corte en caso de arribarse a un acuerdo fraternal es objetable. Fundamente.

Ejercicio N° 2

Tema: Iniciación de procedimientos ante la Corte Internacional de Justicia. Jurisdicción obligatoria.

Consigna:

Tomando en consideración:

- la sentencia del 25 de marzo de 1948 en el Asunto Relativo al Canal de Corfú (C.I.J)
- los artículos 34, 35, 36 y 40 del Estatuto de la C.I.J

Señale:

- mediante qué instrumentos pueden iniciarse procedimientos ante la Corte.

- en que tipos de controversias tiene competencia la Corte.
- quienes y bajo qué condiciones pueden litigar ante la Corte
- que se entiende por “jurisdicción obligatoria”
- porque en el presente caso se entiende que Albania aceptó la jurisdicción de la Corte.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis de los fallos y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

Unidad N° 11

Tema: Uso de la fuerza: legítima defensa preventiva, protección a nacionales, intervención por derechos humanos. Asistencia humanitaria.

Objetivos:

- Identificar a la luz de la normativa internacional la calificación jurídica de la agresión armada.
- Conocer conforme a la Carta de Naciones Unidas las excepciones a la ilicitud del uso de la fuerza armada.
- Comprender la normativa vinculada al Derecho Internacional Humanitario y sus alcances.

Ejercicio N° 1

Consigna:

Tomando en consideración:

- Los párrafos 194, 242, 262, 267, 268, 269 de la sentencia del 27 de Junio de 1986 en el Asunto Relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ)
- los párrafos 34 y 93 de la Sentencia del 24 de mayo de 1980 en el asunto relativo al personal Diplomático y Consular de los EEUU en Teherán (CIJ)

Señale:

Qué posición ha tomado la Corte en relación a la legitimidad o no del uso de la fuerza, por parte de un Estado, en casos de legítima defensa preventiva, protección de sus nacionales, intervención por derechos humanos y asistencia humanitaria. Indique los fundamentos de la Corte en cada caso.

Ejercicio N° 2

Tema: Agresión armada.

Consigna:

Tomando en consideración:

- los párrafos 191, 195, 211, 230 de la Sentencia del 27 de junio de 1986 en el Asunto Relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ)
- los párrafos 57 a 59 inclusive de la opinión individual del Juez Lauterpacht en la Ordenanza del 13 de septiembre de 1993 en el Asunto relativo a la aplicación de la Convención para la prevención y la represión del crimen de genocidio (CIJ).
- los artículos 39 y 51 de la Carta de la ONU.
- la Resolución 3314 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Elabore: una aproximación conceptual a la idea de agresión armada

Enuncie: los ejemplos de agresión armada contemplados en las dos decisiones de la CIJ bajo examen.

Señale quien tiene la facultad para determinar el tipo de agresión y como debe hacerlo.

Señale si la determinación del tipo de agresión por parte de un Estado puede obstaculizar las funciones del Consejo de Seguridad. Fundamente.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis de los fallos y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

Unidad N° 12

Tema: Organización de las Naciones Unidas. Consejo de Seguridad. Relaciones con otros órganos de las Naciones Unidas. Requisitos para la adopción de decisiones.

Objetivos:

- Conocer las diferentes competencias de los Órganos principales de las Naciones Unidas.
- Diferenciar las competencias que posee la Asamblea General y el Consejo de Seguridad en lo relativo al mantenimiento de la paz y la seguridad internacional.
- Comprender el rol que desempeña el Consejo de Seguridad en lo relativo a la solución pacífica de los conflictos internacionales.

Consigna: Tomando en consideración:

- los artículos 10, 12, 14, 15, 23 a 51, 92, 94 y 103 de la Carta de Naciones Unidas.
- los párrafos 89 a 124 inclusive de la Opinión Individual del Juez Lauterpacht en la Ordenanza del 13 de septiembre de 1993 en el Asunto Relativo a la Aplicación de la Convención para la prevención y la represión del crimen de Genocidio (CIJ)
- la Opinión disidente del Juez Kreca en la Ordenanza citada precedentemente.
- los párrafos 25 y 291 de la Sentencia del 27 de Junio de 1986 en el Asunto Relativo a las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua (CIJ)
- la nota N° 1 de la Sentencia del 25 de Marzo de 1948 sobre Excepción Preliminar-admisibilidad de la CIJ en el Asunto relativo al canal de Corfú.

Señale:

- qué rol o roles puede desempeñar el Consejo de Seguridad según las circunstancias.
- que jerarquía tiene el Consejo de Seguridad con relación a la Asamblea General y a la Corte según las circunstancias.
- si el desarrollo de un proceso negociador de un conflicto puede ser un obstáculo para el desarrollo de las funciones del Consejo de Seguridad. Discrimine y fundamente.
- si, al adoptar medidas, el Consejo de Seguridad debe contar con el consentimiento del Estado en el cual han de aplicarse las mismas. Distinga las medidas adoptadas en

aplicación del Capítulo VI de la Carta y las adoptadas en virtud del Capítulo VII. Fundamente la diferencia.

- el valor que tiene una decisión del Consejo de Seguridad adoptada en aplicación del Capítulo VII de la Carta en relación con obligaciones de los Estados emergentes de cualquier otro acuerdo internacional. Fundamente.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis de los fallos y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

Unidad N° 13

Tema. Sistema interamericano de Derechos Humanos

Objetivos:

- Conocer cómo se encuentra organizado el Sistema Interamericano de Derechos Humanos.
- Identificar los órganos que conforman el sistema interamericano de Derechos Humanos y el instrumento legal que los regula.
- Comprender el valor que tienen las resoluciones de los órganos del sistema interamericano de Derechos Humanos en el ámbito interno de los Estados miembros de la OEA.

Consigna:

Tomando en consideración:

- la sentencia del 29 de julio de 1988 en el caso Velásquez Rodríguez (C.I.D.H)
- el párrafo segundo del Preámbulo y los artículos 44 a 69 inclusive de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Señale:

- Que requisitos se exigen para la admisión de una petición ante la Comisión.

- a quien corresponde probar el no agotamiento de los recursos internos.
- quien determina los criterios de valoración de las pruebas presentadas.
- qué tipos de pruebas son admisibles.
- que objeto tiene el requisito del inciso a) del Artículo 46 de la C.A.D.H
- qué significado tiene la remisión del art 46 1.a) de la C.A.D.H a “los principios del Derecho Internacional generalmente reconocidos”.
- que alcance da la Corte a la expresión “recursos adecuados y efectivos”

De ejemplos de recursos internos inadecuados ante hipotéticos derechos violados.

Señale:

- posibles causas de ineficacia de recursos internos.
- que naturaleza tiene la jurisdicción internacional de los derechos humanos.
- si la protección de derechos humanos constituye justicia personal.

Fundamente:

- quienes pueden presentar peticiones a la Comisión.
- que procedimiento sigue a la presentación de la petición ante la Comisión.

Elabore un cuadro sinóptico que contemple las distintas etapas ante la Comisión y ante la Corte.

Señale quienes son “partes” ante la Corte según el Juez Piza Escalante.

Merítue la opinión del Juez Piza Escalante tomando en consideración quien ha cometido la violación y quien ha resultado damnificado en sentido sustancial.

Considere si el acto ilícito atribuible al Estado es idéntico al de la persona física que ejecutó el acto.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis del fallo y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula

virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

Unidad N° 14

Tema: Derecho Comunitario. Relación jerárquica entre las normas comunitarias y las de derecho interno. Invocación de normas internas comunitarias por particulares ante tribunales nacionales.

Objetivos:

- Profundizar el conocimiento sobre el proceso histórico de formación del Derecho Comunitario y las diferentes posiciones sobre su autonomía.
- Identificar las diferencias existentes entre el Derecho de la integración y el Derecho Comunitario.
- Comprender la obligatoriedad que poseen las decisiones de los órganos de la Unión Europea en cada uno de los Estados miembros.

Consigna:

Tomando en consideración:

- La sentencia del 15 de Julio de 1964 en el caso Flaminio Costa c E.N.E.L (Tribunal de Justicia – CEE)
- La sentencia del 22 de mayo de 1990 en la causa Parlamento Europeo c. Consejo de las Comunidades Europeas (Tribunal de Justicia – CEE)
- el párrafo 29 del Voto Separado del Dr. Boggiano en el caso Cafés La Virginia S.A s/Apelación (por denegación de repetición) Corte Suprema de Justicia Argentina
- el Artículo 173 del Tratado de Roma de 1957, CEE y Artículo 173 del Tratado de la Unión Europea.
- los Artículos 100, 100 A y 189 B del Tratado de la Unión Europea.

Elabore una aproximación al concepto de “comunidad” y “derecho comunitario”.

Señale:

- a quien le compete velar por el equilibrio institucional en la CE

- en que argumentos se basa el Tribunal para reconocer al Parlamento legitimación activa para interponer recursos en salvaguardia de sus propias prerrogativas. Señale si esos argumentos fueron receptados en el Tratado de la Unión Europea.

- si los recursos que puede interponer el Parlamento y los recursos que pueden interponer personas físicas o jurídicas son de la misma naturaleza. Fundamente.

- en que argumentos se basó el Tribunal para reconocer el derecho de invocación directa de las normas comunitarias ante los Tribunales nacionales.

Elabore una aproximación a los conceptos de “procedimiento de consulta” y “procedimiento de cooperación” con el Parlamento.

Modalidad de trabajo: Lectura y análisis de los fallos y de la normativa indicada para su resolución individual por parte de los estudiantes. El material estará cargado en el aula virtual de la asignatura. Posteriormente y luego del plazo indicado para presentar el trabajo, el caso se analizará en clase en conjunto con el profesor.

3- Casos prácticos integradores de las diferentes unidades del programa.

Análisis de películas vinculadas a los contenidos de la asignatura.

Caso práctico N° 1

El trabajo practico número 1 tiene como disparador una película del año 1992 basada en un hecho real como fue la hazaña de Cristóbal Colon al emprender su travesía navegando hacia occidente y el posterior descubrimiento de América. En la película Cristóbal Colon navegante genovés propone al rey Juan II de Portugal un viaje para la navegación entre Europa y Asia. Rechazada la propuesta por el rey, Cristóbal Colón acude al Reino de Castilla donde recibirá el apoyo económico para emprender el viaje. Esta película permite abordar temas como los vinculados a los modos de adquisición territorial y el valor del “descubrimiento” como título para lograr dicha adquisición. Asimismo se ponen de manifiesto otros temas vinculados a la materia como lo es el principio de libre determinación de los pueblos y las divisiones administrativas establecidas por España en América, las cuales al momento del comienzo del proceso de emancipación que tuvo

lugar a partir de 1810, dieron lugar al surgimiento y aplicación de un principio del Derecho Internacional conocido como “uti posidetis iuris”, cuya traducción significa literalmente “poseerás tal como poseías. Este principio es el que fundamenta las reivindicaciones territoriales de las nuevas naciones surgidas luego del proceso de emancipación, como sucede con los reclamos de soberanía que ha emprendido nuestro país respecto de las Islas Malvinas.

Película: 1492 La conquista del paraíso

Año: 1992

Director: Ridley Scott

Género: Drama- Histórico

Duración: 155 minutos

La práctica consiste en la visión de la película por parte de los estudiantes, opcionalmente en grupo, y la respuesta por escrito o en clase a unas preguntas que serán consignadas en el aula virtual de esta asignatura.

Los temas que se abordan son: Modos de adquisición de dominio territorial (descubrimiento, ocupación, res nullius, uti posidetis iuris). Los referidos temas corresponden a las unidades 2, 4 y 7 del programa de la asignatura.

Cuestiones a responder:

1 – Para que la ocupación sea un título de adquisición de dominio valido y oponible a terceros que requisitos deben cumplirse? ¿Cuáles son las formas licitas de adquisición territorial contempladas por el Derecho Internacional en la actualidad?

2 – En relación a la conquista territorial en territorio americano realizada por Cristóbal Colon ¿Cuál es el valor del descubrimiento como título de adquisición de dominio territorial?

3- Teniendo en cuenta la conquista iniciada en 1492 ¿Cuál fue la división administrativa efectuada por España respecto del territorio americano? A partir de esta división ¿qué

sucedió en relación a estos límites al momento del proceso de independencia de los diferentes pueblos americanos?

4 – De acuerdo con el argumento de la película ¿Existe alguna referencia acerca del principio de libre determinación de los pueblos? ¿Qué significa este principio? ¿Se encuentra contemplado el mismo en alguna norma internacional y a partir de cuándo comienza a reconocerse como principio general del Derecho Internacional?

Caso práctico N° 2:

El trabajo practico número 2 tiene como disparador una película del año 2004 basada en un hecho real y un artículo periodístico que viene a completar el análisis de dicho acontecimiento.

El objetivo principal del trabajo consiste en que los alumnos logren identificar nociones básicas del Derecho Internacional en un acontecimiento acaecido en un tiempo y lugar determinado y que trajo aparejado consecuencias internacionales. Nos estamos refiriendo al genocidio de Ruanda ocurrido en el año 1994 y que hasta el día de hoy continua teniendo repercusiones y es objeto de análisis al momento de estudiar el delito de genocidio.

La película cuenta la historia de un personaje y su familia en un contexto de segregación ocurrido en Ruanda en el año 1994, que provoco entre los meses de Abril a Junio de dicho año un genocidio que tuvo como resultado 800.000 personas asesinadas la gran mayoría tutsis y también algunos hutus moderados.

Película Hotel Rwanda

Director: Terry George

Género: Drama

Duración: 121 minutos.

Tema: Uso de la fuerza. Función de mantenimiento de la paz de Naciones Unidas. Operaciones de cascos azules. Subjetividad internacional. Responsabilidad internacional. Crímenes internacionales.

La práctica consiste en la visión de la película por parte de los estudiantes, opcionalmente en grupo, y a la respuesta por escrito o en clase a unas preguntas que serán consignadas en el aula virtual de esta asignatura. El análisis de esta película permite reflexionar y debatir sobre diferentes temas propios del Derecho Internacional como son: la subjetividad internacional, los tratados internacionales y la integración de las normas internacionales en el Derecho Interno de los Estados, la solución pacífica de las controversias y las medidas de mantenimiento de la Paz en las Naciones Unidas, con especial referencia a las operaciones de mantenimiento de Paz (cascos azules) y la responsabilidad internacional.

Los temas mencionados abarcan las unidades 1, 3, 5, 9 y 12 del programa de la asignatura.

Cuestiones a responder:

1) Al comienzo de la película se alude al acuerdo de Paz de Arusha de 1993, cuyos objetivos eran regular el reparto de poder en un gobierno en transición, la formación de un único ejército y policía nacional que integrará a las dos partes enfrentadas, el retorno de refugiados y desplazados y convocar unas elecciones parlamentarias. En su opinión ¿puede considerarse este acuerdo de paz como un Tratado en el sentido del artículo 2.1 a) de la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados de 1969.

2) Al comienzo de la película aparece un personaje la señora Archer que pide ayuda al Sr Paul Rusesabagina para que albergue a unos niños tutsis en el hotel. Aunque en la película se dice que es trabajadora de Cruz Roja en realidad y tal como se puede apreciar en el chaleco y en el logo del vehículo es una trabajadora del CICR. ¿A que corresponden estas siglas? Desde el punto de vista del Derecho Internacional ¿el CIRC es un sujeto internacional? ¿Y la Cruz Roja?

3) A lo largo de toda la película aparecen cascos azules de la UNAMIR la operación de mantenimiento de la Paz desplegada en Ruanda en 1993 que prestaban seguridad en el

Hotel “Des Mille Collines”. ¿Qué es una operación de mantenimiento de la paz? ¿Quién puede crearla y con qué mandato? ¿Cuáles son sus rasgos característicos principales?

4) Hacia la mitad de la película se nos dice que 10 soldados belgas de la UNAMIR encargados de la protección de la Primera Ministra han sido asesinados. Con posterioridad quedó probado que el oficial del ejército ruandés Bernard Ntuyahaga fue responsable directo de su detención y asesinato ¿podría Naciones Unidas presentar una reclamación internacional contra las autoridades ruandesas con el objetivo de obtener reparación por la muerte de esos 10 soldados belgas? ¿Y Bélgica puede hacer algo respecto de sus nacionales?

5) En un momento de la película la Sra. Archer dice a Paul que “matan niños tutsis para eliminar a la siguiente generación” Al final de la película antes de los créditos se dice que el 8 de Octubre de 1994 el Consejo de Seguridad por virtud de la Resolución N° 955, crea el Tribunal Penal Internacional para Ruanda para perseguir y juzgar a las personas responsables del genocidio y de otras violaciones de Derecho Internacional Humanitario cometidas. ¿Con arreglo a que capítulo de la Carta de la Naciones Unidas y en concreto bajo que artículo pudo crear el Consejo de Seguridad este Tribunal?

Caso práctico N° 3

El caso práctico N° 3 tiene como eje disparador una película del año 2013 basada en un hecho real y un artículo periodístico que viene a completar el análisis de dicho acontecimiento. El análisis de esta película permite reflexionar sobre diferentes temas propios del Derecho Internacional. Principalmente sobre la competencia de los Estados sobre los espacios marítimos y en especial sobre la piratería, pero también sobre algunos aspectos especiales referidos a las Misiones internacionales, la actuación y competencias del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas o al mismo Estado como sujeto del Derecho Internacional.

Película: Capitán Phillips

Director: Paul Greengrass

Género: Drama

Duración:

Tema: Derecho del mar. Competencia de los Estados sobre los espacios marítimos de soberanía o jurisdicción. Alta mar: jurisdicción sobre los buques. Piratería marítima. Consejo de Seguridad de la ONU.

Los temas mencionados abarcan las unidades 8 y 12 del programa de la materia.

La película narra los hechos que acontecieron en Abril del año 2009, cuando el buque “Maersk Alabama”, fue abordado y secuestrado por piratas somalíes, hecho que provocó una gran atención internacional. La piratería había resurgido en Somalia desde el año 1991 aumentando exponencialmente a partir de 2005-2006.

La práctica consiste en la visión de la película por parte de los estudiantes, opcionalmente en grupo, y a la respuesta por escrito o en clase a unas preguntas que serán consignadas en el aula virtual de esta asignatura, las cuales a continuación se detallan:

A) Teniendo en cuenta los temas estudiados a lo largo del cuatrimestre, IDENTIFIQUE: ¿Qué temáticas del Derecho Internacional Público observa en la película *Capitán Phillips*? Fundamente su respuesta.

B) Dado que la película se basa en hechos reales ocurridos en el año 2009 en aguas cercanas a Somalia, y teniendo en cuenta los artículos doctrinarios adjuntos al presente trabajo, INVESTIGUE:

1.- ¿Cómo era la situación de este país africano en la década del 90? ¿Cuáles fueron las causas del conflicto? ¿Cuál era el escenario en el año 2009?

2.- ¿Qué órgano de la ONU intervino en Somalia? ¿Mediante qué instrumentos? ¿En virtud de qué facultades lo hizo? ¿Considera que tal intervención podría haber vulnerado algún principio del derecho internacional público? ¿Y algún derecho de soberanía en relación al mar? Fundamente.

C) Sobre la piratería, INVESTIGUE:

1.- ¿Cómo define la piratería la Convención del Mar (CONVEMAR)? ¿Existe algún tipo de evolución en materia de piratería? En la actualidad, ¿siguen siendo frecuentes los actos de piratería? Fundamente.

2.- ¿Considera que existe alguna diferencia si los actos de piratería se desarrollan en Alta Mar o en el Mar Territorial de un Estado? La CONVEMAR, ¿hace alguna distinción al respecto? ¿Cuáles serían las facultades de los Estados en los diversos supuestos mencionados? En el caso de la película ¿dónde se desarrollan las acciones?

3.- Recordando que en la película, el pirata somalí insiste en el hecho de no estar relacionado a Al-Queda, ANALICE: ¿Qué implicaría, en el marco de las Naciones Unidas, que un hecho sea catalogado de terrorismo o, por el contrario, de piratería?

D) En materia de la jurisdicción competente ante actos de piratería, y teniendo en cuenta el material adjunto:

1.- ¿Quién ejerció la jurisdicción en el caso real en que se basó la película? ¿Por qué?

2.- INVESTIGUE: ¿Corresponde al Tribunal del Mar dicha jurisdicción o algún otro tipo de intervención? ¿Cómo está constituido este Tribunal y cuáles son sus competencias?

Caso práctico N° 4

El caso práctico N° 4 tiene como eje disparador una película del año 2009 basada en un hecho real basado en la historia de Waris Dirie una joven africana sometida a la ablación genital de niña que huye de su país y triunfa finalmente como modelo internacional. Pero en lugar de conformarse con su éxito personal decide dar a conocer su vida turbulenta denunciando la ablación femenina y la situación de sumisión de la mujer en la zona que se conoce como el “Cuerno de África”, siendo posteriormente nombrada embajadora especial de la ONU contra la ablación genital femenina.

Esta película permite reflexionar sobre diferentes temas del Derecho Internacional como los derechos de la mujer, los derechos de los niños, el Estatuto del refugiado, nacionalidad, elementos constitutivos del Estado, embajadores especiales de la ONU, y privilegios e inmunidades diplomáticas.

Película: La flor del desierto

Año: 2009

Director: Sherry Hormann

Género: Drama

Duración: 121 minutos.

Las unidades del programa sobre las cuales trata esta película son las unidades 4, 5, 6 y 12.

La práctica consiste en la visión de la película por parte de los estudiantes, opcionalmente en grupo, y a la respuesta por escrito o en clase a unas preguntas que serán consignadas en el aula virtual de esta asignatura, las cuales a continuación se detallan:

Cuestiones a responder:

1 - La ablación genital femenina es una práctica que se encuentra arraigada en muchos Estados y que causa daños irreparables en las niñas provocando frecuentemente la muerte de las mismas por colapsos hemorrágicos.

¿Dónde están recogidos los derechos de la mujer y de las niñas a los que nos referimos?
¿Existe en ellos alguna referencia expresa a la prohibición de las distintas prácticas que se muestran en la película? Dado que la película se refiere a Somalia ¿está obligado este Estado a respetar esos derechos?

2- Fruto de la lucha a la que se ha dedicado la protagonista de la película la Organización de Naciones Unidas la nombró Embajadora especial de la ONU contra la mutilación genital femenina, cargo que ocupó desde 1997 a 2003.

¿Qué son los Embajadores de buena voluntad de la ONU? ¿Cuál es su función? ¿Quién los nombra?

3- Tal como se dice en la película en 1991 se produce un golpe de Estado en Somalia que derroca al presidente Siad Barre y que dio lugar a una guerra civil que produjo una situación de caos en la cual no existía en Somalia un gobierno que actuara sobre el territorio y que pudiera suministrar los servicios básicos a los ciudadanos. Al territorio del Estado de Somalia lo controlan los llamados “señores de la guerra” mientras el Gobierno controla solo una pequeña parte de su capital Mogadiscio.

¿Cuáles son los elementos necesarios para que exista un Estado en Derecho Internacional? ¿Cómo se califica a los Estados en los que no existe un gobierno efectivo que actúa y como consecuencia de ello se produce un fracaso en su estatalidad? ¿Qué consecuencias cree que puede tener esa situación desde el punto de vista del Derecho Internacional?

4 - Waris se va a Londres a trabajar en la embajada de Somalia como criada particular en la residencia de sus tíos, siendo su tío el embajador de Somalia en el Reino Unido. Como criada en la residencia de un agente diplomático ¿tiene algún tipo de privilegio según el Derecho internacional? ¿Y su tía? ¿y su tío? ¿Y la residencia de su tío el embajador?

5- Luego del cierre de la embajada de Somalia en Londres, sus tíos se marchan del país y Waris queda sola y vagando por Londres. Después de que comienza a trabajar en una agencia de modelos, luego de ser descubierta en un local de Mac Donalds por un fotógrafo de modelos, la agencia planea un viaje a EEUU dándose cuenta de que su pasaporte ha caducado, razón por la cual se lo falsifican. Al darse cuenta la policía aeroportuaria que el pasaporte es falso, Waris es detenida. Una de las agentes le informa que tras el estallido de la guerra civil en su país ella podría haber pedido refugio en el Reino Unido, pero ahora es una inmigrante ilegal.

¿Qué diferencia hay desde el punto de vista del Derecho Internacional entre la figura del refugiado y la del inmigrante ilegal? ¿Están reguladas por algún tratado internacional?

Caso práctico N° 5

El caso práctico número cinco tiene como eje disparador una película del año 2012 llamada ARGO la cual está basada en los acontecimientos que tuvieron lugar durante el asalto a la Embajada de EEUU en Teherán (Irán) el 4 de Noviembre de 1979 y la posterior toma de rehenes durante 444 días por seguidores del Ayatolah Jomeini que exigían de esta forma la extradición del Sha de Persia para su enjuiciamiento por los crímenes cometidos durante su gobierno por su policía secreta. La película narra la operación que pusieron en marcha la CIA y el gobierno canadiense para liberar a seis estadounidenses que huyendo de la embajada se habían refugiado en el domicilio del embajador

canadiense en Teherán y cuyas vidas corrían peligro si eran descubiertos por la Guardia Revolucionaria Iraní.

Esta película permite reflexionar sobre diferentes temas del Derecho Internacional tales como: Responsabilidad internacional, Relaciones diplomáticas. Inviolabilidades e inmunidades diplomáticas. Competencias del Estado sobre el Espacio aéreo.

Película: Argo

Año: 2012

Director: Ben Affleck

Género: Drama

Duración: 120 minutos.

Las unidades del programa sobre las cuales trata esta película son las unidades 6, 8, 9 y 10.

La práctica consiste en la visión de la película por parte de los estudiantes, opcionalmente en grupo, y a la respuesta por escrito o en clase a unas preguntas que serán consignadas en el aula virtual de esta asignatura, las cuales a continuación se detallan:

Cuestiones a responder:

1 – La trama de la película se desarrolla entre noviembre de 1979 y enero de 1981. Contextualice los acontecimientos que se narran desde una perspectiva histórico política, incidiendo especialmente en los conflictos paralelos que acontecieron durante el tiempo que duró la toma de rehenes en la embajada estadounidense respecto de Irán y respecto de EEUU.

2- En los primeros minutos de la película se observa a un grupo de manifestantes situado enfrente de la embajada de Estados Unidos en Teherán. Identifique que tipo de personas son teniendo en cuenta las reglas para la atribución de responsabilidad internacional del Estado. Finalmente ese grupo de manifestantes consigue entrar en la Embajada concluyendo con la toma de 52 rehenes estadounidenses durante 444 días. ¿Qué calificación jurídica podría atribuirse a este hecho?

3 – En una de las primeras escenas de la película puede observarse a un funcionario hablando por teléfono que dice: “necesitamos seguridades su responsabilidad”. ¿A qué tipo de responsabilidad se está refiriendo? ¿De quién es esa responsabilidad y cuáles son sus consecuencias jurídicas?

4- Durante la mayor parte de la película se observa que todas las declaraciones relacionadas con el secuestro son realizadas por personas civiles, sobre todo por estudiantes. ¿En qué momento las autoridades iraníes hacen una declaración relativa al secuestro? ¿Tiene este hecho alguna relevancia jurídica?

5 – En el momento en que un grupo de personas invade la Embajada de EEUU el personal de la misma se apresura a destruir la documentación, los archivos, las planchas de pasaportes etc. De acuerdo con los Tratados internacionales en vigor estos objetos gozan de algún tipo de protección?

6 – Durante el desarrollo de la película se hace referencia a que la Embajada de Estados Unidos era un nido de espías. ¿La obtención de información sobre la situación económica, social y política del Estado receptor está prohibida por la Convención de Viena sobre relaciones diplomáticas? ¿Qué límites tiene el ejercicio de esta función de obtención de información? ¿Qué medidas podría haber tomado Irán respecto de dicho personal que presuntamente era espía con base en la Convención de Viena sobre relaciones diplomáticas?

7 – La mayor parte del personal de la Embajada queda retenido por los estudiantes salvo seis personas que huyen de la Embajada y se refugian en el domicilio del Embajador de Canadá. ¿Podrían las autoridades iraníes haber entrado en dicho domicilio con el único objetivo de capturar a esas personas? ¿Estamos ante un caso de asilo diplomático? ¿Cuáles son los requisitos del asilo diplomático y entre que países se aplica?

8- Una vez que el avión despegue con los seis miembros huidos de la Embajada ¿Qué consecuencias jurídicas tiene que el avión haya salido del espacio aéreo iraní?

9- En la última parte de la película las autoridades estadounidenses deciden ocular la participación de la CIA en la liberación de las seis personas y atribuir toda la operación a Canadá. “Si se enteran podrían tomar represalias”. Al respecto un representante iraní manifiesta: “Canadá pagará caro haber atentado contra la soberanía de Irán”. ¿Qué son

las represalias? ¿Qué tipo de represalias podría haber tomado Irán en su opinión? Asimismo exponga que tipo de medidas podría haber adoptado Estados Unidos basándose en el ordenamiento jurídico internacional en respuesta a la detención y toma de rehenes.

CONCLUSIONES

... “no será creativo ni desarrollará ninguna función intelectual, nuestro colega universitario que durante toda su vida repite cansinamente las nociones de manual aprendidas cuando se licenció”. (Umberto Eco)

La situación a la que se refiere Umberto Eco es compleja y se requieren grandes esfuerzos para superarla. No se requiere que un docente repita aquello que ya enseña un manual. Lo que agrava la situación es realizar esta actividad de manera cansina y sin motivación ya que esta será la imagen que se lleve el alumno de la asignatura.

El presente trabajo ha permitido reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, y a partir de allí poder elaborar una propuesta de cambio que permita articular la teoría con la práctica en nuestra asignatura. No ha sido una tarea fácil ya que la misma ha significado una inversión de mucho tiempo y esfuerzo y no pocas dificultades que se han podido superar gracias al acompañamiento que brindo en todo momento mi Director el Dr. Jonathan Aguirre, quien permanente me alentó a continuar en esta propuesta.

Para esta tarea, fue necesario sumergirse en la lectura de autores nacionales y extranjeros, que han abordado el tema de la propuesta, destacando por su importancia los postulados de la teorías constructivistas, quienes conciben a la enseñanza como una práctica profesional reflexiva, crítica y compleja.

Es así que tal como lo hemos mencionado, ha sido fundamental reflexionar críticamente sobre la propia práctica y su contexto de actuación. En tal sentido, se ha señalado:

Las decisiones que el profesor toma en la programación... forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos – y sus posibilidades y necesidades-, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículo y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etcétera” (Camilloni: 2016, 153)

En términos generales, el nuevo programa introduce cambios formales y sustanciales, entre ellos los siguientes: una nueva denominación, el ajuste y reformulación

de diferentes objetivos; la selección e incorporación de temáticas que abarcan las diferentes disciplinas que integran la asignatura; la selección de una variedad de estrategias didácticas, aplicables tanto para el aprendizaje de un instituto o tema en particular como para el aprendizaje integrado de diferentes temas.

La propuesta incorpora por consiguiente un amplio repertorio de estrategias favorecedoras de una articulación significativa en la relación teoría-práctica, concibiendo a ésta como una compleja relación, de carácter dinámico y multidireccional, donde la didáctica y más precisamente el “conocimiento didáctico del contenido curricular” ocupa un lugar central.

En este sentido y retomando lo expresado en el marco teórico, Siede desde una perspectiva constructivista sostiene que: “Enseñar es plantear los problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. La enseñanza se inicia con la presentación de un caso o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar. Plantear a los alumnos el desafío de su resolución facilita la toma de posición y promueve en ellos un pensamiento autónomo (Siede: 2007: 48).

Entre las estrategias didácticas seleccionadas, consideramos aquellas que presentan un alto valor educativo tanto en la doctrina especializada citada en el marco teórico como en las prácticas de los docentes entrevistados e inclusive aquellas con las que los alumnos más familiarizados están. Es decir, nos hemos sumado al desafío de la significatividad como lo propugna Edith Litwin (2008:75), incluyendo estrategias y contenidos con sentido e interés tanto para los alumnos como para los propios docentes. Así hemos incorporado, entre otras, las siguientes: “Estudio de Casos”; “Situaciones Problemáticas”; y “análisis cinematográfico de películas vinculadas a la asignatura”, incluyendo en cada una de ellas diversas actividades teórico-prácticas.

Por otra parte vale destacar que el propósito perseguido con nuestra propuesta es formar profesionales comprometidos individual y socialmente, atendiendo a un perfil más abarcativo que el del mero técnico-especialista y teniendo en cuenta las necesidades y requerimientos de enseñanza de nuestra particular disciplina, una rama autónoma del derecho, esencialmente dinámica y cambiante, que debe propiciar en el estudiante no solo el conocimiento del derecho positivo sino también la cambiante realidad internacional

vinculada a nuestra asignatura. Uno de los objetivos generales de la asignatura y que está consignado en el programa de contenidos es el de despertar interés por la carrera diplomática y para cubrir funciones en organismos internacionales.

En relación al aula virtual que se encuentra en el “CAMPUS VIRTUAL UNLAR” con la que cuenta la cátedra, constituye un recurso didáctico muy valioso teniendo en cuenta las bondades que nos ofrecen hoy en día las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y además por el valor que representa para la mayoría de los estudiantes que en las encuestas consideraron útil o muy útil a la referida plataforma educativa.

En consecuencia, proponemos recurrir al uso del aula virtual como un espacio de enseñanza complementario a la clase presencial, considerado *“un medio móvil que requiere permanente actualización, lo que permite una comunicación fluida con los estudiantes”* (Sosa y Abrate, 2013:9).

Por otra parte no podemos dejar de mencionar que el uso de las TIC, al significar un cambio en la enseñanza, requiere del apoyo institucional como del esfuerzo de los docentes, especialmente de aquellos que no están familiarizados con las nuevas tecnologías educativas. En tal sentido, se ha señalado:

La provisión y uso de estos recursos implica para la institución nuevas tareas a desarrollar, nuevos modos de organizar el trabajo de apoyo al estudio y la enseñanza. Desde la perspectiva de los profesores, disponer de estos recursos como modo de trabajo con los alumnos constituye un esfuerzo considerable [...] (Sosa y Abrate, 2013:8)

Así, y a lo largo de este trabajo profesional, dejamos abierto un camino que conduzca a la reflexión constante de la propia práctica profesional, esperanzados en proyectarlas en las demás fases de la enseñanza. Asimismo, vale nuevamente destacar la importancia y el valor que significó escuchar a los estudiantes, recabando con ello una variedad de información y sugerencias que utilizamos para diseñar el nuevo programa.

Por otro lado, elaboramos una propuesta que hunde sus raíces en la construcción conjunta (profesor-alumno) del proceso de enseñanza; buscando además que ellos sean partícipes activos de su propio aprendizaje y nosotros, como mediadores, brindarles las mejores estrategias didácticas y las más adecuadas conforme a los saberes previos, experiencias y expectativas de aprendizaje como a las reales posibilidades fácticas de implementación.

En ese marco, el nuevo programa ofrece la posibilidad de que los estudiantes asuman un rol de mayor protagonismo y autonomía, todo tal como lo han reclamado en las encuestas, sea a través de la inclusión de estrategias didácticas sugeridas por ellos mismos como por ejemplo el análisis jurisprudencial y charlas debate previo estudio de un caso, o dándoles el lugar y espacio necesario para que ellos puedan autónomamente resolver las actividades teóricas-prácticas planteadas.

Finalmente, y en orden a las entrevistas realizadas a los distintos profesores universitarios, destacamos que no solo nos ayudaron a identificar una variedad de estrategias didácticas promotoras de una articulación significativa entre la teoría y la práctica, sino también a analizar una serie de información contextual producto de sus vivencias y experiencias en la enseñanza de nuestra disciplina. A todos ellos, nuestro más afectuoso agradecimiento por la apertura y predisposición a compartir sus invalores saberes prácticos.

BIBLIOGRAFIA

Amat O. y Rocafort A. (2017). *Cómo investigar*. Barcelona: ACCID y RAED; Profit Editorial.

Aguzin L. (2016) Las prácticas de la enseñanza en Derecho Internacional Público: búsquedas en la construcción de una estrategia reflexiva. Revista de la facultad de ciencias jurídicas y sociales. Universidad Nacional del Litoral. N° 10 – Nueva Época. pp 207-215

Almicar, M. J., Laguyas, M. M. y Palacios, L. P. (2011). *Posibilidades metodológicas en la enseñanza del derecho*. Anales N° 41- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Alonso Gómez – Robledo Verduzco. (2003). “La enseñanza del Derecho internacional Público” en Temas selectos de Derecho Internacional. Edit. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. México D.F.

Anijovich Rebeca y Carlos González (2011) “Evaluar para aprender”. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Anijovich R. y S. Mora. (2009). “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Baquero Lazcano, E. y otros. (1998) Tratado de Derecho Internacional Público Profundizado. Editorial Lerner, Córdoba. Tomo I

Burgos Ortiz, N. (2011). *“Investigación Cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social”*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Camillone A. (1998): "La programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.): Didáctica de las ciencias sociales II. Buenos Aires: Paidós.

Castaño García I. (1983) Enseñanza e investigación del Derecho Internacional y las relaciones internacionales. Revista de Estudios Internacionales Vol. 4 numero 3 Julio Septiembre 1983. Pp 553-565

Chevallard, I., (1997) La transposición didáctica, Aiqué, Buenos Aires. La formación en la práctica docente.

Davini, M.C. (2014). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Davini M. C. (2015) La formación en la práctica docente. 1º edición. Buenos Aires. Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga A. (1986) Propuesta metodológica para la elaboración de programa de estudio. En Didáctica y curriculum. México. Nuevomar.

Drnas de Clement, Z. La dimensión ética de la enseñanza del Derecho Internacional. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, Vol. 7, N° 1 y 2, pp 89-110.

Espaliu Berdud C. (2010). La enseñanza del derecho Internacional Público basada en las decisiones de los tribunales internacionales en el marco de la implantación del espacio europeo de educación superior. Revista electrónica Docencia y Derecho N° 1 (2010). Universidad de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y empresariales. Córdoba. (España).

Estrada Adán G. (2016). Notas sobre la enseñanza del Derecho Internacional en América Latina en Szekely Alberto. Instrumentos fundamentales de Derecho Internacional

Público. Tomo VI. Tercera edición. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones jurídicas. México.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fiore L. (2007). *Didáctica práctica*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.

Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.

Gapel Redcozub, G (2014). La enseñanza del derecho en aulas masivas. El caso de la Facultad de Derecho argentina. REDU- Revista de Docencia Universitaria. Vol. 12, Número Extraordinario, 245-268.

García, R. (2006): *Sistema complejos, Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.

Godio, L. (2016). El método de casos: Algunas consideraciones para su aplicación a cursos de Derecho Internacional en Universidades Argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, 2016, Año X, Número 16 pp. 46-59. Buenos Aires.

Gutiérrez Posse, H. (2010). "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional. ¿Peculiaridades?". En Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 8, número 16, pp. 23-48.

Guyot Violeta, (2000) " La enseñanza de las ciencias", en Alternativas No. 17, LAE. UNSL.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill/Interamericana Editores S.A. DE C.V.

Jackson P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jackson P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin E. (2006) “El currículo Universitario: Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación Vol. XVIII. Núm. 46 (septiembre – Diciembre) 2006

Litwin, E. (2008). *Las Configuraciones Didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As.: Paidós.

López Mesa M. (2023) ¿Qué esperan los alumnos de sus profesores? O mejor todavía ¿Qué necesitan los alumnos de derecho que les enseñen en estos días sus docentes? Publicado en Microiuris.com (Agosto) 2023. Recuperado el 24/03/2024 en <https://aldiaargentina.microjuris.com/2023/08/07/doctrina-que-esperan-los-alumnos-de-sus-profesores-o-mejor-todavia-que-necesitan-los-alumnos-de-derecho-que-les-ensenen-en-estos-dias-sus-docentes/>

Meirieu, P. (2001): *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Morin, E.; Roger Ciurana y R. Motta (2003) *Educación en la era planetaria*. Gedisa. España.

Pérez Gómez, I. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. En Pérez Gómez (Coordinador), *Reinventar la Profesión Docente: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Numero 68(24,2). Zaragoza (España): Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrupato S. (2020). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. (Revista Paideia N° 67 Jul-Dic 2020 (PP. 117-139).

Pueyo Losa Jorge Antonio. (1987) Reflexiones sobre la enseñanza del derecho internacional público. Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura, ISSN-e 2695-7728, ISSN 0213-988X, N° 5, págs. 303-352

Rey Caro E. (1995) Palabras preliminares al libro de: Drnas de Clément Zlata “Derecho Internacional Público” Casos prácticos. Editorial Marcos Lerner. Córdoba.

Richard, E. H. (2002). *¿Para qué formamos abogados? La enseñanza del derecho hoy*. Documento presentado a la Universidad Central de Chile, en ocasión del Congreso Internacional: “Los desafíos del Derecho frente al Siglo XXI (Santiago de Chile, 26/30 de Agosto de 2002, materia sobre la cual disertó. Publicado en <http://www.acaderc.org.ar/doctrina/ensenanza-del-derecho>

Salinas D. (1994). “La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”. En Angulo F. – Blanco N. Teoría y desarrollo del currículum. Ed. Aljibe. España.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (Coordinadora), Caporossi, A., España A., Hernández A.M., Alfonso I. y Foresi, M.F. (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo O.L (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. En Revista de educación. Año 2 N° 3. Pp. 71-84

Salvioli F. (2002) Algunas consideraciones sobre la enseñanza temprana del Derecho Internacional Público. Revista relaciones internacionales N° 22.

Siede I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós. Buenos Aires.

Simpson Gerry. (2010) En La Montaña Mágica enseñar Derecho Internacional Público. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, ISSN 1667-4154, Año 8, Número 16, págs. 49-83

Sosa M. y Abrate L. (2013). *El uso de las TIC en la formación universitaria*. Cuadernos de Educación. Año XI- N° 11. CIFYH- Universidad Nacional de Córdoba.

Schön, D. (1994). La formación de profesionales reflexivos; Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Steiman, J. (2012). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores/UNSAN edita.

Velázquez Elizarraras J. C. (2006) Orientaciones básicas acerca de la enseñanza del Derecho Internacional en ciencias políticas y sociales. Anuario mexicano de Derecho internacional. Vol. VI pp. 831-869.

Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2016). Técnicas para investigar: Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. v. 1. Córdoba: Editorial Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2016). Técnicas para investigar: Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. v. 2. Córdoba: Editorial Brujas.

ANEXO I

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO QUE CURSARON LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y COMUNITARIO – CICLO LECTIVO 2024

1- Utilizas o utilizaste la plataforma campus virtual UNLaR ya sea en nuestra asignatura o en alguna otra?

Si

No

¿En caso afirmativo que actividades o recursos utilizaste?

¿Cuál de ellos te pareció más favorecedor en tu proceso de aprendizaje?

2- Evalúas a la plataforma como

Muy útil

Útil

Poco útil

3- ¿Visibilizas en las clases de nuestra asignatura una articulación entre teoría y práctica? En su caso, ¿Cómo se manifiesta?

4 - ¿Qué recursos didácticos, metodologías de trabajo y/o estrategias didácticas conoces?

5- ¿Qué metodología, estrategias o técnicas de estudio utilizas para construir tu propio aprendizaje?

6- ¿Qué aspectos que resulten ser responsabilidad de la cátedra, valoras como muy positivos para tu aprendizaje?

7- ¿Has tenido dificultades puntuales para abordar los contenidos de esta cátedra?

8- ¿Consideras que hay aspectos para mejorar en el dictado de la materia? ¿Cuáles?

ANEXO II

GUIA DE ENTREVISTA GRUPAL A LOS INTEGRANTES DE LA CATEDRA DE TIPO SEMIESTRUCTURADA.

ENTREVISTADOS: PROFESORES TITULAR, Y AYUDANTES DE PRIMERA DE LA CATEDRA DE DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO Y COMUNITARIO en la carrera de Abogacía de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA

Finalidad: Hacer visible y significativa la relación teoría – práctica

Objetivo General: Diseñar un nuevo Programa de Trabajos Prácticos a partir de una intervención didáctico-pedagógica crítica.

Objetivo Particular: Analizar, a partir del discurso sobre las prácticas de docentes de la cátedra, el estado actual y perspectivas de enseñanza del Derecho Internacional Público y Comunitario.

Fase inicial o informal:

- Saludo
- Indicar el propósito del trabajo profesional y el marco institucional de desarrollo del mismo, incluyendo la finalidad y los objetivos – general y particular-.
- Explicar que conversaremos sobre el estado actual y las perspectivas de enseñanza de nuestra asignatura, organización general de las clases, su cronograma, el actual programa las metodologías de trabajo y estrategias empleadas, sus ventajas e inconvenientes, resultados alcanzados en el aprendizaje de los alumnos (positivos y negativos).

Fase de desarrollo o contenido: Preguntas de contenido. Esenciales o principales

- 1) En general, ¿qué perspectivas tienen sobre la enseñanza de nuestra asignatura?
- 2) ¿Consideran que las clases están: mal, regular, bien o muy bien organizadas, en relación a: su distribución semanal y anual, el espacio físico que ocupan y en cuanto a la distribución de su contenido (cronograma de clases)? ¿Qué debería mejorar?
- 3) ¿Cómo la denominan o identifican a las clases de los lunes y a la de los martes?
- 4) ¿Cómo valoran al equipo de cátedra en relación a la comunicación y colaboración entre sus miembros? Señalen aspectos positivos y negativos.
- 5) ¿Qué estrategias didácticas están implementando en las clases? ¿Cuáles han sido sus resultados y finalidad? ¿Es necesario fortalecerlas o agregar otras? ¿Las estrategias usadas promueven la articulación teoría- práctica? Indiquen ventajas e inconvenientes. ¿Es necesario revisar el programa y la guía de ejercicios prácticos?
- 6) ¿Consideran importante o relevante conocer a sus alumnos y la valoración que ellos realizan sobre nuestras prácticas? ¿Les ayuda a crecer en su rol profesional?
- 7) En general, solicitarles identifiquen otros aciertos, ventajas, falencias o inconvenientes en la propia práctica profesional, y necesidades de cambio.
- 8) Finalmente, ¿Consideran necesario o útil evaluar nuestras propias prácticas de la enseñanza?

Fase final o de despedida:

- Agradecimientos.