

“¿CÓMO Y QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER DEL DERECHO EN EL TRABAJO SOCIAL?”

Claudio Robles¹ y Mariana Pérez²

Resumen: Este trabajo expone los desafíos de compartir, por medio de la experiencia del aprendizaje, conceptos jurídicos destinados a estudiantes próximas/os a graduarse como Lic. en Trabajo Social, dando cuenta de los fundamentos de nuestra propuesta, los dispositivos pedagógicos y algunas estrategias didácticas, poniendo relevancia en los procesos de evaluación formativa. La singularidad de nuestra propuesta radica en que el equipo docente está integrado por profesionales del Trabajo Social y el Derecho, permitiendo que la interdisciplina permee los debates, análisis y reflexiones, en vistas a una comprensión integral de los conflictos jurídicos –en especial en el fuero de Familia- en tanto manifestaciones de la cuestión social. Pretendemos visibilizar las tensiones producidas en el campo jurídico en referencia a la potestad por la asignación de sentidos que adquieren los hechos justiciables. Con este paradigma intentamos transmitir herramientas para materializar las ideas de Mariano Moreno, cuando afirmó: “Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas, y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía”.

Presentación

El campo de intervención disciplinar del Trabajo Social gira en torno a manifestaciones de la cuestión social (en tanto conjunto de desigualdades sociales que afectan las condiciones de reproducción material y social de los sujetos individuales y colectivos) y la acción social del Estado para enfrentarla.

¹ Profesor Regular Adjunto. Asignatura “Derecho”, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mail: mgclaudiorobles@gmail.com

² Ayudante de Primera. Asignatura “Derecho”, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mail: mperezdinardo@gmail.com

Es preciso ofrecer a las/os estudiantes una rigurosa formación que haga posible develar y aprehender las manifestaciones de la cuestión social, lo que implica encarar un proceso de desnaturalización que tienda a desfamiliarizar aquello que se presenta como incuestionable. Y en términos de esta asignatura, nos proponemos tornar las afirmaciones pétreas, tan utilizadas en el campo jurídico, en certezas relativas y subjetivas en tanto espacio, tiempo y lugar. Asimismo, nos proponemos analizar las vinculaciones entre las normas jurídicas, las instituciones que las implementan, las organizaciones comunitarias, los grupos familiares y los/as sujetos. Es en ese espacio y en esa articulación donde se producen las subjetividades, por lo que importa reflexionar críticamente sobre la eficacia de los procesos de construcción de las normas socio-jurídicas.

La intervención profesional del Trabajo Social se enmarca en la promoción de derechos, el desarrollo de ciudadanías emancipadas y el fortalecimiento de relaciones democráticas de cooperación, en un marco de análisis crítico de la realidad. Supone asimismo el desarrollo de competencias teóricas, interventivas y ético-políticas.

Algunos de los objetivos de esta cátedra de Derecho son:

- Desarrollar la capacidad de comprensión de las normas jurídicas en el marco de los procesos democráticos y como recursos intrínsecos de los procesos de ciudadanía.
- Adquirir conocimientos del campo socio-jurídico que posibiliten a las/os estudiantes comprender el carácter político de las normas jurídicas y que contribuyan a una lectura interdisciplinaria de los problemas sociales.
- Introducir a las/os estudiantes en la intervención profesional con perspectiva socio-jurídica.
- Conceptualizar los temas y problemas sociales más relevantes que tienen inscripción en el campo jurídico.

Interpelando algunas certezas

¿Cuál es la singularidad de esta cátedra? Su profesor a cargo no es abogado, lo que supone una primera confrontación con verdades naturalizadas: ¿el

Derecho es exclusivamente para abogadas/os? Parafraseando a Keynes, podríamos afirmar que el derecho es algo demasiado serio para dejarlo sólo en mano de las/os abogadas/os. Desde el inicio de esta cátedra y atendiendo a que las/os estudiantes son futuras/os trabajadoras/es sociales nos hemos propuesto pensar al Derecho en su dimensión interdisciplinaria, máxime si aquello a lo que apuntamos es a brindar insumos que contribuyan con la práctica profesional de las/os trabajadoras/es sociales.

Aceptar la propuesta de asumir la conducción de esta asignatura ha sido un ejercicio de problematización que supuso abordar los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos³ que surgen frente a lo nuevo, lo desconocido. Si nos remitimos al concepto de campo desarrollado por Bourdieu, se trata de la disputa por la posesión de un tipo específico de capital, en este caso del campo jurídico. O como dice el autor: “Todo campo será el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo” (Bourdieu, 1990, p. 298). Más de 30 años de desempeño profesional como operador del sistema jurídico parecían avalar el desafío por esa disputa, produciendo una fuerte interpelación al reto de transmitir las herramientas del derecho.

Hemos pensado entonces que la primera acción a realizar era conformar un equipo de cátedra que se nutriera de las dos disciplinas que integran este campo del conocimiento: el Derecho y el Trabajo Social. El segundo desafío era ofrecer una modalidad pedagógica interdisciplinaria en el dictado de la asignatura, que integre la dimensión teórica y práctica como una unidad operativa e interdependiente de aprendizaje. Un tercer desafío era dar forma a un programa en el que tendiéramos a profundizar los aportes del Derecho al Trabajo Social, más que a brindar contenidos jurídicos aislados de la práctica profesional. De allí que propusimos un programa que incluyera: el marco jurídico normativo en la intervención del Trabajo Social, las normas jurídicas del

³ Las nociones de obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico fueron abordadas por Enrique Pichon-Rivière para referirse a las dificultades para aprehender un objeto de conocimiento. Mientras el obstáculo epistemológico alude a la ausencia de elementos conceptuales para efectuar una correcta lectura de la realidad, el obstáculo epistemofílico hace referencia a dificultades personales de orden emocional que interfieren en el aprendizaje de la realidad.

Trabajo Social, la estructura del Poder Judicial; los procesos alternativos de resolución de conflictos; los derechos ciudadanos y su relación con las políticas públicas; nociones introductorias sobre Derecho Civil (en especial referidos a familias); las problemáticas socio-jurídicas más frecuentes en la intervención del Trabajo Social; el delito como problema social complejo y el Trabajo Social en el campo jurídico. El cuarto desafío, finalmente, fue sostener una propuesta lo suficientemente dinámica y convocante que permitiera a las/as estudiantes apropiarse de los contenidos, comprenderlos y, si es posible, disfrutarlos. Para ello nos apoyamos en estilos pedagógicos flexibles, horizontales, que promueven el debate y la diferencia, respetuosos del disenso, apoyándonos en los desarrollos de Fernández (2000), quien afirma: “Los profesores lógicamente precisan poseer los contenidos de conocimiento, pero su función no es principalmente transmitirlos, (información) sino propiciar herramientas y un espacio adecuado (lúdico) donde la construcción del conocimiento sea posible”. Las estrategias didácticas que se utilizan para facilitar el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes incluye: recuperación de saberes y experiencias vinculados al tema; exposiciones teóricas; trabajo en pequeños grupos; análisis y discusión en plenario; trabajos prácticos individuales y grupales; corrección colectiva de los productos; trabajos prácticos domiciliarios; debates con profesionales invitados que desempeñan tareas en el campo socio-jurídico.

Intentamos que cada clase parta de alguna certeza desafiante o “mito jurídico urbano”, para luego desentrañarlo y convertirlo en dispositivo útil. Para ello nos valemos de la nutrida casuística de familia o de derecho penal de nuestra propia práctica profesional.

Sobre la evaluación de los aprendizajes

Los trabajos prácticos y los debates activos en clase se fundamentan en la evaluación formativa, que, sustentada en una visión constructivista del aprendizaje, recolecta evidencia acerca del logro en el aprendizaje de las/os estudiantes y que, al ser interpretada y utilizada por docentes, estudiantes y sus pares, sirve para tomar decisiones mejor fundadas sobre los próximos

pasos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la práctica pedagógica. Dicha evaluación formativa se orienta a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes; mejorar los aprendizajes; mejorar la motivación de los estudiantes por aprender y mejorar el rendimiento promedio de un curso (en Educarchile, 2018).

La revisión conjunta de los errores cometidos por los estudiantes en una evaluación sumativa (centrada en los resultados del aprendizaje) también se orientan a aquel propósito.

Respecto de las evaluaciones de los aprendizajes, nos interesa pensarlas en tanto instancias que posibiliten la articulación teórico-práctica. En este sentido, la primera evaluación, de carácter individual y escrita, tiende a efectuar conceptualizaciones referidas al marco teórico. La segunda evaluación, de carácter grupal (no más de tres integrantes), escrita y domiciliaria, tiene la finalidad de aplicar los conceptos teóricos a una situación específica en el campo socio-jurídico, la que debe ser pensada por las/os estudiantes. Esta decisión se basa en dar lugar a la voz de las/os alumnos/as, su capacidad para pensar y construir significados y expresarlos desde su propia perspectiva (Camillioni, 2008).

¿Qué situaciones facilitan el desarrollo de esta modalidad de aprendizaje? El equipo docente desempeña en esta propuesta pedagógica un factor de suma importancia puesto que constituye un modelo identificatorio para las/os estudiantes y para su futuro desempeño profesional. Estimamos que entre las primeras condiciones figura la modalidad personal con que cada enseñante encara los procesos de enseñar y aprender. Generar un clima distendido que convoque a la participación es esencial en esta perspectiva. El humor no es un recurso accesorio en esta propuesta, puesto que la seriedad no implica en absoluto solemnidad y porque promover climas agradables también convoca a la participación y estimula el deseo de aprender (o al menos de asistir a clase, condición sin la cual este proceso se torna imposible). Un grupo reducido de estudiantes (no más de 25-30) también facilita la dinámica intersubjetiva, aunque también hemos tenido que adaptarnos activamente cuando la inscripción se volvió más masiva, alcanzando hasta 90 inscriptas/os, aspiración

que también fue nuestra expectativa y que dio cuenta del interés que despertó nuestra propuesta pedagógica.

Para finalizar querríamos compartir una opinión formulada por un/a estudiante al realizar la evaluación anónima de la cursada, al manifestar: “ustedes hacen que algo como el Derecho sea entretenido”.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Mexico: Grijalbo.

Camilloni, Alicia (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del Carmen. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES 2008. IESALC-UNESCO: Cartagena.

Educarchile (2018) ¿Qué es la evaluación formativa y cuál es su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Disponible en: <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/40917>

Estébanez, M. (2012). Producción de conocimiento y necesidades sociales. Aportes de la Universidad al fortalecimiento de las políticas públicas. I Jornadas Interdisciplinarias PIUBAMAS.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A. y Didriksson A. (Ed.): *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/UNESCO.

Duhalde, M. (2008) Pedagogía crítica y formación. En Godotti, M.; Gómez, M; Jason, M.; Fernandes de Alencar, A. (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Freire, P., y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

- Gómez Mendoza, M. A. (2005) "La transposición didáctica: historia de un concepto". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp. 83-115.
- Mistrorigo, V. (2020). Un acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. PADOCC.
- Palermo, Zulma (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*. Universidad Nacional del Comahue, Año 1, No 1.
- Quintar, Estela (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- Rivas Díaz, Jorge (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. México.