

**Las prácticas de la enseñanza en Derecho Internacional Público:
búsquedas en la construcción de una estrategia reflexiva**

Por Laura AGUZIN, María Fabiana BEAUGÉ,
José YERMANOS y Vanina SCIOLLA*

*Comisión B, Derecho Internacional Público, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

1. Introducción

No siempre las palabras expresan fielmente nuestros pensamientos.

“Esta carta, amiga mía, será muy larga. He leído con frecuencia que las palabras traicionan al pensamiento, pero me parece que las palabras escritas lo traicionan todavía más. ... Escribir es una elección perpetua entre mil expresiones de las que ninguna me satisface sin las demás.... Una carta, incluso la más larga, nos obliga a simplificar lo que no debiera simplificarse: nos expresamos siempre con tan poca claridad cuando tratamos de hacerlo de una forma completa! Yo quisiera hacer aquí el esfuerzo, no sólo de sinceridad, sino también de exactitud; estas páginas contendrán muchas tachaduras: ya las contienen. Lo que yo te pido (lo único que puedo aún pedirte) es que no saltes ninguna de estas líneas que me habrán costado tanto. Si es difícil vivir, es aún mucho más penoso explicar nuestra vida”
Marguerite Yourcenar⁽¹⁾

En la serenidad de estas palabras se inicia el arduo camino de tratar de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza en el derecho internacional público a fin de considerar algunas pautas tendentes a intentar mejorar la construcción de estrategias reflexivas.

2. La clase narrativa: una opción

La enseñanza es un proceso de construcción complejo donde resulta necesario privilegiar el pensar en el aula.

El discurso, que como docentes desarrollamos en el aula, forma parte de los fenómenos lingüísticos que son objeto de numerosas investigaciones.

El lenguaje no es algo estático, ya hecho, sino que, por el contrario, se encuentra en perpetua fluencia, en devenir. Debemos advertir que existe una interdependencia entre el pensamiento y la palabra; el lenguaje constituye un factor decisivo en la configuración de la realidad y sus vocablos permiten que las ideas se precisen.

En este sentido considero que la enseñanza se facilita enormemente por medio del lenguaje, que acaba por ser no sólo el medio de intercambio sino el instrumento que luego puede utilizar el que aprende para poner orden en el medio (Jerome Bruner). La naturaleza del lenguaje y las funciones que cumple deben formar parte de cualquier teoría del desarrollo cognoscitivo.

El lenguaje resulta ser así el instrumento imprescindible tanto para el docente como para el alumno, y más aún en una carrera como la de abogacía, de contenido netamente conceptual.

Si nos centramos en la problemática del “derecho” en general, podemos observar que la realidad jurídica, se constituye, se organiza, merced al lenguaje en que se expresa, el cual es privativo de cada pueblo y contribuye a que comprendamos sus elementos singularizados y distintivos. En los estadios más primitivos de su evolución, el derecho vive en la conciencia popular, al igual que el lenguaje. Con el creciente desarrollo de la

⁽¹⁾ YOURCENAR, Marguerite. "Alexis o el tratado del inútil combate". Traducción de Emma Calatayud. Madrid, Ediciones Alfaguara, 1984.

civilización, las diversas actividades humanas se fueron separando y, en forma progresiva, conquistaron su autonomía unas con respecto a las otras. El derecho, en forma progresiva, se constituyó en un saber que sería competencia de los juristas, quienes actuarían en este dominio. La evolución fue acompañada por una transformación del lenguaje, empleado por el derecho, el cual asumió un carácter científico, abstracto, cuyos tecnicismos muchas veces lo apartan de las expresiones empleadas por el lenguaje cotidiano⁽²⁾.

El conocimiento del “derecho internacional” implica acceder a un nuevo lenguaje, un lenguaje técnico propio de la disciplina. El aprendizaje del lenguaje técnico es una tarea ardua para el estudiante que se inicia en la disciplina pero es un requisito imprescindible si se quiere comprender la estructura de la asignatura y sus múltiples relaciones y vinculaciones con otros campos del derecho.

Guibourg⁽³⁾ señala que en el proceso de comunicación hay un emisor, un receptor y un soporte que lleva el mensaje, intermediario indispensable entre el primero y el segundo. Para emitir un mensaje es necesario codificarlo en un doble sentido. Uno intelectual o semiótico, que consiste en traducir las meras ideas a un lenguaje determinado, y otro material, que exige que los elementos de ese lenguaje que se hayan elegido se expresen mediante algún signo concreto (voz, escritura).

En las escuelas los estudiantes pasan gran cantidad de tiempo escuchando o leyendo relatos, es decir utilizando el lenguaje escrito y oral. Esto no debería sorprendernos dado que el hombre es un narrador de historias (P. Jackson)⁽⁴⁾. Aquellas asignaturas en las que predomina la narrativa son consideradas menos importantes que aquellas orientadas hacia la adquisición de habilidades.

En “derecho” la mayor parte de las asignaturas cumplen con este requisito. Creo que nos forman narradores y nos formamos para ser narradores. Cuando en la vida profesional redactamos una demanda (que es una habilidad) narramos una pequeña historia, son los llamados “hechos”; la norma narra, la sentencia narra.

La narración es un arte que se construye. Es posible que existan personas que tengan el don de contar (G. García Márquez)⁽⁵⁾ pero esas personas para aprender a narrar necesitan de la cultura, la técnica y la experiencia. La narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades para construir una historia, pero supone algo más que la historia, supone un discurso (S. Gudmundsdottir)⁽⁶⁾.

La clase narrativa puede perfectamente ser una clase reflexiva (E. Litwin)⁽⁷⁾, que es nuestro objetivo. Clase donde se privilegie el pensar en el aula y la utilización de un lenguaje del pensamiento.

⁽²⁾ LACLAU, Matin. “El lenguaje en la concepción del derecho de Savigny”. en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social. Asociación Argentina de Derecho Comparado*. Sección Teoría General. Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1989, p.371.

⁽³⁾ GUIBOURG, Ricardo A. “La interpretación del derecho desde el punto de vista analítico” en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social. Asociación Argentina de Derecho Comparado*. Sección Teoría General. Bs. As., Abeledo Perrot, 1989, p. 156.

⁽⁴⁾ JACKSON, Philip W. “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*; por Hunter McEwan y Kieran Egan. Bs. As., Amorrortu Editores, 1998.

⁽⁵⁾ GARCÍA MARQUEZ, Gabriel, *La bendita manía de contar*, Madrid, Ollero & Ramos Editores. Escuela Internacional de Cine y Televisión, 1998.

⁽⁶⁾ GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun, “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. *Op. Cit.*, H. McEwan y K.Egan, p.52

⁽⁷⁾ LITWIN, Edit, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As. Méjico, Barcelona, Ed. Paidós, 1997.

En estas clases reflexivas la construcción del proceso de enseñanza se realiza a través de variadas configuraciones didácticas. En “derecho” la mayoría de las clases son narrativas y dentro de éstas, expositivas.

3. Ejemplificación: cuando la estrategia desvirtúa el contenido

Pongamos un ejemplo de construcción de una clase.

Para ello seleccionamos la unidad temática “Los sujetos del Derecho Internacional”.

El contenido de la unidad es importante, es un tema de la teoría general y podría parecer de fácil estructuración.

En realidad, no es tan fácil si lo observáramos más detenidamente, puede ser considerado un tema generador, por su centralidad, accesibilidad y riqueza. Sin embargo, la estrategia puede desvirtuar el contenido.

Si la estrategia es una secuencia progresiva lineal, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, reiterativa, de interrelaciones elementales con el resto de la disciplina (es decir más bien atomizada), de escasa contextualización histórica, y de gran contenido conceptual, el aprendizaje termina siendo de búsqueda memorística.

Los grandes riesgos de la estrategia ejemplificada son: la atomización, la simplificación y el exceso de información.

En cuanto a la atomización, porque el tema siendo central no puede dejar de manifestar las relaciones con la disciplina como un todo; quizás la mayor conspiración en contra de este planteo podría encontrar su causa en una falta de solvencia en el manejo del conocimiento de la disciplina como un todo.

En cuanto a la simplificación, la complejidad del objeto de estudio podría inducir a la errónea conclusión de creer que su simplificación importaría una mejor comprensión, cuando lo que en realidad implica es banalizar el tema.

Y por último, en cuanto al exceso de información, abarcar una gran cantidad de contenidos, datos, conceptos, podría llevar a no profundizar en el modo de pensar, en los por qué, o dónde. Y es precisamente la carrera despiadada por abarcar muchos contenidos uno de los grandes enemigos de la comprensión (Gardner).

Uno de los posibles resultados de esta estrategia es generar un conocimiento frágil, en especial en cuanto Perkins⁽⁸⁾ se refiere a conocimiento inerte: que a veces se lo recuerda pero que no sirve para aplicar a otras situaciones. Es más, atendiendo a los niveles de comprensión que plantea el mismo autor, podríamos decir que se llega a un nivel de contenido que no genera actividad de comprensión, dado que es reproductivo.

⁽⁸⁾ PERKINS, David, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Traducción Gabriela Ventureira, Barcelona, España, Ed. Gedisa, 1997.

4. Reestructuración: pautas para la construcción

En primer lugar, una reestructuración debe partir de la planificación de la clase que indague sobre qué se quiere que los alumnos aprendan en el aula.

Se pretende que los alumnos comprendan la disciplina, que comprendan un nuevo modo de pensar, pero que no se queden sólo con el conocimiento sino que lleguen a descubrir un estilo de pensamiento, que les permita seguir indagando en la propia disciplina o en otras áreas, que les permita transferir lo que aprenden y usar lo aprendido a lo largo de sus años de estudio universitario y fuera de él, como profesionales litigantes, investigadores, asesores, docentes, o en cualquier otro rol que elijan cumplir como abogados.

Sin embargo, a veces la utopía se vuelve dramáticamente inalcanzable en la práctica, el inicio de un curso nos hace debatir entre lo deseable y lo posible, arribando a una mezcla extraña entre la euforia y el desencanto.

Además, la asignatura no se presenta en forma aislada sino inmersa en un plan de estudio determinado, en una facultad determinada y en un medio histórico - social determinado, análisis que escapa a estas líneas.

4.1 ¿Qué pautas es necesario tener en cuenta para la elaboración de la estrategia?

Creemos que el presupuesto para la planificación de una clase de derecho internacional público es un desafío y una contradicción. Esto es el malestar que provoca en los profesores de la materia el temor a la periferia.

Hay consenso de que el mundo es global pero restan dudas -con algunas excepciones- que ese mundo global esté regulado por el derecho o por un derecho que los profesionales legales nacionales o locales encuentren relevantes (Gerry Simpson)⁽⁹⁾.

Ante ello nuestra reacción suele ser la de dedicar grandes esfuerzos a mostrar un acabado sistema jurídico, recurriendo a veces a faltas analogías con el derecho interno. Parece representativo tener en cuenta dos extremos en que pendulamos constantemente como profesores de la disciplina.

Como señala el autor citado, en la Montaña Mágica de Thomas Mann, uno de los protagonistas -altamente idealista- alega que en el nuevo orden mundial (1900), las disputas entre los grandes poderes serán resueltas judicialmente. Su interlocutor, con una gran dosis de realismo, por el contrario sostiene que el siglo XX será una era de terror con el reinado del más fuerte. Lo paradójico de la narración es que la discusión se produce en un sanatorio de los Alpes Suizos donde los pacientes están siendo tratados por tuberculosis, sin cura alguna y mientras “abajo” se está gestando la Primera Guerra Mundial.

Este péndulo entre el “legalismo” y el “realismo” es nuestro péndulo de cada día áulico.

Ante ello, el autor propone que en lugar de abrazar una postura defensiva (justificar permanentemente que el derecho internacional público es derecho) deberíamos aprovechar las posibilidades para brindar una visión diferente, una disciplina abierta a la introspección.

⁽⁹⁾ SIMPSON, Gerry, “En la Montaña Mágica: Enseñar Derecho Internacional Público” en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 8, Número 16, 2010, ISSN 1667-4154, págs. 49-83.

Así, podríamos usar el Derecho Internacional Público para cuestionar la categoría de Derecho, y no en sentido inverso.

La disciplina está estructurada horizontalmente y no verticalmente. En vez de cuestionarnos si es derecho, la existencia del orden internacional puede ser utilizado para considerar el derecho en sí como una categoría inestable.

Además, el estudio de un sistema que prospera en ausencia de coerción y castigo uniforme, un sistema que depende básicamente de la reciprocidad y el consenso, es un mejor desafío que una analogía con los sistemas internos forzando interpretaciones e institutos. Y además, nos agrega elementos de orden político, económico, social y cultural.

Nos lleva a preguntarnos ¿cómo es posible el consenso en una sociedad radicalmente plural? (multiculturalidad y diversidad); ¿cuál es el alcance del término democracia en este contexto?; ¿cuáles son los problemas de la gobernabilidad? y ¿qué deberíamos entender por aquel “estado de derecho”?

El problema no es que el derecho internacional sea a veces incoherente, sino que lo queremos enseñar como si nunca lo fuera.

4.2. El diseño curricular juega un papel muy importante, en especial, a la hora de planificar una clase y seleccionar los contenidos de la misma

El diseño curricular de la asignatura en la Facultad ha ido variando con el transcurso de los años.

Veamos sus modificaciones en cuanto al contenido.

En la década del setenta el contenido era fundamentalmente acerca de las relaciones internacionales, de información general acerca de las directrices de un sistema ajeno por completo al derecho interno de los estados soberanos.

En la década del ochenta se pasó del estudio de las relaciones internacionales con fines informativos al estudio del derecho internacional con fines formativos. Sin embargo, la aplicación (currículum en acción) resultó ser formal en exceso, sumamente actualizado pero carente de trascendencia práctica, en especial, para el perfil profesional pre-fijado por la Institución desde antaño.

Los acontecimientos internacionales en la década del noventa y el fin de siglo motivaron la necesidad de adaptación del diseño curricular a la nueva realidad de la comunidad internacional e interna.

El enfoque internista del derecho internacional implicó su “popularización”, de esta manera este particular sistema jurídico adquiere eficacia a partir de los operadores jurídicos internos y se transforma en una herramienta para todos los profesionales del derecho.

Creemos que las modificaciones en la situación laboral del abogado han provocado también la necesidad de contar con estas nuevas herramientas internacionales y han generado hábitos en extremo competitivos con una gran carga meritocrática. Sea que el abogado se desempeñe como profesional litigante, sea que realice la carrera judicial, sea docente o investigador, creemos que los efectos del campo laboral y de competitividad se dan en todos los posibles roles.

A pesar de la maleabilidad del diseño curricular explícito que permite un amplio campo de acción, aún falta realmente que su contenido no sólo sea una herramienta de aplicación de todos y por todos sino también de transformación.

4.3. ¿De qué manera influye ello en el recorte de contenidos de la unidad temática seleccionada como ejemplo?

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos y las instituciones que subyacen. Debemos ser conscientes del recorte que realizamos diariamente en el objeto, lo que enseñamos y lo que no enseñamos (Litwin).

En el punto anterior, se describió una posible selección de contenido, consistiendo básicamente en una gran cantidad de información.

Una reestructuración de ellos podría llevar a su selección a través de la consideración de una serie de teorías acerca de la definición de derecho internacional, la coherencia de esa definición con la definición de sujetos del sistema, las implicancias que conlleva el constituirse en sujeto del sistema, la influencia de estas consideraciones en los sistemas jurídicos internos, y necesariamente las consideraciones históricas y políticas que impactaron en su evolución e impactan en sus proyecciones.

Así por ejemplo: si consideramos que el sistema es un conjunto de normas que rige las relaciones entre los estados, es dable pensar que sólo los estados serán sujetos de derecho internacional; si consideramos que el derecho internacional es un conjunto de normas que rigen las relaciones entre sujetos, no estableceremos quiénes son los sujetos y por tanto debo determinarlos; si consideramos que los sujetos son los destinatarios de normas internacionales, probablemente vamos a considerar una categorización amplia de los sujetos; si consideramos que el derecho internacional es un conjunto de normas que rige entre sujetos soberanos o vinculados a la idea de soberanía, vamos a dar una lista corta de los mismos y nos vemos en la necesidad de definir la soberanía y sus atributos. ¿Qué consecuencias podemos prever acerca de la consideración de que un ente o persona es o no sujeto?, por ejemplo, la legitimación ante organismos internacionales, o la intervención en los procedimientos formales de generación de las normas internacionales, entre otros. Pero también si consideramos que determinados entes son sujetos de derecho internacional, en los sistemas jurídicos internos esto va a implicar una serie de consecuencias, por ejemplo especiales inmunidades, o la competencia originaria de la Corte de Justicia de la Nación, o la aplicación de un especial estatuto normativo. Luego, o en forma concomitante en verdad, de qué manera un orden acepta sujetos tan disímiles; cómo ellos pueden consensuar reglas; de qué manera se articulan las relaciones; cuáles son los dilemas a que ello nos enfrenta; de qué manera se ha transformado el concepto de soberanía. En definitiva, desafiar las definiciones formales con la intervención de otros actores en las relaciones internacionales.

De esta manera la información, en cuanto tal, pasa a ocupar un lugar secundario aun cuando deba utilizarla, lo central en el contenido se da a través del descubrimiento de un modo de pensar y una lógica causal que debe guiar a ese modo de pensar. A partir de aquí el contenido no sólo es diferente en relación al conocimiento en sí mismo sino que se estructura de manera diferente en relación al pensamiento.

El tema se presenta como generador, por su centralidad, accesibilidad y riqueza; lo cual confirma lo manifestado en el punto anterior. Pero además que sea generador sirve para avanzar en distintos niveles de comprensión, y no quedar solamente con el primer nivel, ya que con él podemos llegar incluso a la investigación.

4.4. La selección del contenido condiciona la elección de la estrategia a utilizar, que sin duda nunca es una sola sino un conjunto de ellas

Sin duda, la primera cuestión es no simplificar lo complejo. Y siendo un tema complejo, demanda un mayor esfuerzo a la hora de imaginar y proyectar distintas puertas de entrada al conocimiento, en el entendimiento de que de esta manera se puede favorecer la comprensión de un mayor número de alumnos.

El uso del pizarrón, pizarra, *power point* o diapositivas creemos que continúa siendo una estrategia válida pero no como habilidad sino como estrategia de enseñanza. Los esquemas sirven para generar una imagen integradora del desarrollo de toda la clase o de un tema de la misma y también para recuperar saberes previos, o dados en clases anteriores. A veces incluso permite ordenar la exposición. Sin embargo, existe un riesgo en esto, el riesgo de la simplificación, el armar un esquema cerrado conlleva la posibilidad de que sólo quien lo elaboró tengan todas las herramientas para deshacerlo/descomponerlo. Por eso es necesario ser cuidadosos a la hora de plantear un esquema, teniendo como premisas en primer lugar que no sea cerrado sino abierto a las preguntas y aportes de los alumnos y después y también el desmenuzarlo en toda su complejidad.

Es importante también plantear una secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición. Es un tema debatible y muy debatido. Lógicamente no todos los temas pueden ser planteados de esta manera.

El docente puede adoptar una posición clara y definida, pero debe mostrar las causas y las consecuencias de esa posición comparándola con otras posiciones posibles. El riesgo que conlleva esto es que los alumnos creen que es el único punto de vista; por lo que es importante mostrar que no es así. El otro riesgo que puede presentarse es la falta de una posición única en el equipo docente, lo cual entraña la posibilidad de que las clases se transformen en un campo de batalla implícito y los alumnos terminen por pensar que no hay razones sino sólo pasiones. Otro riesgo, es que no favorece el pensamiento crítico y que tampoco favorece la participación con expresión de pensamientos, sino tan sólo la participación con indagación.

La clase en análisis también puede estar plagada de ejemplificaciones que van introduciendo nuevas dimensiones de análisis. El mayor riesgo es la pérdida de la centralidad del tema, el buscar mecanismos para retomar el tema central.

Otra gran preocupación es la generación de claros nexos con la realidad, es interesante señalar que la narración de casos y experiencias favorecen la participación y motivan al alumno. Cuando estos casos se toman del derecho interno argentino la participación y el interés es aún mayor, lo cual además coincide con el enfoque internista en la enseñanza de la asignatura en su totalidad.

También es necesario transparentar permanentemente el camino seguido por nuestro pensamiento para obtener una conclusión, a riesgo de caer en la reiteración.

5. A modo de conclusión

La planificación de cada una de las clases, la selección del contenido y el recorte del objeto, la elección de la estrategia, el intentar amalgamar conocimiento y pensamiento, la permanente búsqueda de los mecanismos que permitan aprender a aprender y transparentar su uso, el intentar generar un pensamiento crítico, y finalmente asumir todos los riesgos que esto genera, debe ser un permanente debate y una batalla cotidiana.

Los retos a los cuales nos enfrentan las generaciones actuales son inmensos, su manejo de medios tecnológicos para acceder al conocimiento, hacen que la labor del docente sea aún más ardua a la hora de seleccionar los medios y estrategias que capten la atención del alumno, que las clases narrativas sean activas y con participación del alumnado, exigiendo a su vez mayores conocimientos en cuanto a las alternativas pedagógicas que el mundo de hoy le ofrece al docente.

Son varias las preocupaciones expresadas, entre ellas la preocupación por el lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones. A lo que hoy he agregado la preocupación por el lenguaje del pensamiento. Asimismo, la preocupación por la participación de los alumnos en el aula, que no se reduce sólo a la motivación.

Por tal motivo, consideramos que la evolución del lenguaje a través de las diversas generaciones debe ser tenida en cuenta. Los modismos que actualmente utilizan los jóvenes y, que son parte del lenguaje y de “su” lenguaje, deben ser considerados a la hora de encontrarse el emisor y receptor en el aula. Esto no significa ignorar la terminología propia de la disciplina en cuestión, sino como modo de acceder al alumno de manera tal que comprenda y aprenda. También es responsabilidad del docente entender el lenguaje de sus alumnos, aunque esa forma de expresión no sea la misma con la cual fue educado. El aprendizaje debe ser mutuo si se desea una comunicación amplia a través del lenguaje.

Finalmente, como docentes debemos ser conscientes de que el lenguaje no sólo es comunicativo sino que construye la realidad, la organiza y la crea.

Sabemos que como docentes tenemos una gran cantidad de justificativos que podemos argüir en nuestro favor, pero no nos parece prudente ni deseable invocarlos al sólo efecto de desentendernos de nuestra responsabilidad.

Las configuraciones didácticas ayudan a tomar conciencia de las elecciones, de las limitaciones, y de aquello que puede y debe mejorarse.

