

ENSEÑAR DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente

Facultad de
Ciencias Jurídicas
y Sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



OBSERVATORIO
ENSEÑANZA
DERECHO
FCJyS UNLP

AUTORIDADES

Autoridades de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP

Decano: Abog. Miguel Oscar Berri
decanato@jursoc.unlp.edu.ar

Vice Decano: Abog. Hernán Gómez

Secretaria de Asuntos Académicos: Dra. Valeria Moreno
valeriamoreno@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario de Asuntos Académicos: Abog. Martín Machado
mmachado@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Posgrado: Abog. Carlos Marcelo Lamoglia
mlamoglia@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario de Posgrado: Abog. Lucas Zudaire
lucaszudaire@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Extensión Universitaria: Abog. Adolfo Brook
extension@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Asuntos Estudiantiles: Abog. Joaquín Eliseche
estudiantiles@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario Económico Financiero: Cdor. Hernán Ariel Navamuel
economico@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Relaciones Institucionales: Abog. Fernando Maitini
rinstitutionales@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Investigación: Mg. Lautaro Ramírez
investigacion@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario de área de capacitación docente: Abog. Pablo Américo Lazzatti
capacitaciondocente@jursoc.unlp.edu.ar



Contacto: observatorioensenanzaderecho@gmail.com
Blog: blogs.unlp.edu.ar/ensdelderecho/

Enseñar Derecho en tiempos de pandemia : debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente / José Orlor ... [et al.] ; editor literario Julieta Duedra ; Josefina Napal ; Rodrigo Atencio ; prólogo de Pablo Lazzatti ;
Analía Reyes. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2001-0

1. Derecho. 2. Universidades. I. Orlor, José. II. Duedra, Julieta, ed. lit. III. Napal, Josefina, ed. lit. IV. Atencio, Rodrigo, ed. lit. V. Lazzatti, Pablo, prolog. VI. Reyes, Analía, prolog.
CDD 340.0711

ISBN 978-950-34-2001-0

9 117 895 03 114 2001 011

INDICE

ESCAPAR A LA ABOLICIÓN DEL PRÓJIMO José Orler	pág. 10
EL VALOR DE LAS DECISIONES. EMPODERADOS POR LA INTUICIÓN. Pablo Lazzatti	pág. 14
REINVENTARNOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN Analía Reyes	pág. 19

LENGUAJE Y ESTEREOTIPOS DOMINANTES

EJES DISPARADORES DEL DEBATE Julio Guidi, Edgardo Gonzalez y Jorgelina Murias	pág 25
ENSEÑAR CON LENGUAJE CLARO: LA CLARIDAD ES UN DERECHO HUMANO Julio Ezequiel Guidi	pág. 28
NETFLIX Y SPOTIFY NUEVOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PRIVADO DESDE UNA VISIÓN INTEGRAL Mauro Fernando Leturia , Adrián Emir Gochicoa	pág. 32
EL CINE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL Mónica Rocco	pág. 36
APORTES PARA DINAMIZAR LA ENSEÑANZA DE LOS DESPIDOS DISCRIMINATORIOS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO SOCIAL Adolfo Nicolás Balbín	pág. 40
LA CURADURIA DE CONTENIDOS: UNA METÁFORA QUE VIENE A INTERPELAR LAS PRÁCTICAS DOCENTE María Paula Perotti	pág. 45
ARTE, DERECHO Y DIARIOS DE CLASE. CONSTRUYENDO SENTIDO EN LA RELACIÓN ENTRE AMBOS MUNDOS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA. Micaela Pinardelli,Candela Godoy,Marina Lanfranco	pág. 49
¿QUIÉNES SON LOS ABOGADOS EN EL SÉPTIMO ARTE? INFLUENCIA DE SU ROL EN LOS ESTUDIANTES. Rodríguez Romero, Matias German, Villafañe Calvo, Abril Valentina	pág. 54
EL CONFLICTO EN ACCIÓN Scianda Leonardo Javier, Forastieri M. Josefina	pág. 58
APUNTES SOBRE UNA SENTENCIA. UNA MIRADA DESDE OTRO LUGAR. Ayito Cabrera	pág. 63
EL LENGUAJE DEL DERECHO: UNA CUESTIÓN DE TIEMPO. REFLEXIONES CRÍTICAS EN CONTEXTOS DE PANDEMIA. Marina Gorali	pág. 65

INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y FORMACION PROFESIONAL

COMISIÓN DE DABATE: INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Coordinadoras Josefina Napal (UNLP), Fernanda Niell (UNLP) y Maria Eugenia Torres Lastra (UNMDP)	pág. 70
UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL DOCENTE EN EL CPO DE DERECHO PENAL Y CRIMINOLOGÍA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UBA Diego Luna, Pablo Vacani	pág. 72
DERECHOS DE LXS USUARIXS EN EL TRANSPORTE AÉREO. RECONFIGURACIONES PANDÉMICAS DE UN PROBLEMA ANTIGUO EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA María Belén Dellanque, María Florencia Raimondi, Marina Lanfranco	pág. 77
LA PRÁCTICA DE EXTENSIÓN Y FORMACIÓN DEL DERECHO AMBIENTAL EN PANDEMIA: EL CASO DE VILLA MERCEDES, SAN LUIS. Marta S. Juliá, María Eugenia Pérez Cubero	pág. 81
EXTENSION Y FORMACION DE ABOGADOS. LENGUAJES PROCESALES, ORALIDAD Y ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS VIRTUALES NO PRESENCIALES. Adriana Angélica Hernández	pág. 86
UNA EXPERIENCIA CON LAS NIÑECES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Belauzaran Lucia , Coroli Antonela , Flaherty Martina Eloisa , Menestrina Martin , Rodriguez Manuel	pág. 91
PRÁCTICAS PROFESIONALES, ÉTICA DEL ABOGADO E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. LA ARTICULACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES 1 DE LA SOCIEDAD CIVIL Julia Leonor Bruzzone, María Laura Ochoa	pág. 96
LA PRAXIS PROFESIONAL DESDE LA ÓRBITA DEL CONSULTORIO DE ASESORAMIENTO JURÍDICO GRATUITO DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE EN LA MUNICIPALIDAD DE ENSENADA Camila Denisse Pereyra; María Lis Amaya y Ricardo Germán Rincón	pág. 101
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LAS UNIVERSIDADES Y LA ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ABOGACÍA: DE LA PRODUCCIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN AL AULA. EXPERIENCIAS. Carlos Villanueva	pág. 106
ENSEÑANDO ACERCA DE INVESTIGACIÓN EN INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA Leandro A. Crivaro	pág. 111
VERBOS Y PREGUNTAS PARA UNA CLÍNICA JURÍDICA José María Martocci	pág. 114
LOS CONVERSATORIOS “LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LA ASPO”. UNA ESTRATEGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ¿FACILITADA POR EL ASPO? Karina Andriola , Marina Lanfranco y Josefina Napal	pág. 117
ETICA PROFESIONAL María Teresa Bastías	pág. 122
LOS CAMPOS DE DISPUTAS EN EL DICTADO DE ABOGACÍA Patricia Giordana y Dino Di Nella	pág. 127
EL CONFLICTO JURIDICO Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL:OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA Soria, Alejandro F, Cevallos Ammiraglia, Diego A.	pág. 132

PERSPECTIVAS DE GENERO Y ENFOQUES NO BINARIOS

INFORME FINAL: MESA DE DEBATE "PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS" María Agustina Ragusa; Margarita Vázquez	pág. 142
PUNTOS DE PARTIDA PARA UN CONSTITUCIONALISMO FEMINISTA EN CLAVE CONVENCIONAL María Verónica Piccone; María Paz Lambrecht	pág. 144
ENSEÑANZA LÚDICA DEL DERECHO POLÍTICO. JUGAR A SER DIPUTADO/A, APRENDER A HACER POLÍTICA. María Verónica Piccone; María Eugenia Zamarreño; Laura García Márquez; Juan Ignacio Ortega	pág. 149
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) Y DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA Erika Silvina Bauger	pág. 153
CUIDADOS, ENSEÑANZA Y TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS/OS Guadalupe Bustos; Micaela Valderrey	pág. 157
FORMACIÓN JURÍDICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA: PREGUNTAS DESDE LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA Julieta Evangelina Cano	pág. 162
UN TIEMPO NUEVO. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO POLÍTICO. María Verónica Piccone	pág. 167
PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS: DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y DERECHOS HUMANOS. Matías Gabriel Delgado	pág. 172
LA CRITICA FEMINISTA AL DERECHO. EL DESAFÍO DE TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA. Marina Font, Lucia Battistuzzi	pág. 176
APORTES TEORICOS PARA EL ABORDAJE DE LA SITUACION DE GRUPOS VULNERABLES EN LA FORMACION JURIDICA. Betsabé Policastro	pág. 181

ANALISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ANALISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Grupo de Debate A) Erika S. Bauger, Agustina Ciancio, Pablo Lazzatti y José Lezcano	pág. 187
ANALISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Grupo de Debate B) María Julieta Duedra , Leandro Crivaro y Rosana Toranzo	pág. 191
ANALISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Grupo de Debate C) coordinadores: Alberto Corica, Cecilia Valeros, Fabiana Coradi, Guillermina Di Luca.	pág. 193
DESAFÍOS DE ENSEÑAR UNA MATERIA NO CODIFICADA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA UTILIZANDO CLASES VIRTUALES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID19. Camila Wanda Landeyro	pág. 195

UNIVERSIDAD DIGITAL: HACIA LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA CONCIENCIA JURIDICA Alejandro D. Ríos Castro	pág. 199
CAMBIO DE PARADIGMA EN EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA Y LAS NECESARIAS MODIFICACIONES EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Cintia N. Carreras Jacznik	pág. 204
LAS TIC ´S COMO HERRAMIENTA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. Contardi González Lucrecia	pág. 208
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA Edwin M. Montero Labat y Evangelina J. Montero Labat	pág. 212
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA. UTILIZACION DE LAS TICS. DESAFIOS Gabriela Noemí Elgul	pág. 217
AQUELLO QUE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN “LA NUBE” PUEDE DEJARNOS... Maria Eugenia Torres Lastra	pág. 222
ANVERSO Y REVERSO DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS Mariel Cecilia Martin; María Rocío Tilves	pág. 227
INTEGRACIÓN DE HABILIDADES, CONOCIMIENTOS Y EVALUACIÓN A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE MEDIADA POR TIC Nidia Karina Cicero y Laura Mariel Medrano	pág. 231
EL CAMINO A LA METAMORFOSIS DE UN AYUDANTX ALUMNX Chiara Basso, Pilar Bernasconi, Agustina Carpio, Julia Cáceres , Ayelen Faraco, Josefina Forastieri, Camila Medina, y Ivo Rapallini	pág. 236
LECCIONES Y PANDEMIA Ernesto E. Domenech	pág. 241
EL EQUILIBRIO COMO CONDICIÓN DEL ÉXITO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Fernando Iván Fassina	pág. 245
CORONAVIRUS Y ENSEÑANZA VIRTUAL DEL DERECHO Inés Berisso y Olga L. Salanueva	pág. 249
LA VIRTUALIDAD EMERGENTE. ENSEÑAR DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA Victoria Lorenzo y José Orlor	pág. 254
DIFICULTADES EN LA CONFORMACIÓN DEL OFICIO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN CONTEXTO DE PANDEMIA. María Julieta Duedra	pág. 258
LA EDUCACION INTERPELADA POR EL CONTEXTO DE PANDEMIA Mariela Esther Blanco	pág. 262
TIEMPOS DE PANDEMIA. EDUCACIÓN UBICUA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS ON LINE. TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Nina Norma Noriega	pág. 266
EXPERIENCIAS DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR EN LA ENSEÑANZA EN FORMA VIRTUAL: DESCRIPCIÓN DE LO SUCEDIDO DURANTE LA PANDEMIA. Pablo Di Gerónimo y Marcos Fernández Peña	pág. 271

EDUCAR EN TIEMPOS DEL COVID-19. RESPUESTAS INSTITUCIONALIZADAS A LA EMERGENCIA. EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES – UNIVERSIDAD DEL ESTE. Ricardo Germán Rincón	pág. 276
EL ACCESO IGUALITARIO A LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA. Verónica Bilczyk	pág. 280
PROBLEMAS EN LA EVALUACIÓN - EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE PANDEMIA. ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN EN LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Mónica M. Bariggi	pág. 285
UNA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN UTILIZANDO TICS: DIGITALIZACION DE EXPEDIENTES CON FINES PEDAGOGICOS Guillermina B. di Luca, Alejandra B. Moavro, Fernanda L. Niell	pág. 290
LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORAS Analía Verónica Reyes	pág. 294
ROLE PLAYING VIRTUAL INTERCOMISIONES” PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN Santos Alberto Corica; M. Cecilia Valeros; Guillermina B di Luca; Fernanda Niell; Victoria Hainze; Alejandra Moavro	pág. 298
NUEVA MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA DURANTE LA PANDEMIA CAMBIOS QUE LLEGARON PARA QUEDARSE. Fabiana Maricel Coradi	pág. 303
LAS EVALUACIONES EN CONTEXTO DE PANDEMIA: PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS. Matías Morón	pág. 307
LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA EN CONTEXTO DE PANDEMIA Ana María Verneti, Claudia Luján Oviedo	pág. 312
REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CON ESTUDIANTES INGRESANTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Santiago Joel Staffieri	pág. 316
LA DIDÁCTICA PROPIA DEL DERECHO Yanina Escudero; Melisa Tortú y Milagros Scoponi	pág. 320

ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE ENCIERRO

RESEÑA DE TRABAJO EN COMISIÓN 7: “Enseñanza del Derecho en Contexto de Encierro” Francisco Vilches, Cecilia Actis y Juan Martín Castro	pág. 326
SOBRE UN PROYECTO EDUCATIVO EN LA CARCEL, LA PERSPECTIVA DE UNA GRADUADA Silvia Andrea Paul	pág. 329
DEBATES SOBRE LA FORMACIÓN DE ABOGADOS Y ABOGADAS PRIVADXS DE LIBERTAD Cecilia Actis	pág. 333
LA IMPLEMENTACIÓN DE CONSULTORIOS JURÍDICOS GRATUITOS EN LAS UNIDADES PENITENCIARIAS COMO MEDIO DE RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS Bernardino Acosta, Juan Martín Castro	pág. 337

“ESTUDIAR EN CONTEXTO DE ENCIERRO Y EN UN CONTEXTO PANDÉMICO”. DESAFÍOS Y PROPUESTAS A PARTIR DEL USO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Carolina Vinaccia y Karen Kristeff	pág. 341
ACCESO A LA EDUCACIÓN Y DINAMIZACIÓN DE LA CÁRCEL A PARTIR DE LOS CENTROS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ABOGADOS Y ESTUDIANTES DE DERECHO EN LA CÁRCEL Daiana Thompson	pág. 346
“JUGAR EL JUEGO COMPLETO” EN EL AULA DE UNA UNIDAD PENAL PRINCIPIOS UNO Y DOS María Julia Amilcar	pág. 351
PARADOJAS DE LA CÁRCEL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: SIN CELULAR NO PUEDO ESTUDIAR... ¿Y PUEDO TENER CELULAR? Francisco Vilches	pág 356
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: DE LA CONSTRUCCIÓN PERMANENTE DE UN ESPACIO UNIVERSITARIO EN CÁRCELES QUE GARANTICE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR, INTEGRAL Y DE CALIDAD, SIN DISCRIMINACIÓN. Yesica Paola Moreno	pág 361

ESCAPAR A LA ABOLICIÓN DEL PRÓJIMO

por José Orler¹

1.- Covid19 y virtualidad.

Casi 1,5 millones de docentes y 23,4 millones de estudiantes de Educación Superior en toda América Latina² actualmente se hallan comprometidos con el desafío y la prioridad de mantener la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en formatos educativos de “no-presencialidad”.

Las estrategias de aislamiento y las distintas formas de cuarentena desplegadas por las políticas de salud pública en todo el mundo con el objeto de enfrentar el virus y su terrible capacidad de daño, impactaron de un modo directo en la educación produciéndose el cierre de la totalidad de las Universidades y con ello un hecho inédito: la pérdida del espacio áulico en particular y del espacio institucional en general, de relacionamiento académico por excelencia, espacio de encuentro, de socialización e intercambio, que implica pérdida material y simbólica, que implica distanciamiento tangible pero también espiritual.

De este modo, la enseñanza a distancia sustentada en las nuevas tecnologías de la comunicación, que no constituye en sí mismo un fenómeno novedoso ni de aparición reciente, sin embargo deviene novedad en su generalización y en la forma en que nos sorprendió sin solución de continuidad y con poco adiestramiento -es evidente que “estar conectado” o “manejarse” con las redes sociales de ningún modo implica estar en condiciones de participar eficazmente en procesos de enseñanza y de aprendizaje, o poder encauzar estrategias pedagógicas en entornos virtuales- configurando lo que denominamos “virtualidad emergente” (Orler, 2020).

Las protagonistas fueron entonces las múltiples tecnologías virtuales (plataforma Moodle, aplicaciones Zoom, Meeting, etc.), cuya utilización era ínfima en años anteriores (Ruiz Larraguivel, 2020). Ello no sin limitaciones y dificultades, por la escasez de los materiales, las restricciones en los modos de uso y las desigualdades en el acceso material y simbólico a los dispositivos digitales. Diferencias en la disposición de tecnología y en el acceso a la conectividad en ese nuevo espacio educativo para docentes y estudiantes que es el hogar: por un lado es necesario señalar que en Argentina se estima un promedio de atraso de más de 20 años en la tecnología hogareña disponible -computadoras, notebooks, tablets, y algo menos en teléfonos celulares-; por otro lado, apenas la mitad de los hogares tienen conectividad a Internet, de los cuales sólo el 10% lo hace con conectividad “premium”-de alta velocidad y muchos megas que permite acceder a videos y contenidos digitalmente “pesados”-.

Por ello nunca tan presente el concepto de brecha digital (Marion Lloyd, 2020) que da cuenta de las profundas desigualdades en el acceso a la tecnología y con ella en estas circunstancias a la educación, generando exclusiones de género, de clase social, de etnia, etc., que resultan de un impacto altamente negativo (Lorenzo, 2020).

1- Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP Director del Observatorio del Enseñanza del Derecho.

2-Conferencia de José Antonio Quinteiro Goris, Coordinador del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, presentación del informe “Covid 19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones”, IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS-UNLP, 2020.

Definitivamente nos hemos encontrado con la era digital-verdaderamente ella nos encontró a nosotros-, pero en educación aún sin la “inteligencia artificial”, ni la “realidad aumentada”, ni los “recursos 3D”, ni las “tecnologías inmersivas”, ni los “dispositivos inteligentes”. Pensar en “drones”, “robots” y “autonomía vehicular” en contextos en que no hay una computadora por docente y por estudiante, y también se carece de servicio de internet de bajo presupuesto que permita conectividad “de verdad” en los hogares, resulta paradójico y desalentador (Orler, ob.cit.). La pandemia de COVID-19 ha configurado en el mundo un escenario inesperado, visibilizando de un modo palmario las profundas desigualdades de las sociedades en las que vivimos y la diferenciada acción destructiva del virus, frente al que definitivamente no somos todos iguales y son sustancialmente diferentes las vulnerabilidades que produce (Judith Butler³, 2020; Alain Badiou, 2020⁴; Giorgio Agamben, 2020⁵; Byung Chul Han y Sivo Zizek, 2020⁶; entre otros⁷).

2.- Dificultades y desafíos.

La producción académica en torno a la Enseñanza del Derecho-particularmente en los tres Congresos de Enseñanza del Derecho precedentes realizados en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y organizados por el Observatorio de Enseñanza del Derecho- viene desarrollando una crítica generalizada a los formatos denominados de “clases magistrales” o puramente expositivas, que se asimilan a estrategias antiguas y poco horizontales. Se puede afirmar la existencia de un fuerte consenso -asumido como desafío relevante- en torno a la idea de avanzar en formatos más abiertos, plurales y democráticos, que permitan dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las jóvenes generaciones que ingresan a nuestra Facultad, así como también y principalmente del carácter masivo de nuestra enseñanza superior, que requiere de una mayor contención para materializar el precepto de inclusión que hace a su calidad (Orler, 2019; 2018).

Dicha pretensión asume perfiles definitivamente particulares en el actual contexto y significa un redimensionamiento de ese desafío, que ahora intentamos desplegar en clave de sincronías y asincronías de nuestras clases -las primeras más efectivas pero menos inclusivas por las dificultades de conectividad nuestras y de nuestros estudiantes; las segundas más accesibles para todos pero definitivamente menos eficaces al prescindirse de la interacción en tiempo real-; en búsqueda de aplicaciones amigables -Zoom Meeting; Webex Meeting; etc., etc.-; en capacitación y optimización del uso de las plataformas disponibles -Moodle en el caso de nuestras Facultades-; etc., etc. dando lugar a la aparición de un sujeto académico “on line”, que perfilado por la pantalla comparte incertidumbres y heterogéneas pretensiones de futuro. Ese sujeto académico se encuentra con dos dificultades centrales que requieren ser identificadas y trabajadas para su superación: la exigencia de reconvertir el manejo habitual de herramientas virtuales en contextos sociales y laborales, a su utilización en el marco de procesos educativos que requieren comprensión de las dimensiones pedagógicas puestas en juego; y el imperativo de hacerlo prescindiendo de toda analogía de presencialidad.

Para la primera de las dos grandes dificultades/desafíos enunciados Philippe Meirieu (2016) propone realizar lo que llama “prueba de concepto”. Se trata de pasar las “evidencias” del discurso común educativo, lo obvio, lo naturalizado por las prácticas recurrentes nunca sometidas a razón

3-Ver traducción en Revista Lavaca, marzo 2020. <https://www.lavaca.org/notas/el-capitalismo-tiene-sus-limites-la-mirada-de-judith-butler-sobre-el-coronavirus/>

4-Ver traducción en Revista Lobo Suelto, marzo 2020. <http://lobosuelto.com/sobre-la-situacion-epidemica-alain-badiou/>

5-Ver traducción en Ficción de la razón, febrero 2020. <https://ficcionalarazon.org/2020/02/27/giorgio-agamben-la-invencion-de-una-epidemia/>

6- Ver traducción en Revista Lobo Suelto, marzo 2020. <http://lobosuelto.com/sobre-el-coronavirus-y-el-capitalismo-debate-zizek-byung-chul-han/>

crítica alguna, por el tamiz de un rigor informado en el marco de las múltiples producciones y desarrollos más actuales de la Ciencia de la Educación -y agregamos nosotros, particularmente de la Educación Virtual-. Para la segunda, Diaz Barriga (2020) sugiere revisar nuestra relación con “la pantalla” y con nuestros estudiantes a través de ella, para comprender que obedece a diferentes racionalidades y diferenciadas lógicas bien lejanas de las de la presencialidad.

En definitiva, asumir nuestras prácticas docentes sin obviar tareas determinantes como planificación y autoevaluación permanente, y dispuestos a comprometernos en capacitación pedagógica y didáctica, que en el actual marco de educación a distancia adquieren especificidades relevantes.

3.- Estrategias y tareas compartidas.

Nuestras prácticas docentes, como lo expresa Brunner (1994) deben someterse a ejercicios de “externalización” de los procesos educativos y de transmisión cultural, para rescatar esa actividad cognitiva de su estado implícito, haciéndola compartida y esencialmente revisable. Un primer paso en el camino de la profesionalización de la tarea docente lo constituye la convicción de que debe superarse el sentido común educativo y la tradición acrítica en la enseñanza del Derecho, que encuentra su principal clivaje en la docencia ejercida como acción individual, oculta y distante de cualquier forma de revisión y autoevaluación compartida.

Las instancias de explicitación de la tarea docente, de reflexión colectiva, de compartir experiencias y de debate entre pares, resultan absolutamente imprescindibles especialmente en el actual contexto.

Quienes integramos el Observatorio de Enseñanza del Derecho y organizamos cada año los Congresos de Enseñanza del Derecho trabajamos para generar esas instancias, promoviendo la formación y capacitación docente en la convicción de que no hay atajos en el camino de mejorar la enseñanza, y sobre todo, contra la ilusión de innecesariedad de lo colectivo, pues como dice Agamben (2020), hay que escapar a la abolición del prójimo que estos tiempos de pandemia y virtualidad parecen avivar.

4.- El IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho.

A partir de esos preceptos y con ese espíritu, durante todo el año 2020 desarrollamos el IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho “Enseñar Derecho en tiempos de pandemia”, inicialmente previsto para realizarse de modo presencial en el mes de mayo, y luego reconvertido a numerosas instancias y espacios virtuales a lo largo de todo el año -desde mayo a diciembre-.

TODA la producción se halla disponible de modo gratuito (sólo hay que registrarse) en la página del Congreso:

<https://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/index.php>

·Más de 50 CONFERENCIAS y REFLEXIONES de docentes de distintas Facultades de Derecho de nuestro país y del exterior -Brasil, Costa Rica, Chile, Uruguay, España, Portugal, Estados Unidos, Colombia, México, República Dominicana-.

·3 CONVERSATORIOS CENTRALES sobre Evaluación, sobre Cine y Derecho, y el cierre con la presentación del Informe “Covid19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después” por el Coordinador del Instituto para la Educación Superior en América Latina y El Caribe de la UNESCO.

·8 TALLERES DE CAPACITACIÓN DOCENTE, sobre: 1. Uso de Lenguaje Claro en la Enseñanza del Derecho; 2. La enseñanza de los Derechos Humanos desde lenguajes diversos: el audiovisual, y

sus posibilidades de sensibilización. Los estereotipos dominantes como obstáculos y desafíos; 3. Enseñar Derecho poniendo el aula en modo juego; 4. Producción de material lúdico para poner el aula en modo juego; 5. Las Tics en la enseñanza del derecho: Capacitación en CICERO y MOODLE a través de los entornos virtuales (EVA); 6. Enseñanza del Derecho en contextos de encierro; 7. El uso de la simulación de audiencias en la enseñanza del Derecho; 8.- Técnicas de redacción legislativa en la enseñanza del Derecho.

·Más de 100 PONENCIAS distribuidas en 5 ESPACIOS DE DEBATE: “Docencia, investigación, extensión y formación profesional”; “Perspectiva de género y enfoques no binarios en la enseñanza del Derecho”, “Lenguajes y estereotipos dominantes en la Enseñanza del Derecho”, “Educación en contextos de Encierro”, por un lado. Y un gran espacio de “Análisis y Reflexiones sobre experiencias de enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia”.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agamben Giorgio, 2020, “”, en *Sopa de Wuhan*, trad. Anabel Pomar, Edit. ASPO.
2. Butler Judith, 2020, “El capitalismo tiene sus límites”, en *Sopa de Wuhan*, trad. Anabel Pomar, Edit. ASPO.
3. Brunner José Joaquín, 1994, “Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación”, en *Evaluación Universitaria en el Mercosur*, de Marquis Carlos (compilador), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
4. De Souza Santos Boaventura, 2020, “La cruel pedagogía del virus”, Trad. Flores, CLACSO Editorial, Buenos Aires.
5. Díaz Barriga, 2020, “La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado”, en *Educación y pandemia, una visión académica*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, México DF.
6. Giroux, H., 1994, “Hacia una pedagogía del pensamiento crítico” en *Los profesores como intelectuales*; Paidós; Madrid.
7. Lorenzo Victoria, 2020, “Enseñanza del Derecho en Contextos de Encierro en tiempos de pandemia”, Plan de Trabajo para optar a la Beca Estímulo, UNLP.
8. Meirieu Philippe, 2016, “Recuperar la pedagogía”, Paidós, Buenos Aires.
9. Orler José, 2020, “La virtualidad emergente”, ponencia al IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, FCJyS-UNLP.
10. 2019, “La articulación necesaria. Docencia e Investigación en las Facultades de Derecho”, Prometeo.
11. 2018, “Trayectorias académicas múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo”, en *Inclusión, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas en la Universidad*, Ross, Benito, Germain, Justianovich, EDULP.
12. 2016, “La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA”, Tesis Doctoral, UNLP.
<http://sedici.unlp.edu.ar/discover?query=La+articulaci%C3%B3n+docenciaInvestigaci%C3%B3n+en+el+campo+del+derecho&submit=>
13. Orler José y Atela Vicente, 2018, “La enseñanza del Derecho, un campo en construcción”, en *En el centenario de la Reforma Universitaria los desafíos de la educación jurídica del Siglo XXI*. Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Febrero 2021

EL VALOR DE LAS DECISIONES. EMPODERADOS POR LA INTUICIÓN.

por Pablo Lazzatti ¹

LA FÁBULA:

Cuenta una historia que una zorra, muy experimentada ella, se burlaba de un gato inexperto porque ella tenía más de cien trucos para poder escapar de los perros. A menudo, menoscababa los reducidos recursos del pobre gato que solo contaba con una alternativa: trepar, rápidamente, al único árbol existente.

Mientras la zorra se vanagloriaba de la abundancia de sus recursos, llegaron los perros. A la hora de huir, el gato ejecutó su único plan, el que conocía y lo había mantenido siempre a salvo. Subió - instantáneamente- al árbol y logró escapar. Mientras tanto, la zorra quedó tan aturdida y confundida, tratando de seleccionar la mejor opción para emprender la huida, que los perros - finalmente- la alcanzaron y la devoraron.

Moraleja: Tener una opción fuerte y confiable fue lo que salvó al gato.

¿Y CUANDO LA OPCIÓN CONFIABLE SE NOS CAE?

Los docentes (en general) encontrábamos en las clases presenciales, en las paredes del aula, en la intermediación de cuerpos, árboles a los que trepar para ponernos a salvo. Pero... en marzo de 2020, algo llamado COVID 19 irrumpió en nuestra "vida académica" y los taló de raíz. Aquello que nos mantenía a salvo había desaparecido brusca e intempestivamente.

Con escasainformación viable y sin demasiado tiempo para reflexionar, nos vimos empujados a tomar nuevas decisiones, en definitiva, nos encontrábamos frente al desafío de plantar nuevos árboles, hacerlos crecer aceleradamente y encontrar nuevos refugios para protegernos de "los perros".

EL DILEMA

El adquirir nuevas habilidades que se adecuaran a este nuevo, inesperado y disruptivo contexto, con el aditamento de tener que hacerlo en un tiempo record (para evitar paralizar la actividad), constituía un reto poco sencillo.

Expulsados de nuestra Zona de Seguridad², la tarea se veía sobre aumentada.

PRIMERAS DECISIONES, EL VALOR DEL COMBO EXPERIENCIA + MOTIVACIÓN.

A 20 días, aproximadamente, de la fecha pautada para el inicio del IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, los integrantes del Observatorio de Enseñanza del Derecho nos reunimos para tomar, quizás, una decisión más que difícil: dar inicio, postergar o suspender el evento.

Aprendimos, rápidamente, a debatir por videoconferencia, luchando con las zancadillas tecnológicas de las plataformas o la señal de internet que, en ocasiones, impiadosamente nos congelaba la imagen, entrecortaba la voz o nos complicaba el acceso.

1- Profesor Adjunto Ordinario con concurso vigente en Derecho Privado VI, FCJyS UNLP. Secretario del Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS UNLP. Director del Área de Capacitación Docente. Miembro de la Comisión de Grado Académico de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. E-mail: comision6lazzatti@gmail.com

2- Nótese que no utilicé el término zona de confort por ser este más limitado. Existe una relación de género especie entre zona de confort y zona de seguridad. Toda zona de confort es segura pero no toda zona segura es confortable. Tener un trabajo permanente, pero no pasarlo bien en el mismo, puede llevarnos a no querer movernos por miedo a perder la estabilidad. Este es un claro ejemplo de que lo seguro no siempre es confortable.

Tomar decisiones con la adecuada información confiable es el panorama óptimo, cuando lo que abunda es la incertidumbre, la travesía de cruzar el mar en un barco transatlántico se convierte en la balsa de la Expedición Atlantis³.

Pese a todos los inconvenientes y contratiempos, habiéndonos estallado en la cara el problema, sentimos confianza y motivación para enfrentarlo. Así, decidimos respetar la fecha de inicio y nos dispusimos a realizar -de manera virtual- la primera etapa y diferir para el mes de noviembre el cierre del congreso con la esperanza de que, una vez restaurada la presencialidad, se llevaran a cabo -en la sede de nuestra casa de estudios- las mesas de debate y los conversatorios.

La pandemia, que ya nos había arrebatado la planificación originaria, también se “robó” las luces del escenario al atravesar todos los ejes propuestos erigiéndose, de manera obligada, en el tema protagonista del encuentro.

Cómo enseñar derecho en tiempos de pandemia fue el nuevo lema con el que se convocó a voces de docentes del país y del extranjero quienes expresaron, a través de distintos videos, sus reflexiones y experiencias.

El material producido se iba multiplicando y enriquecía las páginas, repositorios y redes sociales dispuestas -especialmente- para el congreso.

Los ocho talleres intensivos de capacitación docente, pensados para una jornada, mutaron a seminarios/talleres, se cuadruplicaron la cantidad de encuentros y los docentes a cargo profundizamos los contenidos a tratar y los adaptamos al nuevo contexto académico.

La situación sanitaria, que se prolongó más allá de nuestras expectativas y esperanzas, no impidió que, en el marco del evento, se presentara el libro “Confianza en la administración de Justicia. Lo que dicen les abogades”, coordinado por la Dra. Olga Salanueva.

Noviembre nos encontró con el espacio físico sin habilitar y fuertes restricciones al contacto estrecho, por lo que nos vimos obligados a mantener la modalidad “on line” para el cierre de los ocho talleres de capacitación docente.

El Congreso tuvo su cierre con las valiosas intervenciones docentes producidas en las distintas mesas de debate de ponencias, las conclusiones realizadas por los coordinadores y la organización de enriquecedores conversatorios finales con la participación de especialistas en educación, cine y administración.

Este pequeño balance, que sin dudas peca de breve, tuvo como resultado un Congreso que recordaremos por siempre, no solo por el enorme sacrificio de los organizadores, docentes, ponentes, expositores y participantes en general, sino también por las enseñanzas que nos dejó.

Inesperadamente, antes de su comienzo, se produjo la oscuridad total. Eso no nos inmovilizó ni nos hizo retroceder. Con prudencia y firmeza, a pesar de no tener mapas ni GPS, nos orientamos siguiendo la brújula de nuestra experiencia, saberes previos y ese combustible interno tan poderoso: la motivación.

Así, atravesamos una trasmutación académica de manera intuitiva.

3- A mando del explorador Alfredo Barragán, cinco amigos partieron hace 35 años desde Tenerife, España, y llegaron hasta las costas de Venezuela en una simple embarcación hecha de cañas con la intención de probar una teoría científica. Disponible en (<https://www.infobae.com/sociedad/2019/10/26/la-conmovedora-epopeya-de-la-expedicion-atlantis-la-aventura-de-5-argentinos-enamorados-que-cruzaron-el-oceano-en-una-balsa-de-cañas/>)

MI INTERPRETACIÓN: UNA POSIBLE EXPLICACIÓN SOBRE CÓMO LO HICIMOS.

¿Cómo pudimos enfrentar tan inquietante desafío? ¿Cómo pudimos hacer funcionar, sin manuales, una maquinaria que nunca antes habíamos visto? En definitiva, ¿Cómo pudimos tomar decisiones en penumbras y haber conducido, exitosamente, hasta nuestro objetivo?

La rapidez con la que debimos tomar decisiones para organizar y llevar adelante el Congreso -en tiempos de pandemia- sin dudas, amerita una reflexión, un análisis y una revisión del modelo clásico de toma de decisiones racionales que se apoya en evidencias, en información de alta credibilidad despojada de sesgos. Esa coyuntura nos hizo advertir que esos requerimientos eran imposibles de atender.

La disyuntiva estaba centrada en esperar obtener la información necesaria para avanzar (la hoja de ruta gestada en escritorios de ministerios o laboratorios de ilustres pedagogos) o ponernos en marcha tomando decisiones intuitivas (haciendo los ajustes que inevitablemente debíamos hacer). La primera opción implicaba una parálisis obligada, sometida a la espera de resultados orientadores para emprender la acción. La segunda, estar dispuestos a realizar un recálculo permanente para adaptar, sobre la marcha, nuestro andar a los baches del camino quedando a merced de las críticas de los que, por cautela, seguían inmóviles.

Decidir sobre esto fue el punto de partida. Así, habiéndonos inclinado por la segunda opción, comenzamos -entre otras cosas- a realizar valoraciones basadas en las conclusiones intersubjetiva entre colegas, a tomar decisiones apoyadas en el conocimiento intuitivo proporcionado por años de entrenamiento docente, teniendo -como bandera- la experiencia recolectada en nuestro ejercicio profesional.

Nuestra antorcha, sin dudas, transportaba la llama de la intuición. Pero... ¿qué es la intuición? Aún no hay un entendimiento real sobre qué es ni de donde procede, al igual que existe un fuerte debate sobre si las decisiones que tomamos los humanos son racionales, emocionales o de otra índole y pese a que -en lo personal- tengo una marcada inclinación⁴, siguen siendo temas complejos sobre los cuales hay mucho por investigar.

La Real Academia de la lengua española define a la intuición, en su primera acepción, como la facultad de comprender las cosas instantáneamente, sin necesidad de razonamiento.

Si bien existen diferentes teorías respecto a la intuición, encontramos quienes la consideran como algo mágico; otros que la presentan como una especie de energía sobrenatural con la que nacemos y no la podemos incrementar ni disminuir, pero que si no la usamos se inhibe; otros que la consideran como un don, aquí solo mencionaré -de forma general- parte de posicionamientos científicos y documentados que considero más relevantes, dejando de lado las postulaciones mágicas o espirituales. El objeto es ubicar a la intuición como una actividad propia y exclusiva del ser humano.

Gerd Gigerenzer explica que la intuición es una capacidad innata y universal, similar a una caja de herramientas adaptativa (Adaptive Toolbox), que involucra a una parte de la mente. Sostiene que constituyen una serie de estrategias muy sencillas, aunque no por ello imprecisas, basadas en un mínimo de la información disponible en nuestro entorno. Estas estrategias forman parte del bagaje mental propio de la especie humana a los que este autor define como una caja de herramientas adaptativa (García-Retamero y otro, 2006).

Esta caja está llena de soluciones a nuevos problemas. A estas soluciones se llega mediante reglas empíricas, técnicas de descubrimientos, métodos no tan rigurosos que -deliberadamente-

4- La mayor parte de nuestras decisiones son tomadas emocionalmente y justificadas desde la razón.

ignorarán parte de la información para delinear respuestas con un mayor nivel de adaptación en un mundo que se presenta como incierto (Gómez Vidales y otro, 2019).

Buceando en nuestra caja de herramientas, encontramos motivos para decidir ponernos en marcha a sabiendas que, sin ser un camino de rosas, confiaríamos en nuestros saberes para poder sortear las espinas que encontrásemos en el camino.

La intuición, lejos de significar una forma de capturar la verdad, es un mecanismo que promueve respuestas, contestaciones o manifestaciones, incapaces, por otro lado, de ser demostradas y explicadas, pero que se presentan como posibilidades aptas para viabilizar soluciones (Bejarano García, 2016).

Actuábamos con el respaldo de la experiencia cosechada en la organización anterior de eventos de similares características, sabiendo que esto sería de gran ayuda para encontrar nuevas soluciones a estos nuevos desafíos.

El psicólogo Gary Klein, en su libro “El Poder de la intuición”, define la intuición como la manera en la que traducimos nuestra experiencia en acción (Klein, 2004). El autor, además de profesional de la psicología, es científico y lleva años estudiando la toma de decisiones en una variedad de profesiones que requieren de una respuesta rápida (desde bomberos a personal de cuidados intensivos). Klein trata de entender cómo gestionan estas personas las confusiones típicas y las presiones del entorno en el que tienen que decidir, entre las que se encuentran la falta de información, las restricciones temporales, los objetivos vagos o las condiciones cambiantes.

La intuición es memoria acumulada, es el resultado del proceso de reflexión que la persona realiza sobre sus propios comportamientos y la lógica de sus pensamientos. No es más que experiencia condensada. Nuestra experiencia nos permite reconocer lo que está sucediendo, pero también nos facilita reaccionar de la manera adecuada (tomar decisiones). Como nuestra experiencia nos posibilita identificar lo que hacemos, podemos tomar decisiones, rápidamente, sin esfuerzo consciente.

En definitiva, sentíamos que podíamos enfrentar este reto -a pesar de los temores que nos habían asaltado cuando se dispusieron las medidas sanitarias- y dar inicio al congreso en la fecha pautada. Sin dudas, se nos dificultaba traducir esto en pensamientos racionales.

Edward De Bono, en su libro “Seis sombreros para pensar” (bestseller en la década de los 80), explica que uno de los significados de la palabra intuición refiere a la aprehensión inmediata o entendimiento de una situación. La misma resulta de un juicio basado en la experiencia, un juicio que -probablemente- no se pueda precisar ni explicar en palabras. (De Bono, 1985; pág. 30).

Colocándonos el sombrero rojo, podemos ver los problemas utilizando los canales de la intuición, la reacción interior y la emoción. También debemos tratar de pensar en cómo reaccionarán, emocionalmente, otras personas. El sombrero rojo otorga el permiso para expresar los sentimientos y las intuiciones sin tener que disculparse, sin explicaciones y sin tener que justificarse.

En fin, el poder del sombrero rojo primó sobre el del sombrero blanco que representa los hechos de un modo neutral y objetivo. Sabíamos, interna y externamente, las consecuencias que tendría suspender -indefinidamente- el congreso, el mensaje que traía aparejada esa decisión.

En conclusión, pese a la mala prensa que comúnmente tiene la intuición por contraponerse a la lógica del típico pensamiento racional, en ocasiones como las vividas, no está mal hacerle caso, pues muchas veces se trata de un proceso lógico que nuestro cerebro realiza sin que lo advierta su parte consciente. Este proceso cognitivo, a espaldas del cerebro racional, resuelve evadir la circulación por la congestionada ruta del razonamiento lógico y prefiere tomar la “autopista

automática” de las decisiones rápidas, usando como combustible experiencias previas que fueron significativas.

Es necesario resaltar que para tener una intuición debemos haber sumado experiencia. Ahora...sinos equivocamos de mapa y tomamos la autopista del arrebato lo complicado puede llegar a ser distinguir la intuición de un manotazo de ahogado, producto de un estado de desesperación.

Les recuerdo que el producido del Congreso se halla disponible en su totalidad, de manera gratuita, registrándose en la página del congreso <https://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/index.php>.

Ahora sí, los invito a navegar por las distintas páginas de este libro, a nutrirse de nuevas miradas e interesantes perspectivas que en él habitan. A profundizar en la curiosidad que sus trabajos despierten. A dialogar con sus autores (al pie de cada ponencia se encuentra el correo electrónico de su autor/a). A reflexionar sobre nuevas experiencias compartidas por docentes inquietos e intuitivos que han roto barreras generacionales. A dejarse llevar por la emoción que nos embarga cuando estamos frente a un trabajo bien hecho.

Bibliografía

Bejarano García, Vanessa. (2016), TESIS DOCTORAL La intuición creadora: implicaciones y aplicaciones en la educación creativa, Universidad Complutense de Madrid, Facultad De Bellas Artes, disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39081/1/T37766.pdf> recuperada en fecha 27/2/2021.

De Bono, Edward. (1986) "Seis Sombreros Para Pensar- Una Guía De Pensamiento Para Gente De Acción", Editorial: Granica, 223 Páginas, ISBN: 8475774415, disponible en

https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Seis_sombreros_para_pensar.pdf recuperado en fecha 27/2/2021.

García-Retamero Rocío y Dieckmann Anja (2006) Una Visión Crítica del Enfoque de los Heurísticos Rápidos y Frugales, Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 38, No 3, 509-522. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n3/v38n3a05.pdf> recuperada en fecha 27/2/2021.

Gómez Vidales, S. D., y Manrique Tisnés, H. (julio-diciembre, 2019). Técnicas para formar la intuición en la caja de herramientas adaptativa. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 10(2). pp. 468-496. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2452>

Klein, Gary. (2004). The Power of Intuition: How to Use Your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work.

Febrero 2021

REINVENTARNOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. Los talleres de capacitación.

por Analía Reyes¹

Los nuevos paradigmas en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que irrumpen con sus postulados y disputas teóricas desde el siglo pasado y hasta la actualidad vienen intentando consolidarse en experiencias institucionales concretas, devienen trascendentes y avanzan obligando a replantear la propia idea de universidad, de las prácticas académicas que en su seno tienen lugar y de las relaciones que con la sociedad y el estado la misma articula.

Ello, en un proceso permanente de producción colectiva como modo democrático de entender y actuar en las instituciones públicas de educación superior, en que profesores, estudiantes, responsables de gestión, trabajadores de nuestra Facultad y graduados, van constituyendo una urdiembre de saberes y prácticas genuinas para el intercambio, que analizadas y revisadas de modo espiralado —desde las concepciones e intereses a las experiencias y puestas en acción concretas, y viceversa— nos permiten avanzar en esfuerzos innovadores. De lo que se trata, en este pretendido camino de cambio y mejora, es de hallar los significados compartidos que nos permitan una superación de las prácticas naturalizadas y reproducidas por mera tradición disciplinaria e institucional, que funcionan obturando alternativas y achicando horizontes (Orler, 2017)

La Reforma del Plan de estudios de nuestra Facultad asimismo, ha motivado a quienes desarrollan la tarea docente a la revisión de las prácticas pedagógicas teniendo en vista la redefinición de los contenidos académicos y de las estrategias pedagógicas pero principalmente, considerando el nuevo rol social de la carrera, esto es, la formación de estudiantes críticos y comprometidos con miras a contribuir a una sociedad más justa.

En este marco cobra relevancia el concepto de transposición didáctica, esto es, aquello que sólo los y las docentes con vocación y formación podrán lograr con efectividad, es decir, el cómo enseñar la materia de manera comprensible para los y las estudiantes de modo que estos descubran la información y los ayude a pensar y a criticar la realidad. Se trata de pensar la docencia como un compromiso de formación social y humana, el ser docente como mediador/facilitador entre los conocimientos y los y las estudiantes para que estos adquieran autonomía en la adquisición de nuevas competencias y capacidades. (González, 2017)

La clase se concibe en un proceso de enseñanza que implica un compromiso común en donde el saber del docente se transmite como un mensaje cuya finalidad estimule la autonomía intelectual del alumno. El desafío es “aprender a pensar y a ser”. (Reca, 2017)

Las y los docentes cumplen su misión a través de tres acciones que se desarrollan de manera entrelazada: transmitir, motivar y evaluar. La primera implica el contenido y el método, la segunda es aquella que genera en los y las estudiantes un sentido valioso sobre lo que aprende, es decir, estimula su creatividad y su capacidad de invención, por último la acción de evaluar, que conlleva la medición del rendimiento (Pettoruti, 2017)

1-Docente e Investigadora. Coordinadora del “Área de Alfabetización Jurídica Democrática y Enseñanza del Derecho”, del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

Para llevar a cabo con éxito las destacadas funciones los docentes asimismo, ponen énfasis en el proceso de planificación en el entendimiento de que aquélla es lo que permitirá fijar los objetivos del curso y luego evaluar los resultados. Aquí los y las docentes tienen en cuenta las pautas preestablecidas por la institución Universidad, Facultad con respecto a los conocimientos y destrezas que se esperan de los y las estudiantes. (Seda, 2017)

La experiencia acumulada por quienes se desempeñan en la enseñanza de distintas materias que conforman la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) a partir de la implementación de prácticas innovadoras que han demostrado alcanzar valiosos resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sentido que se viene sosteniendo, esto es, lo vinculado al rol o función social de nuestra carrera y la formación de estudiantes autónomos y críticos de la realidad; tiene un importante valor en tanto son muestras, evidencias de proyectos/propuestas de enseñanza llevadas al acto que reflejan valores docentes, objetivos de enseñanza y logros de aprendizaje que en una comunidad educativa es necesario transmitir/socializar.

El Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho que cada año viene llevando a cabo el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales es un encuentro docente en el que a partir de ejes temáticos consensuados en función de los aportes de quienes integran su comité organizador se comparten experiencias y prácticas de enseñanza, para analizarlas y debatir sobre sus fundamentos, objetivos, metodologías de modo de arribar a conclusiones que nos acerquen hacia el mejor desempeño de nuestro rol.

Los talleres de capacitación son un espacio ideado en el marco del Congreso para aprovechar el encuentro de docentes que participan del mismo, algunos integrantes de nuestra casa de estudio pero, muchos otros/otras provenientes de Facultades de Derechos de otras Ciudades, Provincias y Países con el fin de socializar las mencionadas prácticas de enseñanza innovadoras, motivadoras, creativas, exitosas en cuanto a los aprendizajes alcanzados por los y las estudiantes las cuales son llevadas a cabo por los y las docentes de nuestra Facultad y que integran el Observatorio de Enseñanza del Derecho de esa casa de estudios.

La metodología de taller a su vez, ha sido elegida con el objetivo de que, quienes participen lo hagan activamente, a partir de intervenciones en las clases mediante la realización de actividades prácticas en forma individual y/o grupal en un permanente intercambio con los y las profesoras a cargo y así puedan obtener una devolución que les permita realizar un proceso de metacognición acerca del aprendizaje alcanzado. Todo ello se basa en el concepto de que el aprendizaje requiere de una participación reflexiva y activa. (Lazzatti, 2017)

En este espacio los y las profesoras a cargo de los talleres de capacitación docente tienen en cuenta sus propias experiencias y con la finalidad de compartirlas en el intercambio con colegas que asimismo, cuentan con sus vivencias y conocimientos previos, las organizan, ordenan, complementan con material pedagógico a la vez, que diseñan y planifican actividades todo lo cual, no solo hacen con destacable vocación y profesionalismo sino, sobre todo, con la intención de mostrar y poner en debate y análisis un modo o instrumento que mejora la calidad de la enseñanza en algún aspecto o en varios, al mismo tiempo.

Quienes intervinieron en el dictado de estos talleres son docentes que han superado la enseñanza tradicional del derecho cuyo único apoyo metodológico es la clase magistral y han demostrado tener una predisposición para la elaboración de estrategias de enseñanza que contemplan las necesidades de los y las estudiantes, sus gustos e intereses. Son docentes que consideraron

cómo poder “aggiornar” sus clases para adaptarlas a estos “nuevos tiempos” y así, reinventarse en la maravillosa tarea de educar. (Lazzatti, ob.cit.)

La oferta de las capacitaciones docentes - bajo el formato de taller- realizada por primera vez en el marco del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho del año 2019 tuvo tan buena respuesta por parte de los y las asistentes a ese evento académico que, en la organización de esta edición 2020 se decidió reeditar, manteniendo aquellas propuestas e incorporando nuevas.

La pandemia y las medidas de aislamiento social que impidieron la presencialidad asimismo, nos puso el desafío de adaptar la oferta de talleres a un formato virtual, lo cual ha sido un gran trabajo llevado a cabo por los y las docentes que estuvieron a cargo del dictado de los mismos.

En ese sentido, hicieron uso de las nuevas tecnologías y de las distintas plataformas virtuales/digitales que nos permitieron comunicarnos y realizar intercambios en tiempo real y diacrónico.

También, esto implicó de alguna manera adoptar un formato de enseñanza a distancia aprovechando sus ventajas entre estas, la de anular las distancias geográficas lo que posibilitó la participación en los talleres de numerosos docentes provenientes de casas de estudio lejanas, que como ya se mencionó, “vinieron” de hasta otros países. Asimismo, que los y las intervinientes pudieran autoadministrar sus tiempos para avanzar en el cursado de las distintas propuestas y un fluido intercambio a través de recursos virtuales como foros, emails, entre otros además de, poder compartir materiales en diversos formatos. (Salanueva, 2017)

En este Congreso del 2020 pudimos brindar ocho capacitaciones docentes virtuales en variadas temáticas de gran relevancia para la enseñanza del derecho. Las propuestas fueron las siguientes:

1. Uso de Lenguaje Claro en la Enseñanza del Derecho a cargo de los docentes Erika Silvina Bauger; Mariela Blanco; Mercedes Bruno; Julio Ezequiel Guidi y María Rosa Vanella. La propuesta consistió en reflexionar y sensibilizar a las y los docentes de la carrera de derecho sobre la importancia de adquirir herramientas que faciliten el acceso a la justicia a partir de las prácticas judiciales en el uso del lenguaje claro.

2. La enseñanza de los Derechos Humanos desde lenguajes diversos: el audiovisual, y sus posibilidades de sensibilización. Los estereotipos dominantes como obstáculos y desafíos. El taller estuvo a cargo de las docentes Carola Bianco y Soledad Lastra y su propuesta consistió en “continuar con la reflexión transdisciplinaria realizada en el primer taller intensivo dictado en 2019 que, en esta ocasión, recupere e interrogue la potencialidad del cine y de los lenguajes audiovisuales como herramientas para la enseñanza y la emergencia de sensibilidades sociales en studentxs, profesorxs y abogadxs.”

3. Enseñar Derecho poniendo el aula en modo juego a cargo del docente Pablo Lazzatti. Su propuesta: “Apoyados en estrategias de enseñanza lúdica intentaremos construir un puente para transitar interrogantes sobre cómo dinamizar nuestra clase, qué medios estamos utilizando para favorecer una mayor interacción de los actores áulicos, cómo comunicamos y con qué herramientas contamos para abordar la falta de comprensión del lenguaje jurídico, y, sobre todo, cómo captamos la atención de los/las estudiantes.”

4. Producción de material lúdico para poner el aula en modo juego. Este taller estuvo a cargo de la docente Jorgelina Murias y las Colaboradoras: Carla María Cioma, Gabriela López Lavalle y Agustina Ragusa. Su propuesta: “Ante el interés demostrado por los docentes respecto del juego como recurso didáctico, se ofrece un taller orientado a facilitar la producción de material lúdico para ser aplicado de forma inmediata en el aula.”

5. Las Tics en la enseñanza del derecho: Capacitación en CICERO y MOODLE a través de los entornos virtuales (EVA). A cargo de las docentes Fernanda Niell y Guillermina Di Luca. La propuesta consistió en “Desarrollar en los docentes habilidades para la introducción de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la manipulación de los Software: Moodle /Cicero, con el objetivo de propiciar la sistematización y socialización de experiencias educativas en entornos virtuales.”

6. Enseñanza del Derecho en contextos de encierro a cargo de los y las docentes: Cecilia Actis, Juan Castro, Diana Thompson, Francisco Vilches, Conrado Gabillondo, Iván Llanes y Josefina González. La propuesta consistió en: Interrogarse sobre las alternativas que ofrece la educación universitaria y en particular la enseñanza del derecho para abrirse paso tras los muros y sin complicidades aportar herramientas emancipadoras y críticas.

7. El uso de la simulación de audiencias en la enseñanza del derecho a cargo de las docentes Analía Verónica Reyes y María Agustina Ciancio. La propuesta consistió en: Ofrecer herramientas para preparar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la simulación de audiencias. Socializar experiencias educativas de juego de roles sobre procesos internacionales y nacionales llevados a cabo en distintos escenarios (facultad, tribunales, escuelas, cárceles, plataformas virtuales).

8.- Técnicas de redacción legislativa en la enseñanza del Derecho a cargo del Prof. Carlos Villulla. Su propuesta consistió en: Ofrecer herramientas para la formación de los futuros abogados en el desempeño dentro del ámbito legislativo, específicamente, en la elaboración de proyectos de ley. Se compartirá la propuesta realizada sobre el tema en la carrera de docencia universitaria.

Cada una de las capacitaciones tuvo su clase inaugural en el mes de mayo, clases intermedias (en formato sincrónico y diacrónico) entre los meses de junio a octubre y sus respectivas clases de cierre en el mes de noviembre. Además, a través de la plataforma de Cátedras Virtuales de nuestra Facultad se compartió material y se mantuvo comunicación con los y las docentes inscriptos.

Cabe destacar que cada taller se caracterizó por ser un espacio de intercambio horizontal en los que fueron puestas en común valiosas experiencias de enseñanza del derecho entre los y las docentes a cargo del dictado de aquéllos y los y las asistentes. Tuvieron lugar debates, reflexiones, análisis críticos de las distintas situaciones de enseñanza y se priorizó el “aprender-haciendo” como metodología.

El resultado ha sido la construcción de un conocimiento colectivo acerca de cómo mejorar nuestras prácticas docentes en la enseñanza del derecho. En ese sentido, la participación de docentes de tan variada formación y experiencia: ayudantes alumnos, adscriptos, auxiliares, adjuntos, titulares y a la vez, provenientes –como se señaló más arriba–de distintas casas de estudio, inclusive de otras provincias de la Argentina y otros Países repercutió favorablemente para contar con distintas miradas que enriquecieron cada encuentro.

De esta manera, los talleres del Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho vienen colaborando en la idea de un aprendizaje socializado y se presenta cada año como una oportunidad para superar las concepciones de instrucción a través de contenidos obsoletos y así poder lograr en la sociedad una organización más democrática e incluyente. (Gajate, 2017)

Por todo ello y la destacable labor felicitamos una vez más, a los y las docentes del Observatorio de Enseñanza del Derecho de nuestra Facultad por el esfuerzo realizado para hacer posible esta valiosa actividad en el marco del IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho como así, agradecemos a quienes nos acompañaron eligiendo compartir este 2020 en alguno de los talleres.

Finalmente, les informamos a la comunidad académica que toda la producción del Congreso se haya disponible de modo gratuito (sólo hay que registrarse) en la página web de la actividad: <https://enseñaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/>

BIBLIOGRAFÍA

Anales, 2017, Nro III Extraordinario “La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones”, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

LENGUAJE Y ESTEREOTIPOS DOMINANTES

EJES DISPARADORES DEL DEBATE

Julio Guidi, Edgardo Gonzalez y Jorgelina Murias

1 - PRÁCTICAS DOCENTES: la elección de los contenidos y la forma de compartirlo con los estudiantes.

- 1.La curaduría de contenidos permite la personalización del aprendizaje y la actualización de contenidos en contexto.
- 2.¿Estamos los docentes formados/preparados para esto? ¿Cómo lo hacemos?
- 3.¿Colaboramos en la producción de conocimiento o solo lo reproducimos?
- 4.Materiales didácticos digitales, ¿excluyen/incluyen la presencialidad? ¿Son extrapolables?
- 5.Búsqueda de herramientas frente al desafío de la pandemia: ¿Debemos desarticular racionalidades instrumentales?

2 - CINE Y DERECHO: la influencia del “séptimo arte” en la elección y formación de los estudiantes de abogacía.

- 1.La influencia del cine en las aulas de derecho y a la hora de elegir la carrera de abogacía- el operador jurídico como héroe/triunfador. Ese estereotipo, ¿es un producto de la sociedad?
- 2.La fotografía y el cine como instrumentos para educar con la mirada, como instrumento de pensamiento y de la emoción, ¿consideramos/ utilizamos las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- 3.Predominancia de las clases magistrales, frente a estudiantes que no participan activamente en el proceso de enseñanza. Elegir una película para desarrollar un tema y realizar un trabajo grupal, ¿es cambiar las prácticas o solamente matizar las viejas prácticas a los nuevos tiempos?
- 4.Espacios nuevos de reflexión, expansión de fronteras pedagógicas. Trascender lo visible para ver lo invisible.

3 - COMPRENSIÓN INTEGRAL DE DERECHO EN FORMA TRANSVERSAL

- 1.Internacionalidad, nuevas figuras contractuales, diversidad de fuentes, fuertes tradiciones anglosajonas.
- 2.¿Netflix/Spotify como fenómeno contractual novedoso o herramienta que acentúa las desigualdades sociales?
- 3.¿Nos bancamos el conflicto en los procesos de enseñanza? O ¿formamos solo para litigar?
- 4.¿El lenguaje claro se opone a los formalismos, al ritualismo?

Hecha la apertura y presentación de la mesa con la presencia de los coordinadores y ponentes se hizo las aclaraciones de que las ponencias habían sido enviadas previamente para su lectura por todos los presentes a los fines de poder realizar el debate de los ejes propuestos más arriba.

Inmediatamente se dio lectura a los ejes propuestos para su conocimiento de los participantes, requiriendo que la toma de palabra se hiciera mediante aviso por chat.

Maria Paula Perotti fue la primera en solicitar la palabra, vinculando su ponencia sobre la curaduría de contenidos y uso de la metáfora que viene de las artes plásticas, aplicado a la perspectiva de la enseñanza. Relacionando esa actividad de curaduría del artista con lo que realiza el creador de contenidos virtuales o presenciales para las clases de enseñanza y las prácticas docentes. Distinguiendo al docente AUTOR, creador de contenidos, del docente curador coleccionista de contenidos. Con la virtualidad eso se vio re significado de forma notable. Se pregunta ¿Somos docentes coleccionistas de contenidos? ¿Vamos más allá de simple curaduría de contenidos y creamos nuevos resignificados materiales de enseñanza y pasamos a ser docentes autores?

Luego la mesa continuó con la palabra de la Profesora Forastieri a propósito de la intervención anterior, haciendo una acotación al respecto. La utilidad de las capacitaciones docentes virtuales pre pandemia que dieron herramientas a muchos profesores para encarar lo imprevisto del escenario de enseñanza que se presentó durante la pandemia. Haciendo hincapié que siempre se trabajó dentro de lo que se pudo y se tenía a mano. Incluso en momentos que no se pudo conocer personalmente a ninguno de los estudiantes que cursaron en modalidad virtual. Generando desafíos para el cuerpo docente y estudiantil nunca antes vistos. Más sumado a los contratiempos administrativos de listados e inscripciones tardías, que debieron subsanarse en el andar de la situación de anormalidad que se vivía. Y la problemática de cómo trasladar la dinámica de la clase presencial a la clase virtual como un problema que afectó a gran parte del cuerpo docente. Con el prueba y error, viendo que sirve y que no servía en cada caso que iban avanzando las clases.

La continuidad del intercambio discurrió en estos tópicos vinculando la cuestión de los procesos de enseñanza con la permanente actualización de contenidos en las asignaturas ahora atravesados en el contexto de pandemia.

Por su parte otros participantes centraron el intercambio en cuanto al lenguaje, su uso, los contextos en que se utiliza en la sociedad (espacio áulico, tribunales, sociedad civil), la importancia de que este, más allá del espacio de su utilización sea claro y preciso como manifestó el profesor Guidi, agregando que deben evitarse ritualismos y formalismos innecesarios. Sobre esto hubo opiniones coincidentes de los participantes, aportando por parte del profesor Mauro Leturia que las nuevas comunicaciones formativas (para el caso Netflix) en manos de empresas multinacionales, además de generar determinados contenidos específicos, en sus contrataciones con los usuarios, generan verdaderos contratos de adhesión perjudicándolos en sus posiciones. Por ello la necesidad del lenguaje, de las cláusulas claras y sencillas son esenciales al momento de contratar.

Tanto Nicolas Balbín como Leonardo Scianda fueron entusiastas participantes, aportando cada uno desde su campo disciplinar ejemplos didácticos de los estereotipos de los lenguajes predominantes, o mejor dicho de ese “lenguaje único” que en determinadas ocasiones excluye a actores de la sociedad.

La Profesora Lanfranco Vazquez resaltó la importancia del encuentro en tanto herramienta que permite pensar y re-pensar los lenguajes como prácticas docentes. Coincidiendo en esta postura el docente Adrian Goicochea quien manifestó que en determinadas actividades contractuales es imprescindible considerar (y analizar) con qué propósitos se utilizan los mismos. Es decir que lenguajes, como se los transmite, que intencionalidades llevan implícitas, etc.

Hubo coincidencias estructurales en cuanto a la necesidad de “permanentemente actualizar el/los lenguajes”, y cómo poner en cuestión las predominancias discursivas hegemónicas.

En el cierre conclusivo del encuentro a cargo de la profesora coordinadora Jorgelina Murias resaltó entre otros puntos lo enriquecedor del debate y los intercambios logrados durante el mismo. Resaltando lo mucho por trabajar que tendremos todos nosotros de acá en más sobre nuestras prácticas de enseñanza y docencia universitaria en tiempos de pandemia. Coincidiendo en que todos en la búsqueda de la innovación y de nuevas formas de enseñar, planteándonos que tipo de abogado y abogada estamos creando y ayudando a formar.

¿Cuánto de nuestra parte tenemos que ver en ese modelo de profesional que egresa de las facultades de derecho? Los estereotipos dominantes. Tratar de no seguir reproduciéndose.

Por qué sabemos que los egresados salen sin saber enfrentar muchas veces los problemas que se le presentan a la hora de encarar profesionalmente sus competencias adquiridas. Y ahí es donde tenemos que repensar el rol de la enseñanza del derecho desde otro lugar. Dando herramientas a los estudiantes para que produzcan su propio conocimiento, saliendo del modelo de las clases magistrales donde el alumnado cumple un rol pasivo, y darle un papel más activo y dialéctico en el proceso de enseñanza aprendizaje con más contenidos prácticos.

El cierre del panel estuvo a cargo del coordinador Julio Ezequiel Guidi quien invitó a los ponentes a asistir a la siguiente actividad sobre “Cine y Derecho”.

ENSEÑAR CON LENGUAJE CLARO: LA CLARIDAD ES UN DERECHO HUMANO

Julio Ezequiel Guidi¹

“...Porque el saber jurídico monopolizado en pocas manos, significa reparto del poder y eso es producto de decisiones políticas; porque el despliegue del derecho como discurso ideológico, que promete lo que en la práctica niega, es recurso de hegemonía y eso es decisión política.” (Carlos María Cárcova, “Acceso a la Justicia: exclusión y aculturación”, publicado en Revista de opinión jurídica VRBE IVS et Alegatos.)

Resumen

El lenguaje claro es una herramienta que ha venido para quedarse y cambiar la forma de comunicarse de las instituciones y los agentes que la componen. Esta es la historia de cómo surge y los dispositivos internacionales que la avalan para su instrumentación en la enseñanza y su uso en el acceso a la justicia. La importancia de su implementación desde la enseñanza en las aulas de la facultad hasta su uso cotidiano en el ejercicio de la profesión ya sea en forma liberal o en el Estado.

Debemos reflexionar sensibilizar a las y los participantes de la actividad sobre la importancia de adquirir herramientas que faciliten el acceso a la justicia a partir de las prácticas judiciales en el uso del Lenguaje Claro.

Todos los días en los Tribunales transitan “Larguiruchos”, personas comunes que no maneja lenguaje complejo que nos pide con razón ¡CHE! ¡Hable más claro que no le entiendo!

Algunos objetivos a tener presentes en la ponencia que vengo a presentar son, que las y los participantes logren:

- Apropiarse de los contenidos del encuentro.
- Comprender la importancia del lenguaje claro para promover el acceso a la justicia y la comunicación institucional y la asesoría letrada clara y sencilla.
- Analizar las prácticas de comunicar y explicar situaciones judiciales complejas con el uso del lenguaje jurídico claro.

Orígenes históricos

El Lenguaje Claro como un Paradigma Mundial que nació hace tiempo atrás y que viene paulatinamente instalándose en las prácticas institucionales. A través de su promoción, capacitación y práctica. Es un movimiento mundial para las sociedades puedan entender las leyes y acciones de los estados y sus órganos.

Su ideal es que todos los actos de gobierno sean comprensibles para todas y todos las y los ciudadanos del planeta sin importar su condición.

¹-Docente Adjunto de las asignaturas Introducción al Derecho y Taller de Escritura Argumentación Jurídica en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Docente de la Universidad del Este. Y de la Facultad de Derecho UBA. Colaborador del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. mail: catetraunpaz@yahoo.com.ar

El movimiento de “Lenguaje Claro” surge en Europa por los años setentas (70´ s), en la búsqueda de simplificar la comunicación escrita de las burocracias estatales.

Sin perder la precisión en lo que estamos comunicando.

Algunas de las asaciones de la sociedad civil a nivel global más representativas de esta iniciativa son:

- Lenguaje association international (PLAIN).
- Clarity.
- Y nosotros en argentina desde 2016 (ReLCA).

La Red de Lenguaje Claro Argentina (ReLCA) fundada por el Honorable Senado de la Nación, la Secretaría Legal y Técnica de Presidencia de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Nación en el año 2016.

El uso estratégico del Lenguaje Claro para los Operadores Jurídicos/judiciales:

Para abogadas y abogados es estratégico el uso del Lenguaje Claro.

Sobre todo cuando las personas que requieren de servicios jurídicos quieren entender de qué se trata.

Se trata de una propuesta de valor diferenciado. Es decir una necesidad del ahora y de tiempos que estamos transitando como sociedades globales y locales.

Acorde a la Agenda 2030 de Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible: “Que nadie quede atrás”. Ente sus objetivos resaltemos el 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Entre estos, sus metas destacamos:

1. 16.3 Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos
2. 16.6 Crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas
3. 16.7 Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades
4. 16.b Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.

Normativa: Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad.

Forma de la comparecencia:

Artículo.72 - Se procurará adaptar el lenguaje utilizado a las condiciones de la persona en condición de vulnerabilidad, tales como:

- La edad,
- El grado de madurez,
- El nivel educativo,
- La capacidad intelectual,
- El grado de discapacidad o
- Las condiciones socioculturales.
- Se debe procurar formular preguntas claras, con una estructura sencilla.

Los documentos oficiales y las audiencias deben tener como pautas ser realizadas con expresiones claras y con una estructura sencilla.

Regla de Brasilia Sección 6. Participación de niños, niñas y adolescentes en actos judiciales

Artículo 78 - En los actos judiciales en los que participen menores se debe tener en cuenta su edad y desarrollo integral, y en todo caso:

- Se deberán celebrar en una sala adecuada.
- Se deberá facilitar la comprensión, utilizando un lenguaje sencillo.
- Se deberán evitar todos los formalismos innecesarios, tales como la toga, la distancia física con el tribunal y otros similares.
-

Utilizar siempre en estos casos en los que intervengan niños, niñas y adolescentes:

- Un lenguaje sencillo.
- Evitar formalismos innecesarios.
- Un estilo claro, preciso para su comprensión.

Convención internacional sobre derechos de niños, niñas y adolescentes.

Artículo - 12 “LENGUAJE CLARO”

- Se sugiere que las sentencias deben ser explicadas al niño, niña y adolescente de forma que sea entendida.
- Debe ser adaptada a su lenguaje y posibilidades de comprensión.
- Solución sencilla y práctica: redactar una sección de la sentencia dedicada especialmente al niño, niña o adolescente (sin eufemismos técnicos procesales).

Palabras Finales.

International Plain Language Federation (2011) define: “Una comunicación está en lenguaje claro si la lengua, la estructura y el diseño son tan claros que el público al que está destinada puede encontrar fácilmente lo que necesita, comprende lo que encuentra y usa esa información”.

Se trata del derecho a entender por parte del ciudadano pero también de la obligación del Estado y sus funcionarios de hacer todo lo posible para que eso suceda.

“Habla apropiadamente y usa tan pocas palabras como sea posible, pero siempre de manera clara, ya que el propósito del discurso no es ser ostentoso, sino ser entendido”

William Penn

Bibliografía

- Guías de uso de Lenguaje Claro. Provisto por la Red de Lenguaje Claro Argentina.
Guía de Lenguaje Claro Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Homarzabal Sánchez, Ricardo. Manual de Retórica, Oratoria y Liderazgo Democrático. Universidad de Chile, 2003
El lenguaje claro en el ámbito jurídico por MÓNICA J. GRAIEWSKI. Mayo de 2019. Erreius, Temas de Derecho Procesal Cita digital: IUSDC286566A Id SAIJ: DACF190117.
Niños, niñas y adolescentes en los juzgados: reflexiones que atraviesan formalismos. Diario DPI Suplemento Derecho Civil, Bioética y Derechos Humanos Nro 26 – 21.02.2017
Manual de Estilo del Lenguaje para uso de la Administración Pública Provincial de Salta. Gobierno de la provincia de Salta. Dirección General del Derecho de Autor. Depósito en custodia de Obra Inédita No 428240.
Cómo escribir con claridad. Comisión Europea.
Clarity Number 64 November 2010 Journal of the international association promoting plain legal language.
Federal Plain Language. Guidelines. March 2011. Revision 1, May 2011.
Guías de uso de Lenguaje Claro. Provisto por la Red de Lenguaje Claro Argentina.

NETFLIX Y SPOTIFY NUEVOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PRIVADO DESDE UNA VISIÓN INTEGRAL

Mauro Fernando Leturia¹, Adrián Emir Gochicoa²

Resumen

La enseñanza las nuevas figuras contractuales- en concreto los modelos de negocios de NETFLIX y de SPOTIFY – nos presentan importantes desafíos en especial en el campo contractual. En el siglo XXI, en un mundo globalizado en el cual los fenómenos jurídicos, como los contratos, aparecen teniendo como principales características la internacionalidad, la diversidad de fuentes históricas y la tendencia hacia la aplicación de reglas jurídicas de tradición anglosajona, implica la aparición de numerosos desafíos que justifican su estudio profundizado, en cuanto a los derechos involucrados.

Introducción.

La presente ponencia constituye parte de los análisis que venimos realizando en el proyecto de investigación aprobado por la UCALP titulado “Los derechos Intelectuales en las nuevas figuras contractuales”.

En lo particular, busca visibilizar los desafíos que las nuevas figuras contractuales- en concreto los modelos de negocios de NETFLIX y de SPOTIFY – nos presentan en la enseñanza del Derecho Privado y en especial en el campo contractual. Como profesores de derecho de los contratos, observamos cotidianamente, tanto en los programas de la materia como en la bibliografía clásica, que los temas son presentados preponderantemente en función de su origen histórico romano, y abordados con una profunda influencia francesa posrevolucionaria, principalmente siguiendo los principios del derecho privado plasmados en el Código Civil Francés.

La enseñanza de estos los derechos en el siglo XXI, en un mundo globalizado en el cual los fenómenos jurídicos, como los contratos, aparecen teniendo como principales características la internacionalidad, la diversidad de fuentes históricas y la tendencia hacia la aplicación de reglas jurídicas de tradición anglosajona, implica la aparición de numerosos desafíos que justifican su

1- Procurador, Abogado y Escribano. Especialista en Docencia Universitaria. Doctorando de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizó estudios de postgrado sobre Derechos de Autor en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Derecho Civil III, de Introducción al Pensamiento Científico y de Derecho Marítimo y Aeronáutico, y Profesor de Posgrado de la Especialización en Documentación y Registración Inmobiliaria en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Profesor Titular de Cátedra de la materia Prácticas Profesionales II y de Derecho de la Navegación de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica de La Plata. Profesor de Derecho Penal I parte general y Derecho Marítimo y Aeronáutico de la Facultad de Derecho de la Universidad del Este. Profesor de Metodología de la Investigación en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad del Este. Docente invitado en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de posgrado de la Universidad Austral. Oficial de la Justicia Federal Argentina. Ex becario de IDLO, ex becario de la Presidencia de la Nación Argentina. Ex Becario de AISGE. Becario Doctoral del Ministerio de Educación de la Nación. Secretario de Extensión y de Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad del Este. Corresponsal argentino para ASEDA. Jurado para cargos jerárquicos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Coautor de los libros “Derechos de Propiedad Intelectual. Análisis sobre su naturaleza, aplicación y efectos” (2014). Autor del “Manual del Martillero y del Corredor” (2015). Coautor de la obra “Consumidores y derecho en Iberoamérica.” (2018) Publicado por Editorial Reus en España y Editorial UBIJUS en México. Además publicó numerosos artículos de doctrina en el ámbito universitario tanto en Argentina como en España y en México. Director del Anuario 2019 de la Universidad del Este. Editorial Librería Editora Platense.

Mail: mfleturia@hotmail.com

2-Abogado egresado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Ayudante “ad honorem” Derecho Civil III, Cátedra 2 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Estudiante avanzado de Especialización en Derechos Sociales, UNLP. E-Mail: adrian_gochicoa@hotmail.com

estudio profundizado, en cuanto a los derechos involucrados, referidas principalmente por un lado a los derechos intelectuales correspondientes a los actores y autores de las obras intelectuales que forman parte de los contenidos digitales que ponen a disposición dichas empresas y por otra a la relación de las mismas frente a sus usuarios o suscriptores.

La idea central de la presente ponencia es poner el relieve la necesidad de visibilizar los las problemáticas que se plantean al estudiar y exponer los fenómenos contractuales como un todo integral que responde a diferentes fuentes. La limitación que implica la visión parcial correspondiente a una sola materia o asignatura no solo afecta el estudio de la materia en sí, sino la comprensión de que en la actualidad los fenómenos sociales son cada vez más complejos sobre todo cuando se utiliza Internet como medio.

Acerca de los casos NETFLIX y SPOTIFY como proveedores de contenidos y servicios de Internet.

En este momento histórico existe una gran variedad de productos y servicios que son comercializados, distribuidos y consumidos directa o indirectamente a través de Internet. Algunos de esos productos y/o servicios constituyen “contenidos digitales”.

Dentro del complejo sistema que constituye Internet como una “red de redes” pueden distinguirse entre proveedores de contenidos de Internet de los proveedores de servicios de Internet, tal como lo hace la doctrina en general y el último proyecto de ley existente sobre la materia. Los primeros se refieren a los que realizan, producen, disponen o cargan de un contenido digital en Internet, mientras que los segundos son los intermediarios que existen entre el que realiza, produce o dispone de un contenido digital y los que adquieren, descargan o utilicen esos contenidos, siendo estos últimos los usuarios. Los Proveedores de servicios de Internet a su vez siguiendo el proyecto y cierta doctrina pueden distinguirse, entre aquellos que permiten el acceso del usuario a Internet (proveedor de acceso a Internet), aquellos que permiten el almacenamiento o la publicación directa del contenido ya sea en forma temporal o bien en forma permanente (proveedor de alojamiento), aquellos que intermedian mediante una plataforma en la realización de operaciones o transacciones comerciales de terceros (proveedores de servicios de comercio electrónico), y aquellos que brindan el servicio de enlazar y buscar contenidos alojados en otros proveedores de alojamientos (proveedores de servicios de enlace y búsqueda de contenidos)³. Por su parte, debe aclararse que dentro de los contenidos digitales se encuentran muchas obras intelectuales sujeto al régimen de derechos de autor y derechos conexos, y ese es parte del objeto de análisis.

Dentro de este esquema puede entonces identificarse 4 roles: Por un lado los titulares de derechos morales y/o económicos sobre obras intelectuales, los proveedores de contenidos, los proveedores de servicios de Internet, y los usuarios de esos servicios. Ahora puede suceder que una sola persona ocupa dos o más roles como proveedor de servicio de Internet que presta la mayoría o todos los servicios señalados, proveedores de contenidos que sean a su vez titulares de los derechos sobre las obras, o usuarios que sean titulares de los derechos sobre las obras.

3-Dictamen en los proyectos de ley de la senadora Fellner y el senador Pinedo por el que se regula a los proveedores de servicios de enlace y búsqueda de contenidos alojados en Internet. (S-1865/15 y S-942/16); La responsabilidad de los ISP en la jurisprudencia de los tribunales argentinos (según el derecho de los caballos), por Pablo Sylvester Buenos Aires, 4/7/2018 ISSN 1666-8987 N° 14.440 AÑO LVI ED 278; LIPSZYC, Delia. Responsabilidad de los proveedores de servicios en línea por las infracciones del derecho de autor y derechos conexos en el entorno digital: análisis de la jurisprudencia internacional. Asunción: OMPI, SGAE, Ministerio de Industria y Comercio de la República del Paraguay, noviembre de 2005. XI CURSO ACADÉMICO REGIONAL OMPI/SGAE SOBRE DERECHO DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS PARA PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

El enfoque integral que se plantea supone la descomposición del fenómeno estudiado para su correcta comprensión en su totalidad, permitiendo ver como diferentes rama del derecho se integran, siguiendo como hilo conductor en este caso las relaciones contractuales. Permitiendo identificar en una actividad que puede ser diaria como el uso de NETFLIX o SPOTIFY la celebración de distintos contratos, y que su regulación no se encuentra en una sola norma o legislación.

En el caso de NETFLIX, actúa como proveedor de contenidos y como proveedor de servicio de Internet principalmente de alojamiento, y en caso de sus producciones u obras originales resulta ser titulares de derechos sobre ellas, sin perjuicio de los derechos de terceros. En el caso de SPOTIFY actúa como proveedor de servicio de Internet de alojamiento y como proveedor de contenidos al cargar o disponer con autorización de los titulares de derechos. En este enfoque, para completarlo debe señalarse que en ambos casos como proveedores de servicios de Internet de alojamiento de contenidos se constituyen en plataformas de streaming poniendo a disposición en forma real de los usuarios los contenidos digitales, permitiendo el consumo o utilización del contenido en forma real y coetánea a su utilización sin descarga algún del contenido a los dispositivos del usuario.

Acerca de los casos NETFLIX y SPOTIFY como proveedores dentro del régimen de defensa de consumo.

Como se indico podían identificarse 4 roles, por un lado los titulares de derechos morales y/o económicos sobre obras intelectuales, los proveedores de contenidos, los proveedores de servicios de Internet, y los usuarios de esos servicios. En este segundo punto de análisis se puede hacer foco en estas plataformas desde el “comercio electrónico” (o e-business o e-commerce). Existen 4 modelos de comercio electrónico: Entre empresas (business to business B2B), entre empresas y consumidores (business to consumers B2C), entre consumidores (consumers to consumers C2C), y entre empresas y administraciones públicas (government to business G2B)⁴. Ahora bien, dentro de este esquema podemos ubicar a NETFLIX o SPOTIFY como un modelo entre empresas y consumidores (business to consumers B2C), en tanto los usuarios en cuanto suscriptores de estas plataformas consumen los contenidos digitales puesto a disposición mediante el servicio de streaming. Conforme a la ley 24.240 y el C. C. y C. en cuanto definen la relación de consumo, al consumidor y al proveedor, puede encuadrarse esta vinculación como una relación de consumo (Art. 3 de ley 24.240 y 1092 del C. C. y C) y consiguientemente a NETFLIX y SPOTIFY como proveedores (Art. 2 de ley 24.240). Por su parte los suscriptores de estas plataformas resultan ser usuarios (Art 1 de ley 24.240 y 1092 del C. C. y C).

Reflexiones finales.

Como conclusión puede señalarse que existe un entramado de relaciones jurídicas complejas y que abarca diferentes actores. El punto de encuentro que se encontró en nuestra asignatura o materia es la existencia de relaciones contractuales. Así entre NETFLIX y SPOTIFY y los titulares los derechos sobre las obras intelectuales (Cuando no sean ellos mismos como en el caso de NETFLIX) pueden existir un contrato de obra o de servicio (Art. 1251 C. C. y C), un contrato de trabajo (ley 20.744), o hasta un contrato de suministro (Art. 1176 C. C. y C.). Por otro lado entre NETFLIX y SPOTIFY y sus suscriptores en cuanto usuarios cualquiera sea la forma típica

4-El carácter de la responsabilidad del operador de sitio de e-commerce por Rita Castiglioni y Nicolás Moffat. Buenos Aires, martes 5 de junio de 2018
ISSN 1666-8987 N° 14.420 AÑO LVI ED 278

contractual, ya sea contrato de servicios o de suministro, constituye un contrato de consumo en los términos del artículo 1.092 y 1.093 del C. C. y C. haciendo aplicable el régimen de defensa de consumidor.

En virtud del estudio de estas redes contractuales en el desarrollo de la cursada ordinaria, y profundizada en el proyecto de investigación respecto a los derechos intelectuales involucrados permite visualizar que el estudio correcto de este fenómeno, de NETFLIX y SPOTIFY, no puede realizarse desde una sola materia: Por un lado debe considerarse la situación jurídica de los usuarios respecto a los titulares de los derechos sobre las obras intelectuales y si resultan responsables o no y en que medida lo hacen, por el uso o utilización que hace de esos contenidos, abarcando supuestos contractuales y extracontractuales.

En segundo lugar, respecto a los proveedores de contenidos de Internet, en este caso NETFLIX y SPOTIFY y su relación a los titulares de los derechos sobre las obras intelectuales, debiendo analizarse las formas contractuales por la que estos proveedores explotan los contenidos digitales, los derechos de estos respecto a sus obras y en caso de violación de los mismos la responsabilidad de los proveedores. Por ultimo en cuanto proveedor de servicios de Internet, de alojamiento y streaming, y como contra cara de autorizar la utilización de los contenidos digitales por parte de los usuarios deberá analizarse si como intermediarios son o no responsables por las infracciones relacionadas a los derecho de propiedad intelectual por parte de los usuarios.

La enseñanza de estos derechos, en el siglo XXI, en un mundo globalizado en el cual los fenómenos jurídicos, como los contratos, aparecen teniendo como principales características la internacionalidad, la diversidad de fuentes históricas y la tendencia hacia la aplicación de reglas jurídicas de tradición anglosajona, implica la aparición de numerosos desafíos para los docentes que implican una necesaria apertura hacia la comprensión integral del derecho en forma transversal.

Bibliografía.

Cámara de Senadores: Dictamen de los proyectos de ley sobre la regulación a los proveedores de servicios de enlace y búsqueda de contenidos alojados en Internet. (S-1865/15 y S-942/16).

Sylvester Pablo. La responsabilidad de los ISP en la jurisprudencia de los tribunales argentinos (según el derecho de los caballos), Buenos Aires, 4/7/2018 - ED 278.

LIPSZYC, Delia. Responsabilidad de los proveedores de servicios en línea por las infracciones del derecho de autor y derechos conexos en el entorno digital: análisis de la jurisprudencia internacional. Asunción: OMPI, SGAE, Ministerio de Industria y Comercio de la República del Paraguay, noviembre de 2005. XI CURSO ACADÉMICO REGIONAL OMPI/SGAE SOBRE DERECHO DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS PARA PAÍSES DE AMÉRICA LATINA.

Castiglioni R. y Moffat N. El carácter de la responsabilidad del operador de sitio de e-commerce. Buenos Aires. 5/6/2018 ED 278.

TABIERES Susana - LETURIA, Mauro Fernando (2014) "Derechos de Propiedad Intelectual. Análisis sobre su naturaleza, aplicación y efectos" Editorial Librería Editora Platense. La Plata. Argentina.

TABIERES Susana - LETURIA, Mauro Fernando (2012) "Reflexiones y posibles efectos sobre el proyecto de ley de semillas", III Congreso Internacional de Agrobiotecnología, Rosario, Argentina, Octubre de 2012.

EL CINE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL

Mónica Rocco¹

Resumen

El arte visual es un vehículo para la formación del profesional del Derecho, que adapta el cambio tecnológico, a nuevas formas de enseñanza.

Comprende toda creación para transmitir una idea, un pensamiento, una emoción o una sensación a través de imágenes como recurso -ya sea la fotografía, el cine o videos-, para expresar una visión reflexiva de un suceso desde la experiencia personal del artista.

En el caso particular, el cine documental o de ficción, es una herramienta para abordar una temática que permita expandir fronteras en el derecho internacional.

Ello implica, crear un espacio reflexivo de tensión de la recepción de la representación, que trasvase la correspondencia intervención-formación, mediante la creatividad e imaginación, la liberación del juicio y del prejuicio.

La interpretación de imágenes implica trascender lo visible para ver lo invisible, desarrollando a través del arte, la creatividad y el pensamiento como reflexión crítica, desde la subjetividad del observador (su experiencia, cultura, historia, contexto, lugar y tiempo).

Ponencia

Desde nuestra infancia aprendemos a “leer con imágenes”, viendo y observando representaciones, imaginamos y recreamos el conocimiento. La lectura de imágenes atrae a pequeños y adultos para reconstruir conocimientos desde su significación para analizar una situación particular.

Utilizar las artes visuales como instrumento didáctico, ayuda al alumno a abordar el derecho desde una técnica diferente, para pensar y analizar elementos e instituciones del Derecho Internacional, en un diálogo entre la ciencia y el arte. Es una mirada diferente y reflexiva.

En una ponencia anterior en este mismo Congreso -y otros- expuse sobre la enseñanza del Derecho Internacional a través de la interpretación de las imágenes (ROCCO, 2018), refiriéndome en particular a la utilización de la fotografía como herramienta didáctica; y en dicha ocasión me referí a cómo “educar con la mirada” (DUSELL, 2006) para que el alumno aprehenda y desarrolle la creatividad y la liberación del prejuicio en un espacio reflexivo.

El arte visual es un medio por el cual, a través de la creación del artista, se transmite una idea, una emoción, una visión reflexiva de un suceso desde su experiencia personal.

En esta ocasión en particular, me referiré al cine como arte visual como otra herramienta a incorporar, para enseñar el Derecho Internacional. “Educar con cine”.

¹ Profesor adjunto ordinario con dedicación simple de Derecho Internacional Público, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mnc.rocco@gmail.com

El cine no es sólo un pasatiempo recreativo o un entretenimiento lúdico, sino también un instrumento didáctico que ofrece nuevas posibilidades de enseñanza, que acrecienta el interés del alumno por el estudio de una determinada temática.

El cine entretiene y educa, convirtiéndose en un medio de comunicación de masas, como manifestación artística -el séptimo arte-.

Incorporar el cine como herramienta pedagógica, contribuye a un ejercicio hermenéutico para la futura profesionalidad del estudiante de Ciencias Jurídicas. Aunque, más que una herramienta -parafraseando a RUIZ SANZ-, se trata de un “instrumento del pensamiento y de la emoción”, que sirve como estrategia de aprendizaje integrado para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad (RUÍZ SANZ, 2010).

En tal sentido, expresa ALL, el discurso del derecho y del cine se basan en una observación que gira alrededor de una idea en común: la cultura. Lo jurídico es un fenómeno cultural y en tal sentido, puede considerarse como un objeto susceptible de ser apreciado en relación con la manifestación cultural del cine (ALL, 2018).

A través del cine -como de otras expresiones artísticas- se intenta entender y explicar cómo y porqué el derecho se posiciona como lo hace.

Si bien el diálogo cultural entre el arte y el derecho, puede abordarse desde cualquier expresión artística, lo cierto es que en el caso particular del cine, el factor emocional en la enseñanza genera interés al fusionarse con lo cognitivo; mejora el estudio y aprendizaje de las prácticas de lectura, escritura, argumentación, escucha, oralidad; así como la formación de un pensamiento crítico constructivo.

El punto de conexión entre el arte visual y el derecho, es la representación de una realidad compleja a través de instrumentos que le son propios a cada lenguaje. A lo que debe agregarse que, según RUÍZ SANZ, el cine crea emociones y estados cambiantes de sensibilidad, según el sujeto, el objeto o el momento en el que se produce la interacción, contexto propio para la didáctica jurídica (RUÍZ SANZ, 2010).

El cine, como medio para adquirir conocimientos, tiene un lugar destacado en las tecnologías de información y comunicación (TICs), que nos convierten en ciudadanos del mundo accediendo a lo que ocurre en cualquier parte en simultáneo. Ya afirmaba PETERS en 1961, que el lenguaje cinematográfico ha puesto a disposición un medio de comunicación no discursivo, que supone la adopción de nuevas reglas de pensamiento y conocimiento (PETERS, 1961).

Debo aclarar que al referirme a las TICs, incluyo también, la multimedia como combinación de contenidos de expresión físicos, digitales y electrónicos para la comunicación, desde el tradicional texto, como las imágenes, el cine, el video y también el sonido.

El cine, ya sea documental o de ficción, refleja la realidad de la vida y la esencia del ser humano bajo diferentes aspectos, recreados por el artista desde su experiencia con el fin de dar un mensaje y un metamensaje. Afirma BERMUDEZ BRIÑEZ, que tiene el objeto de significado, es un discurso organizado, una reconstrucción de realidad que el director pretende provocar en el espectador (BERMUDEZ BRIÑEZ, 2008, citado por ALL, 2018).

La utilización del cine como herramienta docente capta la aplicación práctica del derecho en un significado más allá de la aplicación positivista, ampliando la potencialidad de la comprensión conceptual de instituciones jurídico-internacionales.

La experiencia generada en la utilización de la lectura de imágenes y el cine como herramientas pedagógica-didácticas para desarrollar habilidades de creatividad y de argumentación, en la

enseñanza de la materia Derecho Internacional Público con los alumnos de esta Facultad, fue tomada con entusiasmo y mucho interés por parte de los alumnos. Así como, la enseñanza a través de estas estrategias, constituye una tarea apasionante, que retroalimenta la búsqueda de otras herramientas que amplíen horizontes en la formación de los abogados.

Como distingue AMAR RODRIGUEZ, se puede “educar con cine”, como herramienta auxiliar para el aprendizaje objeto de estudio, y “educar en cine” que implica enseñar a mirarlo en forma crítica para poder distinguir tendencias, ficciones e intenciones (AMAR RODRIGUEZ citado por RUIZ SANZ, 2010).

Puedo afirmar entonces que, así como para interpretar una imagen se educa en la mirada, para educar con cine es beneficioso educar en cine.

El alumno se siente interesado y conmovido por lo que ve y estudia, posibilita una mayor comprensión de conceptos y construcción de argumentos, facilitados por el diálogo del lenguaje científico y artístico. Se le facilita la comprensión del conocimiento, el análisis de la evolución histórica, conocer la realidad social en forma crítica y constructiva, tanto con el cine ficticio como documental.

Al utilizar una película como práctica para un tema definido del Derecho Internacional, se transmiten sentimientos y emociones a través de la observación; pero asimismo, la reflexión de ciertas instituciones conceptuales en la ficción basada en la realidad. Se analizan el rol de los personajes, sus sentimientos y visión frente a los acontecimientos; las técnicas del relato en forma lineal, analepsis (flashback), las técnicas de luces y sombras, las perspectivas de las tomas -picada y contrapicada-, planos, perspectiva, la secuencia de las escenas, la banda musical, la esencia o naturaleza humana, la lucha de poderes, los intereses contrapuestos, los mensajes explícitos y subliminares del accionar, etc., para analizar en forma crítica el acontecimiento que se describe bajo una visión determinada.

Se requiere, previo a la práctica, un diseño estratégico que permita alcanzar el objetivo de los conocimientos a analizar con esa práctica -por ejemplo, crímenes de lesa humanidad, derechos humanos, inmunidad diplomática, protección del ambiente, organismos jurisdiccionales, libre determinación de los pueblos-; así como, explicar los conceptos, las normas internacionales y las instituciones sobre las que versa la película a utilizar como herramienta didáctica, situar al alumno en el tiempo y el contexto histórico; presentar la película y explicar mediante una guía o cuestionario los objetivos generales y particulares que deben observar para analizar. Finalmente, en un debate, intercambiar las opiniones personales para enriquecer los puntos de vista de reflexión y futuras prácticas similares.

Ya se trate de cine documental o de ficción, es conveniente señalar, como lo indican LOPEZ MARTIN y PERERA UNCETA, que si bien la película puede basarse en un hecho real, es una creación artística, de la visión subjetiva de los acontecimientos, desde el punto de vista de su creador (LOPEZ MARTIN y PERERA UNCETA, 2014); y agregar, que es interpretada desde la subjetividad del observador, en este caso el alumno, conforme sus conocimientos previos, experiencias, cultura, historia, contexto, lugar y tiempo (ROCCO, 2018).

Esta práctica se ve enriquecida en el contexto de la virtualidad educativa transitada durante el año 2020, época en que se resalta como necesidad, los encuentros virtuales y el despliegue de herramientas pedagógica-didácticas tecnológicas, aprovechando las posibilidades de las distintas plataformas de internet, cable y otras.

Con el fin de ejemplificar la modalidad descripta, utilizo, entre otros films, BLACK EARTH RISING,

que es una miniserie de 8 capítulos de la BBC, donde se realiza un análisis crítico-constructivo que permite reflexionar y debatir sobre diferentes temas propios del Derecho Internacional: teoría del conflicto, genocidio, Corte Penal Internacional, extradición, colonialismo, intereses políticos y económicos de diferentes actores en las relaciones internacionales, incluso, de multinacionales; persecución de criminales de guerra, lucha de poder, derechos humanos, niños soldados en milicias, sicarios, campos de refugiados, audiencias y preaudiencias en el sistema interno e internacional. Previo a ver la miniserie, se explica al genocidio de Ruanda, la actuación de la Corte Penal Internacional, instituciones propias como la extradición, los derechos humanos, los crímenes de lesa humanidad; se realiza una ficha técnica de la película o serie, se describe el argumento y se realiza un cuestionario sobre los temas a resaltar, principales y secundarios, mensajes y metamensajes. Con posterioridad en una fecha determinada se realiza un debate en clase presencial o virtual sincrónico, para cambiar opiniones y evaluar la forma de incorporar el conocimiento e interpretar el significado del mensaje por parte los alumnos.

Bibliografía

- ALL, Paula María “El arte como vehículo para la formación del jurista”, Relato de la Sección Metodología, Documentación y Enseñanza del Derecho Internacional del Congreso AADI 2018. Anuario Argentino de Derecho Internacional XXVII, Ed. Lerner, Córdoba, 2018 ISSN 1850-079X
- DUSSEL, Inés, “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y formación docente”, cap. 18, p. 277/294 en DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela (compiladoras), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2006, ISBN 987-500-080-9.
- EDELSTEIN, Gloria, “Formar y formarse en la enseñanza”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2011, ISBN 978-950-12-6161-5.
- LOPEZ MARTIN, Ana Gemma y PERERA UNCETA, José Antonio, “El cine y el derecho internacional”, materiales de práctica para la docencia, Universidad El Biosque – Universidad Complutense de Madrid, Bogotá, Colombia, 2014. ISBN 978-958-739-041-4
- PETERS, J. M. L., La Educación Cinematográfica, UNESCO, 1961, en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135350>, última visita 4-10-2020, 19.14 hs.
- ROCCO, Mónica, “La Imagen en la Enseñanza del Derecho”, Ponencia. XXX Congreso de la Asociación Argentina de Derecho Internacional (AADI), Sección de Documentación, Metodología y Enseñanza del Derecho Internacional: El Arte como vehículo en la formación de los profesionales del Derecho. Rosario, noviembre 2018.
- RUIZ SANZ, M., “La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, Revista de Educación y Derecho, N° 2, Abril - septiembre 2010, Universidad de Barcelona, en <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2320/2459>, última visita 4-10-2020, 8.17 hs.

APORTES PARA DINAMIZAR LA ENSEÑANZA DE LOS DESPIDOS DISCRIMINATORIOS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO SOCIAL

Adolfo Nicolás Balbín¹

Resumen

En el presente trabajo, doy cuenta acerca de los lineamientos básicos de una innovación proyectada para la enseñanza de los despidos discriminatorios en el área del Derecho Social. Parto de lo que entiendo como una situación problemática, como es la predominancia de las clases magistrales en la carrera de abogacía de la UNLP, en las que en muchas ocasiones los estudiantes no participan activamente en el proceso de la enseñanza; y en orden a la misma, avanzo en la elaboración de una estrategia innovadora que permita mejorar dicho estado de cosas. A su respecto, se apunta a combinar el derecho y el cine, a partir de la utilización de una película como puntapié para un trabajo grupal, tendiente a lograr no solo una mayor participación colectiva sino también un cúmulo creciente de reflexiones que superen la base normativa, y se adentren también en otros componentes del tejido social.

Introducción

En estas páginas me abocaré a tratar sintéticamente una propuesta de innovación diseñada a fin de dinamizar la enseñanza de los despidos discriminatorios, tema elemental en el campo disciplinar del Derecho Social.

Como situación problemática, manifiesto que la misma resulta ser la organización metodológica de mis clases de Derecho Social que, a su vez, y de acuerdo a mi experiencia, supone la reproducción de una práctica general no solamente en la cátedra que integro, sino también en buena parte de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Especificando, en el desarrollo de los encuentros presenciales prevalece la exposición del profesor al estilo de una clase magistral, existiendo una muy marcada delimitación de roles dentro del aula, espacio en el que se observa al docente de pie o bien sentado refiriendo a los aspectos teóricos y prácticos que estima pertinente resaltar del tema tratado, mientras a la par los estudiantes suelen limitarse a tomar apuntes de los conceptos centrales respecto de aquello que el profesor está refiriendo de manera oral.

En función de ello, es que he decidido trabajar en el diseño de una propuesta de innovación tendiente a proponer una solución al problema antes delimitado, desentrañando ahora solo algunos aspectos de la misma.

Dicha propuesta, desarrollada en el ámbito del Derecho Social –que brevemente habré de definir ahora como el campo disciplinar que estudia tanto el trabajo en relación de dependencia articulando algunos mecanismos para intentar proteger a quien se considera como la parte más

¹ Abogado (UNLP). Especialista en Derecho Social -del trabajo y la previsión- (UNLP). Especialista en Derecho Administrativo (UNLP). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Profesor Adjunto en Derecho Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Correo electrónico: nicolasbalbin@hotmail.com

débil de la relación de apropiación, así como también los mecanismos para resguardar a todas las personas frente a las denominadas contingencias sociales-, se afianza en un tema de hondo calado social, como es el de los despidos discriminatorios, que se encuentran motivados en la deliberada voluntad del empleador de expulsar a uno o a más trabajadores en virtud de que presentan determinadas características personales (por ejemplo, orientación política o sexual, militancia sindical, enfermedad, estado biológico puerperal, estado civil, entre otras), que el empleador considera inadecuadas o indeseables y que los diferencian de sus compañeros, o bien surgen como reacción o represalia frente al ejercicio de derechos fundamentales (Gatti, 2015:542 y ss.). Seleccioné ese tema para trabajar en derredor de una propuesta de innovación, puesto que entiendo que es central dentro del campo disciplinar apuntado, a la vez que despierta numerosas aristas valorativas al involucrarse con una problemática social vigente, datos que permiten entrever no solamente la importancia de la intervención académica, sino también de los demás operadores de las ciencias jurídicas y sociales, a fin de encontrar una solución que tienda, sino a la paz social permanente, al menos sí a un mayor equilibrio de las relaciones entre las personas.

Las prácticas de la enseñanza: acerca de su complejidad, de su desarrollo metodológico, y de la reflexividad como estrategia a destacar

Una de las características de las prácticas de la enseñanza radica en su complejidad, ello puesto que como práctica social toda trama educativa supone la articulación de un conjunto numeroso de elementos que necesariamente la componen, y respecto a los cuales media una relación más o menos racional en cuanto pueden o no haber formado parte de la planificación docente.

Mas la complejidad antedicha no se vincula solamente con el mayor o menor control que el docente pueda tener respecto de los elementos que se ven involucrados en las prácticas de trabajo, sino también con el dato que revela que cada situación de enseñanza es única respecto a las demás, en el sentido de que resulta imposible que la materialización de una práctica docente se repita exactamente con las mismas características en otro momento. En ese camino, cada situación requiere de respuestas que solamente serán válidas para un momento y lugar determinados (Ros, 2014).

Por otra parte, la complejidad se asienta también en la información que prefigura a la práctica docente como una práctica social, suponiendo esa trama la necesaria interrelación de sujetos que asisten a la situación educativa munidos cada uno con creencias, valores, deseos y objetivos, susceptibles de ser puestos en acción en instancias en las que se dialoga con el otro.

En tal línea, la complejidad de las prácticas de enseñanza resultan constitutivas de un conjunto de exigencias que el docente debe tener en cuenta para su trabajo cotidiano, de manera de hacer que sus particulares prácticas profesionales logren amalgamarse de la mejor forma posible frente a las aludidas dificultades. De ahí, surgen dos apuestas importantes en educación: el trabajo con el método utilizado, y la reflexividad como elemento indispensable para interpelar la propia práctica, componentes que, bien trabajados, tienen entidad suficiente como para brindar mayor eficacia al proceso educativo.

En cuanto al método, sintéticamente diré que hoy en día se asiste a la superación de viejas concepciones que entendían al mismo solamente como un conjunto de instrumentos estáticos a ser aplicados por un docente a quien se le atribuía un rol meramente pasivo en ese proceso, traducido en la de ser un simple aplicador de técnicas al servicio de una especie de "mito natural" (Díaz Barriga, citado por Edelstein, 1996 página 79). Contrariamente a ello, actualmente prevalece

la concepción que estudia al diseño metodológico como una construcción, porque a partir de la interpelación de la propia práctica, el docente es llamado a elaborar un modelo que permita adaptar la enseñanza a determinados y singulares datos objetivos y subjetivos con el fin de lograr un formato efectivo y útil de trabajo, a la vez que mejorable o bien adaptable.

Paralelamente, también corresponde tomar nota de la reflexividad como medio para poder abandonar la concepción objetivista de la educación, abrazando otros elementos importantes de la propia práctica en miras de activar la función constructiva del docente, abandonando viejas ataduras.

Al escribir sobre el tema de la reflexividad Phillipe Perrenoud (2004) dijo que "(...) el carácter eminentemente racional de los procedimientos enmascara el carácter parcialmente inconsciente de la actividad", lo cual supone que en ocasiones el docente se inscribe en una práctica histórica sin interpelar seriamente a la misma, reproduciéndola permanentemente en el trabajo cotidiano, y constituyéndola como una fuente obligatoria en el desarrollo de todo su desempeño profesional.

Claro que esa tarea requiere de una necesaria colectivización, tramo en el cual la Profesora Gloria Edelstein dijo que "el sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación" (2000, página 82); de manera que la tarea de reflexión con un grupo de pares –en medio de un ida y vuelta intercalado por relatos de experiencias, críticas y recomendaciones recíprocas- aparece en este terreno como un mecanismo ideal para que el docente amplíe la interpretación del propio trabajo, alejándose de situaciones que impidan reconfigurar sus propias prácticas.

Es necesario entonces interpelar nuestra propia práctica, muchas veces desarrollada en torno a pautas interiorizadas y repetidas con el paso del tiempo, que dan lugar a lo que se conoce como habitus que, en palabras de Perrenoud, supone el conjunto de esquemas con los que cuenta una persona en un momento determinado de su vida (2004). En ese tramo, la lógica de la reflexividad apuntada me ha ayudado para advertir en mi forma de trabajo diario la existencia de un habitus en los términos mencionados, con foco en la denominada clase magistral como forma típica de organizar las clases en la carrera de abogacía de la UNLP.

A partir de ello, advertí que era necesario diseñar un dispositivo innovador que, superando el habitus antedicho, me permitiera enseñar de mejor forma los contenidos del Derecho Social.

Síntesis de mi innovación como un intento para superar la situación problemática inicialmente apuntada

Con el propósito de solucionar la situación problemática señalada al inicio, planifiqué reorganizar la enseñanza de los despidos discriminatorios a través de la película norteamericana "Philadelphia", en la que se relatan diversas experiencias de un joven y capaz abogado infectado con VIH, a quien el directorio del staff jurídico en donde prestaba servicios pretendió desvincularlo al enterarse de la alteración física que sufría.

En cuanto a las razones que me motivaron a dicha elección, opino que en el film mencionado se reflejan numerosas cuestiones y problemáticas típicas relacionadas con los despidos discriminatorios que colaboran no solo para comprender los mismos, sino también para tomar nota de otras temáticas sociales y profesionales vinculadas. En efecto, presencian la película importantes temáticas jurídicas, pero también otras ricas en contenidos, como el rol de la familia, la aceptación o el rechazo sociales, el miedo y la desesperanza, la vida y la muerte; todos puntos atinentes a la complejidad social en la que el profesional del derecho actúa.

En resumen, creo que la película seleccionada, sirve como un aporte pedagógico muy importante para poder activar las útiles y valorables combinaciones que puede tener el cine con el derecho, dinamizando la enseñanza sobre aspectos formativos más prácticos en beneficio de los estudiantes, y también permitiendo al docente valerse de nuevas estrategias de trabajo que actualicen su forma de organizar una clase, activando estilos y mecanismos de aprendizaje muy útiles en el ámbito universitario.

Metodológicamente, la propuesta diseñada implica una innovación porque, en base a una interpelación previa de mi práctica docente, supone introducir una variación en la estrategia con la que he tratado de enseñar el tema de los despidos discriminatorios, activando nuevos dispositivos que creo son muy útiles por lo antes dicho, y sembrado con ello un camino que busca la participación más activa y efectiva de los estudiantes, así como también el incremento de las reflexiones grupales.

En una muy apretada referencia de la secuencia didáctica, diré que proyecto organizar la enseñanza del tema de los despidos discriminatorios en dos momentos: en el primero, se indicará a los estudiantes que vean en su casa la película antes mencionada junto con una breve guía elaborada por el docente, así como también que lean un material básico relacionado con los despidos discriminatorios; mientras que, en un segundo tramo, ya en el encuentro presencial, se proyecta introducir el tópico de la discriminación, y organizar la clase en grupos, para que cada uno analice una escena del film, reservando hacia la etapa final un espacio para la reflexión y la construcción colectivas.

Algunas palabras finales

La enseñanza universitaria es una práctica compleja por muchas cuestiones que involucran no solamente al contenido curricular, sino también a la realidad social y sus problemáticas, a la heterogeneidad de los estudiantes, y a las prácticas que he identificado como formando parte del habitus docente.

Sin embargo, de nada nos sirve a los profesores de la educación superior tomar nota de los anteriores elementos, si es que no intentamos al menos reaccionar en nuestra propia práctica cotidiana, poniendo en acción los mecanismos que permitan, desde la reflexividad, interpelar a las mismas a fin de procurar dinamizar el proceso de la enseñanza.

En cuanto a ello, y dentro del campo disciplinar del Derecho Social, es muy importante incorporar innovaciones que permitan otorgarle un valor adicional a ciertos puntos que son esenciales para el futuro abogado o abogada, como es la capacitación en materia de los despidos discriminatorios, activando mecanismos que propendan a una mayor participación de los estudiantes como forma de superar la muchas veces clase magistral de la carrera de abogacía.

Claro que para poder formar a otros, primero debemos capacitarnos los docentes en las arenas mencionadas, las que toman tanto a la complejidad educativa, como al método y a la reflexividad cuales componentes elementales y permanentemente vinculados. En ese marco, este IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho se irgue como un espacio trascendental para que podamos, en conjunto, compartir nuestras experiencias docentes, proyectando a la vez nuevos aportes que propendan a dinamizar la formación de los futuros abogados y abogadas, así como también la nuestra.

Bibliografía referenciada

EDELSTEIN, Gloria (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". Publicado en: Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Publicado en: Revista I.I.C.E. Año IX. Nº 17. Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza". Publicado en: Revista Perspectiva, v. 20, nro. 02, ps. 467-482, jul/dez. Florianópolis.

GATTI, Ángel Eduardo (2015). Derecho del Trabajo. Manual de las relaciones individuales. Buenos Aires: Ed. B de F.

PERRENOUD, Phillipe (2004). "De la práctica reflexiva al trabajo sobre el hábitus". Publicado en: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Editorial Graó.

ROS, Mónica (2014). "Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia". Publicado en: La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria. Morandi-Ungaro (compiladoras). La Plata: Edulp.

ROS, Mónica- MORANDI, Glenda (2014). Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.

LA CURADURIA DE CONTENIDOS: UNA METÁFORA QUE VIENE A INTERPELAR LAS PRÁCTICAS DOCENTE

María Paula Perotti¹

Resumen

En este trabajo pretendo compartir algunas nociones y reflexiones preliminares e introductorias en torno al concepto de curaduría de contenidos. Término que comencé a indagar y analizar con detenimiento a partir de un seminario en el que participé: "Creación de materiales educativos digitales: primeros pasos"², enfocado al diseño y elaboración de materiales didácticos digitales, pero en el que también se analizaron conceptos que entiendo, no escapan ni excluyen cabalmente la modalidad presencial y pueden ser perfectamente extrapolables al espacio áulico tradicional, ya sea que exista o no el uso de nuevas tecnologías.

Al mismo tiempo, en virtud de la temática -Cine y Derecho- elegida para abordar este III Congreso, me resultó más que oportuno y atinado incluir algunas consideraciones al respecto, atento a que la metáfora trasladada al ámbito educativo proviene de las artes plásticas, una manifestación artística al igual que el cine.

En mi doble rol de ex estudiante del seminario y docente en formación y búsqueda de diferentes herramientas frente a los desafíos que plantea la educación, intentaré trazar algunas líneas en este sentido.

Cuando diseñamos, elaboramos y experimentamos una propuesta pedagógica exploramos diversos recursos didácticos.

El material didáctico en el espacio áulico bajo la modalidad presencial es, en general, meramente auxiliar a la actividad docente³. Frecuentemente se acude a prácticas convencionales de lectura de diversos textos académicos en formato papel, determinados y preestablecidos de antemano. Por otro lado, las competencias comunicativas son predominantemente, por no decir casi exclusivamente, verbales.

Y sin muchas dudas podemos concluir que, utilizada como única herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esa actividad docente se enmarca en un modelo de transferencia de información de tipo expositivo memorístico que se contrapone al modelo orientado al aprendizaje y producción de conocimiento (Asisten, 2007).

Antes de avanzar con el tema, decido abrir un paréntesis, y recordar algunos conceptos para luego retomarlos y seguir pensando. Mencioné el término texto, en particular texto académico, y Jean Paul Bronckart (1997) define al texto como "unidad de producción verbal que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado que tiende a producir un efecto de coherencia en el destinatario"⁴

1-Adscripta a la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencia Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mariapaulaperotti@gmail.com

2-El referido seminario dependiente de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata.

3-Esto es inversamente proporcional en la educación a distancia, donde los medios instructivos resultan central en el proceso de aprendizaje.

4-Citado por Dora Riestra (2014) en Usos y formas de lengua escrita.

Así entonces, el texto es una producción concreta, pero que además se encuentra situada comunicativamente. La existencia del contexto de producción, de ese conjunto de factores de carácter físico, social y subjetivo debiera estar siempre presente a la hora de seleccionar y/o elaborar producciones verbales, orales y escritas (Riestra, 2014).

Luego de esta breve consideración pero, a mi modo de ver, necesarias para el momento en que se postulen algunas conclusiones, ahora sí, decido introducirme en el concepto sobre el que planteé pensar.

En primer lugar, la curaduría de contenidos si bien es definida como la acción de seleccionar y almacenar una colección personal de contenidos; este concepto metafórico en la esfera educativa no puede ser despojado de su sentido polisémico (Odetti, 2012)⁵.

En este orden de ideas, la curaduría por un lado, implica no sólo el recorte de la información para adecuarlo a un grupo de estudiantes, sino como expresa Odetti, además una amplitud de modos semánticos que posibilite a cada uno acercarse a los contenidos a través de los formatos con los que se sienten más cómodos.

Además, permite la personalización del aprendizaje y la actualización de contenidos en función del contexto de un grupo determinado (Odetti, 2012).

Y también, procura la planificación de los procesos mediante los cuales los estudiantes van a interactuar, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Tanto en el ámbito de las artes plásticas como en el espacio educativo, en razón de estas manifestaciones primarias que acabo de reproducir, podríamos comenzar a identificar distintas figuras y escindir sus acciones. Por un lado, la del curador de la del coleccionista. Y no olvidemos que otro profesional del arte confluye en este escenario, el artista (o autor en el área educativa).

De lo expuesto entonces, y teniendo en miras nuestras prácticas docentes, consideradas independientemente de que trate de un proceso de educación a distancia y del uso de herramientas digitales en sentido estricto, o de las clásicas clases presenciales, es posible referir y clasificar tres “modelos” que orientan la labor docente y que nos sitúa como: docente coleccionista; docente autor y docente autor curador.

El primero de ellos, el docente coleccionista, se identifica con aquel que gestiona y organiza la información. En el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo cumple el rol de seleccionar, de elegir y compartir actividades, libros de textos, artículos científicos, entre otros.

Por su parte, el docente autor, adopta un perfil activo en la producción de textos. Diseña material didáctico ofreciendo explicaciones sobre los conceptos.

Aquí se ponen en juego las competencias en la producción, y es posible encontrarnos con problemáticas o dificultades docentes al crear textos educativos. Estas pueden estar relacionadas con el uso de terminología que resulte inconveniente, con excesiva densidad intelectual, sumada a la ausencia de elementos mediadores. En consecuencia, resultará preciso encontrar una relación amistosa entre la faz discursiva del texto donde se ponen en juego los recursos lingüísticos, gramaticales, estilísticos; y la faz epistémica.

Pero donde quiero poner el foco, es en la figura del docente autor curador, quien, siguiendo a Odetti, se expresa a través del conjunto de materiales expuestos en una única muestra. La selección y articulación de contenidos, propone hacer explícitas las relaciones que existen entre los distintos textos que conforman su muestra. Existe, desde este punto de vista, una diversificación en los elementos e información buscada, elegida, producida; y que es organizada y compartida.

⁵-Odetti, Valeria (2012) *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*.

Es este caso el docente no sólo ofrece explicaciones sobre los conceptos sino que también plantea reflexiones, controversias, interrogantes; y cada material didáctico termina resultando la continuación escrita de un diálogo con los estudiantes y de los textos entre sí, para lograr despegarlos de las intenciones del autor, generar su independencia y que el lector pueda descubrir y darle otro sentido, arribar a conclusiones personales y a nuevas preguntas. A mi modo de ver, el aprendizaje aquí resulta basado en un modelo que se fortalece en contacto con las habilidades, intereses y cultura del estudiante. Se traduce en un proceso activo donde se busca producir conocimiento y no simplemente reproducirlo.

Así se estructuran los recursos y planifican los procesos con los que van a interactuar los estudiantes y enriquecer sus experiencias de aprendizaje.

Se personaliza e individualiza el aprendizaje, a la vez que se promueve la actualización de contenidos en función del contexto comunicacional.

Llegando a este punto entonces, a modo de conclusión, y luego de la clasificación presentada, retomo aquel paréntesis en el que recordaba la noción de texto y ponía el acento en el contexto de producción, en ese conjunto de elementos que intervienen en la forma de organización y construcción del texto (Riera, 2014).

Asociado esto último al concepto de curaduría de contenidos y a la categoría de docente autor curador, podría esbozar a modo de conclusión preliminar que un docente autor y curador no hace otra cosa que ajustar su elección y creación textual al contexto de producción que lo determina.

No sólo genera una colección de contenidos, sino que estructura y organiza adecuadamente la información y en su faz productiva crea textos dialógicos, abiertos a la reflexión y al pensamiento crítico, tomando en cuenta: al destinatario o receptor, a quien está dirigido y puede percibir concretamente el texto (contexto físico); a la actividad social en la que interviene, en este caso a las reglas propias del ámbito universitario en el que se produce (contexto social); y a la determinación de la posición del emisor y la finalidad de la interacción, esto es, el efecto del texto en los destinatarios (contexto subjetivo).

La importancia de que nuestro horizonte se encuentre en los estudiantes como sujetos discursivos a la hora de la selección y producción de materiales didácticos, me invita a compartirles un fragmento del libro “Escribir en la universidad: Un desafío de creatividad y pensamiento crítico”⁶: “En efecto, ¿qué sería del autor sin el lector que da ánimo y agitación a las palabras? Sin él, ellas yacerían en las hojas como un paisaje de calladas lagunas. Sólo cuando el lector se siente tocado por el texto, tocado como un instrumento musical, las palabras abandonan su quietud y su silencio.” (Dessau, 2016, p. 49)

⁶-El libro está destinado a la producción de la escritura universitaria de los estudiantes en atención al déficit que es posible verificar en la competencia escrita.

Bibliografía:

Asisten, J. C. (2007). Producción de contenidos para educación virtual. Guía de trabajo del docente contenidista. Biblioteca digital Virtual Educa.

Bordelois, I. (2016). La palabra amenazada: edición ampliada. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Dessau, R. (2016). Escribir en la universidad: un desafío de creatividad y pensamiento crítico. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Sitio web:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Riestra, D. (2014). Usos y formas de lengua escrita: reenseñar la escritura en los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

ARTE, DERECHO Y DIARIOS DE CLASE. CONSTRUYENDO SENTIDO EN LA RELACIÓN ENTRE AMBOS MUNDOS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA.

Micaela Pinardelli¹, Candela Godoy*, Marina Lanfranco**

Resumen

El presente aporte da cuenta de la metodología desarrollada para la realización del Seminario “Desafíos del arte para el mundo jurídico” del año 2019.

Ésta se ha basado en un trabajo mancomunado, horizontal, y a demanda de los intereses de las estudiantes que conformaron, junto con el cuerpo docente, el grupo de la primera edición del mismo cuyo objetivo principal fue indagar en las relaciones existentes entre el arte y el derecho.

Hemos utilizado diversas técnicas o herramientas pedagógicas provenientes de la perspectiva constructivista como el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1997; Camargo Uribe y Hederich Martínez, 2010; Ortiz Granja, 2015) resignificada y recontextualizada (geográfica y temporalmente) aplicándola a la enseñanza del derecho (Fenstermacher y Soltis 1999); el aprendizaje para la comprensión (Stone Wiske, 1999), actividades de lectura y escritura en el aula (Carlino 2004; Carlino 2001; Lanfranco Vazquez, 2014); hasta la observación de obra como especial herramienta de análisis para identificar relaciones con el mundo jurídico. Uno de los recursos más utilizados ha sido el diario de clase como herramienta pedagógica y de registro escrito de las actividades realizadas (Monsalve Fernández y Pérez Roldan, 2012).

Inicios

“Cuando me inscribí en el seminario me imaginé una sucesión de clases en las que agotaríamos el derecho de autor. Era bastante difícil imaginarlo, pasé algunas semanas entusiasmada y otras desconcertada, tanto así que la ansiedad me llevó a presentarme a clases con un mes de anticipación. El aula estaba cerrada y pensé que se había suspendido, al fin y al cabo éramos sólo dos inscriptas. A nadie más parecía interesarle esta esfera que no contiene en su programa aspectos demasiado técnicos.

En la primera clase desplegamos un papel enorme arriba de la mesa. Marina nos pidió que tiremos conceptos random que relacionemos con el arte. ¿Qué es el arte? Con esta pregunta quedaba inaugurada lo que parecía ser una experiencia más cercana al psicoanálisis o a un juego que a algunas de las clases a las que estoy acostumbrada a tomar a lo largo de esta carrera.

A medida que el ejercicio avanzaba y los conceptos florecían, surgía como una certeza la incidencia de cada uno de ellos entre sí, sin importar su jerarquía. Lo mismo sucedía entre nosotras.

¹ Estudiante, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Colaboradora del Seminario “Desafíos del arte para el mundo jurídico” 2020 FCJyS-UNLP micaelapinardelli@gmail.com

*Estudiante, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Colaboradora del Seminario “Desafíos del arte para el mundo jurídico” ediciones 2019-2020 FCJyS-UNLP candelagodoy@hotmail.com

** Dra. en Ciencias Jurídicas, Docente e Investigadora del Instituto de Cultura Jurídica UNLP y de la FCJyS-UNLP; Directora del Seminario “Desafíos del arte para el mundo jurídico” ediciones 2019-2020 FCJyS-UNLP mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar

En las clases sucesivas vimos temas que se encuentran en el centro del quehacer cultural y que en la enseñanza clásica del derecho no tienen la misma importancia: hablamos de propiedad intelectual y derechos de autor, la industria cultural y sus aspectos económicos, cómo inciden en la economía de una comunidad, los aspectos asociativos y contractuales de las relaciones que se generan en el ámbito cultural, las problemáticas que desafían todos los días lxs trabajadorxs de la cultura al encontrarse permanentemente en el margen de lo desregulado, al realizar una tarea singular que muchas veces se identifica con la vocación, la inspiración y no con el trabajo. También la relación y la posición del Estado frente a este sector de la economía por un lado y de la vida de las personas de un país”².

“Como estudiantes de derecho creo que, sin caer en generalidades, estamos muy acostumbrados a las normas, a las estructuras, a conceptos tal vez un poco más rígidos y objetivos y quizás asociarnos a algo como el arte se nos puede hacer un poco extraño.

Desde el inicio todo fue nuevas experiencias, sentí un cambio total en el papel que jugaba, pasar de un rol pasivo, oyente y receptivo a uno ahora más bien dinámico y participativo.

Es así como el poder analizar una muestra, entender las problemáticas sociales que pueden movilizar a la misma, estudiar el proceso de registración de una obra, concientizarnos sobre la vulnerabilidad que pueden llegar a sufrir los artistas, entender sobre la importancia del acervo cultural, e infinidad de cuestiones, nos hicieron poner en contacto directo con el arte y sus vinculaciones con el derecho, de manera tal que hoy se me hace mucho más sencillo relacionar el derecho con el arte y poder visualizar las problemáticas existentes”³.

Propuesta de trabajo

El Seminario Desafíos del arte para el mundo jurídico ha tenido su primera edición en el año 2019. Conformamos un equipo de trabajo docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS); docentes invitadas⁴ y dos estudiantes que son, a su vez, coautoras de esta ponencia (y en el presente colaboradoras del Seminario en su segunda edición). El espacio de Seminarios de grado en la carrera de abogacía de la FCJyS constituye un espacio curricular optativo. Lxs estudiantes seleccionan uno, de una oferta variada de temas cada cuatrimestre, debido a que, deben cumplimentarlo para la obtención del título⁵.

La propuesta pedagógica del Seminario recorre diversos temas que vinculan al arte y al derecho y se ha diseñado en base a ejes temáticos (Feldman, 2011). El primero de ellos, integra, una herramienta metodológica específica: la observación consciente de obra proveniente de diversas artes.

Hemos tenido la posibilidad de observar obras escénicas, plásticas, fotográficas e instalaciones en dos espacios emblemáticos de la ciudad de La Plata: El Museo de Bellas Artes Emilio Petorutti y el Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata. Antes de acudir a estas observaciones surgió la necesidad de acordar que entendemos por arte y por derecho y que las relaciona. Luego de esas definiciones a veces imprecisas, inacabadas, pero sobre todo, reflexivas, acudimos a materiales bibliográficos que, acompañaron el desarrollo del resto de los ejes temáticos: leyes y

2-Extractos provenientes del registro de clase de Candela Godoy.

3-Extractos del registro de clase de Micaela Pinardelli.

4-El staff docente del Seminario en 2019 estaba conformado por Margarita Antonia Vazquez; Solange Nugoli; Eliseo Riccobene; Mauro Leturia y por las siguientes docentes invitadas: Mariana Sanz y René Zgainer. Para el año 2020 se han propuesto como Ayudantes alumnas a Micaela Pinardelli y Candela Godoy, coautoras de esta ponencia.

5-Se puede acceder a la oferta actual de Seminarios de Grado ofertados por la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP en el siguiente enlace: <http://www.iursoc.unlp.edu.ar/index.php/seminarios/seminarios-cursados.html> acceso 23.4.2020

proyectos sobre protección del patrimonio artístico; patrimonio material e inmaterial; Memoria del mundo UNESCO; artes escénicas; curaduría; financiamiento para producción y formación artística; sistemas de becas; perspectiva de género, derecho del trabajo en el arte; arte independiente y gestión cultural; derechos de autor⁶.

Planteamos, como herramienta metodológica la escritura individual, a modo de diario de clase, con el formato de pequeña reseña. La importancia de documentar por escrito en este tipo de documento académico ya ha sido relevada por la literatura especializada en diversos ámbitos del conocimiento (Monsalve Fernández y Pérez Roldan, 2012; Carlino, 2005; Lanfranco Vazquez, 2014).

Tres observadoras del mismo acto artístico en mismo tiempo y lugar. Tres miradas absolutamente distintas de la misma realidad. ¿Qué relaciones podemos encontrar con el derecho, con el mundo jurídico, con lo normado? ¿Esta diversidad de miradas puede ser un paralelo de las miradas de distintos decisores jurídicos sobre un mismo hecho? A efectos de dar cuenta de esta metodología de trabajo⁷, acompañamos tres reseñas realizadas en oportunidad de la muestra "Seguimos Inundadxs. Archivos e imaginaciones del agua común" de SADO Colectivo Fotográfico. Museo provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti, en el mes de mayo de 2019.

Transcribimos aquí fragmentos de reseñas inéditas, las que estamos preparando para ser reunidas en un pequeño libro.

Impacto de agua (fragmento) por Marina Lanfranco

Me encuentro frente a una sentencia judicial dentro de una bolsa de agua.

Observo una bolsa de agua colgada del techo con una sentencia judicial dentro. No puedo resolver en mi interior ese impacto recibido.

Mi saber académico se empaña, se empañan mis ojos. La sentencia flota. Flota en el aire del espacio de la sala y flota dentro de la bolsa llena de agua. Flota en dos ambientes disímiles, incompatibles.

La transversalidad del derecho y sus redes que todo normalizan. Desde dentro de la bolsa de agua, la sentencia me permite su lectura, un poco incómoda, un poco chueca, un poco curva. Debo inclinar mi cabeza, flexionar mis rodillas y mi torso para poder leer. Las curvas del derecho, tan explícitas. Dentro de una bolsa de agua me permite su lectura. Frases decisorias, impolutas, impermeables, a prueba de agua, imposibles. Es perfectamente legible, la tinta no se corre. Me pregunto de nuevo, muchas cosas a la vez. ¿Cuánto pesa una sentencia judicial? ¿Cuán liviana es? ¿Puede flotar? ¿Es anfibia? ¿Cuántas formas hay de decir el derecho? ¿Cuántas manifestaciones de la realidad dan cuenta de la necesidad que el derecho sea dicho?

Justicia bajo el agua, por Micaela Pinardelli

Todavía se me estremece la piel cuando recuerdo aquella tarde del 2 de Abril de 2013. El llanto de mi madre, la desesperación de los vecinos y mis manos entumecidas. Impotencia y dolor eran los sentimientos que nos inundaban junto con el agua. Las horas pasaron, el miedo crecía. Reinaba el silencio, la oscuridad y la desesperación. La única ayuda era la solidaridad humana, de vecinos asustados que casi no podían hacer nada. La lluvia paró. El agua se fue y todo se esclareció.

6- Conforme ejes temáticos que se desagregan en la propuesta pedagógica presentada y aprobada en la Res HCD. 274/2019 y que se encuentra disponible para su consulta en la Cátedra Virtual del Seminario a través del siguiente enlace: <http://campus.iursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=1078>, recuperado 23.4.2020.

7-Esta metodología, la profundizamos durante la segunda edición del Seminario, que razones de la emergencia sanitaria global que estamos viviendo ocasionadas por la pandemia del Covid-19 y el aislamiento preventivo y obligatorio impuesto a nivel Nacional en Argentina, la FCJyS ha dispuesto que se realice en formato a distancia, estructurando en el presente nuevas metodologías para llevar a cabo la observación consciente de obra y las reseñas sobre las mismas. Información institucional disponible en el siguiente enlace: <http://www.iursoc.unlp.edu.ar/index.php/investigacion/item/749-inicio-de-seminarios-de-grado-cuatrimestrales-a-traves-de-catedras-virtuales.html> recuperado 23.4.2020

Quedó una ciudad en ruinas, inundada de lágrimas, injusticia y corrupción. Las respuestas nunca llegaron. Las ausencias se siguen negando. ¿Fueron casi 100 vidas las que perdimos? ¿Cuántas fueron? ¿Quién es el verdadero culpable? Preguntas que siguen flotando. La información que nos brinda el colectivo de abogadx populares "La Ciega"⁸ nos quita toda esperanza, demostrando una vez más que estamos muy lejos de la verdadera justicia.

Si hubiera existido un plan de contingencia, la historia sería otra.

Pero se atribuye la responsabilidad a un acontecimiento natural extraordinario. La verdad es que existieron delitos (homicidio, abandono de personas, violación de deberes de funcionario público) y por ende debe haber responsables.

Luego de una lucha casi absurda se consiguió imputar por delito de omisión de deberes de oficio, que solo conlleva multa de \$ 12500 (como máximo) e inhabilitación especial de un mes a un año...delito que se imputó solo a dos personas que no tenían un cargo político relevante. La justicia se lava las manos y brinda impunidad a los principales responsables. Es un hecho lamentable que las sentencias solo sirvan para querer tapar marcas, dando respuestas falsas que solo burlan el dolor de los ciudadanos. El agua se fue, pero seguimos llorando las vidas perdidas, buscando respuestas que ya sabemos pero necesitamos que sean aclaradas. La única respuesta clara es que la justicia sigue estando bajo agua.

Algunas palabras sobre la muestra de Sado, "Seguimos inundadxs" por Candela Godoy

¿Cómo hacer de una experiencia una norma? ¿Cómo meter una noche entera, la misma noche para cientos de miles de personas, en un escrito judicial?

¿Cómo transmitir ese cruce, cómo plasmarlo, en un testimonio de imágenes, de cosas?

Todo el tiempo nos enseñan a olvidar.

Todo el mundo quiere olvidar.

Pero basta abrir un cajón y encontrar esa foto descolorida, con algunos hongos, aunque intentaste recuperarla, para que todo vuelva a flotar.

8-Colectivo de abogadx populares La Ciega "La Plata nos tapó el agua y la corrupción..." disponible en el siguiente enlace <http://laciegalp.blogspot.com/2013/05/la-plata-nos-tapo-el-agua-y-la.html> recuperado 23/4/2020 y "Crónica de un juicio (no) anunciado", de La Ciega folleto de sala en formato papel distribuido en el Museo durante el tiempo que duró la muestra.

Bibliografía

Bruner J (1997): La educación, puerta de la cultura, Edit. Visor, Madrid.

Camargo Uribe A. y Hederich Martínez C. (2010): “Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia” en Psicogente, 13 (24) 329-346

Carlino P (2005): Escribir, leer y aprender en la Universidad, Fondo de Cultura Económica.

Carlino Paula (2001): “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades” en Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura, año 23, n 1 (6-14)

Feldman Daniel (2011): Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular, CEDOC.

Fenstermacher G. y Soltis J. (1999): Enfoques de enseñanza, Buenos Aires, Amorroutu.

Lanfranco Vazquez ML (2014): Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria en Repositorio SEDICI de la UNLP disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411> recuperado 23.4.2020

Monsalve Fernández A. Y. y Pérez Roldan E. M. (2012): El diario pedagógico como herramienta para la investigación en Itinerario educativo año 26, nº 60 (117-128).

Ortiz Granja, D. (2015): “El constructivismo como teoría y método de enseñanza” en Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, pp. 93-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf> recuperado 23/4/2020

Stone Wiske M. comp (1999): La enseñanza para la comprensión, Editorial Paidós, Bs As.

¿QUIÉNES SON LOS ABOGADOS EN EL SÉPTIMO ARTE? INFLUENCIA DE SU ROL EN LOS ESTUDIANTES.

Rodriguez Romero, Matias German¹, Villafañe Calvo, Abril Valentina²

Palabras clave: cine; derecho; roles; influencia: abogados.

Resumen.

Conocemos la abogacía a temprana edad, aunque no la llegamos a entender. Escuchamos la frase «¿no llamaste a un abogado?» ante un problema grave, con un tinte positivo o negativo; o incluso algún comentario estereotipado sobre la profesión de quienes estudian el derecho. A pesar de ello, creemos que nuestra mayor exposición a la carrera es a través del séptimo arte, sea en la pantalla grande o pantalla chica. Seamos de la generación que creció viendo “Filadelfia”, los que vieron la serie “La Ley y el Orden”, o “Suits” en Netflix; conocemos la profesión a causa de ello en un primer momento, antes de ver la realidad. Para colmo de males, terminamos percibiendo sólo una perspectiva, generando en nosotros una visión errada de «¿Qué es un abogado?». A menudo se tiene en cuenta únicamente la faceta litigante de los profesionales del derecho, con ciertas excepciones. Este hecho social, nos llevó a la creación conjunta del presente trabajo, para cuestionarnos sobre la influencia que tiene el cine en las aulas, a la hora de la elección de la carrera de abogacía; y asimismo, problematizar la visión que algunos profesionales del derecho tuvieron al ingresar a la misma.

Introducción.

Además de estudiantes de abogacía, somos ávidos consumidores de cine. Tras una pequeña introspección sobre nuestras motivaciones para la elección de la carrera, notamos la influencia de las películas y series que vimos durante nuestra adolescencia respecto de qué es el Derecho al momento del ingreso a la carrera de abogacía; y cómo es que estas fueron desafiadas y/o destruidas por nuestra experiencia en la misma.

Esto nos motivó a realizar esta ponencia, problematizando las expresiones que el séptimo arte ha creado en torno a nuestra profesión; debatiendonos al mismo tiempo que dicen estas sobre el rol histórico de los abogados y sobre el rol que los mismos deberemos cumplir en el futuro.

Abogados en el Cine.

Como dijimos anteriormente, el cine es una fuente principal de exhibición a la profesión del derecho. Y, si bien tenemos personajes abogados en nuestro cine local (claro ejemplo es el personaje de Esposito en El Secreto de Sus Ojos, un asistente de fiscal; o el personaje de Roberto Bermúdez en Tesis sobre un Homicidio, profesor de derecho), faltaremos a la verdad si no

1-Estudiante de Quinto Año de Abogacía en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan. Contacto: rodriguezmatiasgerman@gmail.com

2-Estudiante de Cuarto Año de Abogacía en la Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de San Juan. Contacto: abril030599@hotmail.com

asumimos que tenemos una mayor exposición al cine norteamericano, que tiene un claro discurso acerca de quiénes son los abogados. “Durante años el abogado nos ha sido presentado por el cine americano como un héroe, capaz de, con su sola palabra, desenmarañar los más oscuros casos, dejando prácticamente en ridículo a jueces, fiscales y policías, a la vez que se desenvuelve en su vida como un triunfador.” (Pérez Morán, Pérez Millañ & Paradela, 2010)

En el cine de ayer y hoy tenemos muchos ejemplos de arquetipos de abogados. Pérez Moran cita unos pocos: el “cínico colaborador”, el “dócil indiferente necesario”, el idealista condenado a la derrota, el abogado triunfador y avaro, el que es “solo una pieza del engranaje”, etcétera.

Y es sobre esta visión que nos empapamos acerca del rol del abogado en el mundo jurídico. Un profesional del derecho como una persona dedicada al litigio, con objetivos claros y delimitados (principalmente monetarios), y con un arquetipo predilecto sobre su función social. “La indefensión del individuo frente al poder, frente al sistema más exactamente, nos aporta ya una amplia galería de personajes y reflexiones sobre el hecho en sí y el tipo de abogado que interviene.” (Pérez Morán, Pérez Millañ & Paradela, 2010). Es así como vemos al abogado joven y sin éxito, que defiende causas pro bono, como un individuo que tiene una moral e integridad intachable; al abogado que litiga solo por dinero, inescrupuloso y que trabaja únicamente por el cheque al finalizar su gestión; y así, múltiples clichés desfilan frente nuestros en la pantalla, cada uno más alejado de la realidad que otro.

Otro de los ambientes en los cuales se encuentran claramente los estereotipos sobre los abogados, es respecto a los ingresos al ejercicio de la misma. Así es como se aprecia a exitosos abogados, con buffets enormes y con un gran poder social, político, o mediático. Esta perspectiva, claramente influenciada por el discurso del “sueño americano”, incluso con las historias inspiradoras de los jóvenes abogados que llegan a ser socios de grandes firmas, no colabora en deconstruir el esquema de élite en el que se encuentra la profesión.

Como vemos la principal representación del abogado sigue siendo la misma: un litigante, desde el lado del Estado o de los particulares. Son pocos los abogados docentes en la gran pantalla, y no hemos hallado una película en la que el personaje protagonista se dedique a la investigación jurídica. Circunscribimos nuestra percepción en las producciones y eso se nota cuando entramos a la carrera, pues pensamos que el único futuro que tenemos al recibirnos es litigar.

Perspectiva Social del Abogado.

“La abogacía desempeña una función esencial en la sociedad a través de la defensa de los derechos e intereses de las personas” (Partida-Zuazquita, 2014). A pesar de ello, la profesión no se ha visto exenta de controversias, estereotipos e insultos por parte de la sociedad que promete defender.

“Desde fuera, se presenta el litigio como algo negativo o incluso disparatado, cuando en realidad (...) es la manera de participación de [las personas] en la vida social.” (Pinto Cañón, 2016). La función primordial del abogado se orienta en lograr convertir la tinta impresa en las leyes, códigos y normas en realidades; y poder colaborar con las personas legas, es decir aquellas que no tienen conocimientos amplios de la materia legal, para que estas vean promocionados sus derechos en sociedad. Asimismo tiene que ser una suerte de mediador entre los poderes públicos y las personas de a pie, siendo un puente entre la torre de marfil en la que estos se suelen colocar, y las “mundanas” necesidades de las personas, que muchas veces escapan a la visión de los órganos políticos. No por nada se suele decir que los abogados son las herramientas predilectas de las contramayorías.

“Tradicionalmente el abogado es formado para contender (...) pero debe acentuarse el desarrollo de competencias del egresado en Derecho como líder social, consciente de las necesidades del colectivo, ante lo cual deberá ser un crítico de la realidad con sentido ético y moral, a fin de poder asesorar al individuo de forma integral, y, de ser necesario, abogar para que se creen y se implementen nuevas instituciones dentro del ordenamiento jurídico, que permitan otorgar seguridad y verdadera justicia al conglomerado social.” (Molina Contreras, 2009).

Creemos firmemente que debemos de problematizar el rol de los profesionales de derecho en sociedad; y aún más cuando hemos vivido en carne propia la necesidad de los mismos, pero bajandonos del pedestal en el que, las producciones cinematográficas lo suelen colocar. Necesitamos más “Joseph Millers” (Philadelphia, 1993), más “Reggie Loves” (El Cliente, 1994). Y no estamos solos en este razonamiento, muchos profesionales del derecho y doctrinarios coinciden en que la visión tradicional del abogado está llegando a su fecha de caducidad. “El nuevo profesional debe ser proactivo, dinámico, capaz de ubicar el dilema por sí mismo y solventarlo con plena conciencia de las necesidades del colectivo.” (Rodríguez Avila, 2001)

Desarrollo de encuestas.

Para fundamentar esta ponencia nos pareció acertado realizar una encuesta a los estudiantes de primer año de la carrera de abogacía de nuestra universidad basada en su visión de la abogacía y expectativas del rol. Asimismo, para contraponerlo, hicimos encuestas a profesionales del derecho de nuestra provincia, respecto a sus perspectivas históricas, y como creen que estas influyeron en su elección de carrera.

Encuestas a Alumnos.

Las primeras preguntas que hicimos a los alumnos fueron en torno al ingreso a la carrera, principalmente acerca de qué fue lo que los motivó a ingresar y cuál era la visión que tenían. La mayoría de ellos (83 %) entró a la carrera por gusto personal o para cumplir un sueño, mientras que el resto (17 %) ingresó con el propósito de “hacer justicia”. En cuanto a la visión que tenían sobre “¿qué es ser un abogado?” la mayoría (80 %) piensa que un abogado es un agente de justicia, frente a dos minorías que consideran que es un estudioso del conocimiento (12 %) o que es una persona de honor (8 %).

Respecto al futuro, restringimos a cinco categorías las funciones que los abogados pueden cumplir. Las áreas que colocamos fueron, las tradicionales y más difundidas de la administración de justicia (37 %) y la asesoría o procuración (27 %); y tres opciones alternativas de áreas de trabajo para las cuales nuestra carrera también se encuentra orientada: la Docencia (5 %), la Investigación (12 %), y el trabajo en política (8 %). En su mayoría los estudiantes desean dedicarse a las áreas más tradicionales de la profesión, y el resto se divide entre quienes no saben aún y los que les gustaría dedicarse a más de un área.

También les consultamos a los mismos sobre “recomendaciones” de películas o series que tratan la abogacía. El objetivo de la introducción de esta pregunta a la encuesta era ver la filmografía que pudo haber influenciado sobre ellos la perspectiva de la abogacía, y obtuvimos variopintas respuestas. La mayoría “recomendó” La Ley y el Orden, Suits, o El Secreto de sus Ojos, por lo que nuestra hipótesis sobre las influencias del cine en la introducción son correctas.

Encuestas a Abogados.

A los profesionales del derecho les consultamos preguntas más introspectivas, pero siguiendo el mismo hilo. Primero les consultamos sobre qué los motivó originalmente a elegir la carrera, y si los estereotipos de la misma influyeron en su elección. Respecto a la motivación, la mitad (50 %) nos

dijo que lo hizo por un sentido de justicia: sea por sus experiencias personales, o por una suerte de “deber social”; poco más de un trece por ciento por su familia y casi un diez por el enfoque interdisciplinario de la carrera. Respeto a la influencia de los estereotipos, la respuesta fue mayoritariamente en contra de la influencia de los mismos (52,27 %).

Posteriormente, les consultamos si consideraban que las expresiones del séptimo arte sobre el derecho eran representativas de la profesión. En esta pregunta tuvimos una respuesta mayormente negativa (43,18 %). Sólo poco más del veinte por ciento consideró que eran representativas, al menos en parte de la profesión, y el resto se decantó por respuestas indecisas.

Conclusión

En resumen, es notorio que el cine, la televisión, como cualquier expresión de la creación humana, tiene un efecto en los interlocutores; y está claro que en este caso, ha influenciado bastante a adultos y a jóvenes, a profesionales y estudiantes, en torno a la visión que tienen del derecho.

Lo importante aquí no es eso en particular, sino lo que el cine dice de nosotros como profesionales. Quizás deberíamos tomar un par de las críticas que el séptimo arte arroja hacia nuestra carrera/profesión, a veces con fina ironía, a veces con una realidad brutal, para cuestionarnos sobre qué clase de profesional somos y seremos; y que clase de profesional crearemos una vez salgan de la institución que les inculcó el derecho.

En el cine, aun el más cínico y crítico, se ve al derecho como la herramienta para cambiar realidades. Creemos que deberíamos trabajar para convertir esa parte de las películas en realidad.

Bibliografía:

- Pérez Morán, E., Pérez Millañ, J., & Paradela, J. (2010). Cien abogados en el cine de ayer y de hoy. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Avila, N. (2001). LOS ABOGADOS ANTE EL SIGLO XXI (Doctorado en Sociología). Universidad de Barcelona.
- Molina Contreras, D. (2009). Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia. REMO 16, (Vol. VI N° 16), 8-15. Obtenido de: <http://remo.ws/revistas/remo-16.pdf>
- Pinto Cañón, C. (2016). Función social, trascendencia y relevancia del abogado de oficio. El caso A.M.B. c. España, demanda núm. 77842/12, ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Presentation.
- Partida-Zuazquita, G. (2014). Informe Final Proyecto de Investigación: La imagen del abogado en la sociedad (Grado en Derecho). Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2787>

“EL CONFLICTO EN ACCIÓN”

Scianda Leonardo Javier¹, Forastieri M. Josefina²

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo dar cuenta del uso del recurso filmico en el diagrama de las clases de la asignatura Teoría del Conflicto, que se ubica en el segundo año de la carrera de abogacía, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. En este sentido, damos cuenta de algunos de los objetivos que perseguimos en la formación de los y las estudiantes que transitan nuestras aulas, cuál es la importancia de la enseñanza práctica en nuestra asignatura, y cómo hemos ido modificando nuestra práctica docente.

Desde hace tiempo venimos haciendo uso del recurso fílmico en nuestras clases presenciales. Sin embargo, en el contexto actual de ASPO que nos impuso la tarea de dar clases a distancia, evidenció con mayor claridad las posibilidades que la escena actuada, nos ofrecía. Incluyendo la posibilidad de actividades y prácticas intercomisiones que dialogaran sobre un mismo fenómeno. Ampliar nuevas herramientas nos colocó en un camino estratégico del aprendizaje y enseñanza, alentando diferentes perspectivas de observación. El respeto por las diferentes miradas sobre un mismo escenario, arroja un plus fructífero, no solo entre estudiantes, sino entre docentes.

Enseñar el conflicto como fenómeno social complejo

La asignatura “Teoría del conflicto” aborda al conflicto como un recorte fenomenológico de la realidad, sumida en un tipo de relación social. Nuestra enseñanza parte de los comienzos de toda la teoría subsumida en el análisis de la conflictología y sus aspectos ontológicos, construcciones conceptuales dentro del ámbito socio jurídico, el abordaje tanto de su estudio analítico en la faz estática como dinámica, concluyendo entre otras cuestiones al estudio de la prevención y el pensar de la gestión y resolución de estos. En este marco, esta asignatura tiene como objetivo desarrollar en los y las estudiantes habilidades que les permitan actuar en el campo profesional, con capacidad de análisis, pensamiento crítico y creativo, y pudiendo comprender el fenómeno conflictivo en cada una de sus partes.

Ahora bien, ¿Por dónde se comienza a abordar la complejidad del conflicto para que los y las estudiantes lo comprendan en un todo? El conflicto no es una idea de análisis lógica, ordenada de principio a fin en una estructura predeterminada. El conflicto es más bien un desorden complejo, entrópico, y por qué no, materialmente actuado. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico los contenidos se estructuran en los programas de estudio, de modo tal de poder sistematizar el aprendizaje. Así, nuestra enseñanza desde la teoría, se empeña en ordenar y seguir con cierta secuencialidad analítica cada elemento del conflicto, a los efectos de posibilitar el aprendizaje gradual.

Abogado. Mediador Prejudicial. Aux. docente con funciones de adjunto a cargo de la comisión 4 de la asignatura Teoría del conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: lscianda@yahoo.com.ar

Abogada con formación en Mediación. Magíster en Sociología Jurídica. Aux. docente con funciones de adjunta a cargo de la comisión 3 de la asignatura Teoría del conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: mjosefinaforastieri@jursoc.unlp.edu.ar

La construcción de la práctica.

Fue claro desde el comienzo, que la enseñanza práctica es parte inescindible de nuestra materia. No alcanza con la comprensión teórica, ni la reproducción de la teoría, si lo que se intenta es desarrollar en los y las estudiantes la capacidad de poner en práctica estas herramientas, en la vida real. Sobre todo, si pensamos que el fenómeno conflicto a nivel interpersonal, es la materia prima con la cual deberá trabajar cualquier operador jurídico, sea cual fuere el ámbito en el cual se desempeñe. En este esquema es que aparecía una de nuestras principales inquietudes en la enseñanza: la construcción de relatos para el abordaje práctico del análisis de un conflicto. ¿Cómo debía ser ese relato? ¿Cómo damos cuenta de la aparición de determinados elementos en una construcción completa?

En este tránsito de elaborar narrativas de hechos que sean puros conflictos y sus elementos, nos puso a prueba sobre el comienzo de cómo y qué debía contener ese relato: algo que acompañara la visualización de la teoría. Sin embargo, en ocasiones, sentíamos que quedaba prisionero docente/redactor, del mismo orden secuencial del análisis teórico. Así, en los relatos se disponía en primer lugar la aparición de los actores del conflicto en escena, los objetivos incompatibles de cada uno, luego los terceros, -como aquellos individuos extras que deben estar implicados en el contexto y cercanos en ocasiones al actor o a los actores-, que pueden significarlos en el desarrollo de su trama, o bien ser los significantes de los protagonistas por los cuales a veces pasa el motivo por el cual desean alcanzar sus objetivos. Más adelante o quizás dentro de la misma presentación, se colocaba en cada actor, unas ciertas características significativas, que no eran más que un conjunto de herramientas de las que se valen para alcanzar sus metas en el juego conflictual y que los presentan como fortalecidos o debilitados frente al otro actor. He aquí lo que denominamos el elemento "poder" de cada personaje, según el autor Remo F. Entelman.

Y así, luego pasábamos a describir el "desarrollo del conflicto en el tiempo", lo que denominamos la faz dinámica del conflicto. Cada elemento en la presentación de esta porción del fenómeno, daba cuenta de la intensidad que abre y arroja a los elementos estáticos, en un continuo desarrollo que atraviesa en la acción. Es el despliegue en escena de los nudos en los cuales las conductas de los actores se entrecruzan y son capaces de esgrimir todo su poder y ordenar sus recursos para llevar el conflicto a la mayor tensión, desde donde se analizan los actos de escalada que toda trama debe contener.

A modo de ejemplo, este es un diagrama en que se asientan los pilares de los relatos de casos en el que muchas veces, en el afán de la mecánica constructiva al narrarlos y exponerlos para nuestros ejercicios teórico prácticos, quedamos entrampados en sesgo intelectual. Armamos los casos apegados a una presentación, nudo y desenlace, ajustado a una ficción de enseñanza apegada al índice y buen orden del análisis teórico de un conflicto: los actores, luego la conciencia, los objetivos, los terceros, el poder, las alianzas, la intensidad, el modo y métodos de resolución.

En esta práctica, ya sea en la utilización de relatos que contenían situaciones conflictivas, o incluso cuando nosotros nos disponíamos a la construcción de las narrativas, nos sentíamos anclados a un esquema teórico que se divorciaba de la manera en la que los conflictos se suceden y se presentan en la vida real.

La narrativa dramática es un excelente recurso, no decimos que no lo es. La creación despliega un escenario de ficciones ajustadas a los que los y las docentes buscan para luego que los y las estudiantes respondan en esa exploración. Ahora bien, ¿es esa la realidad de los conflictos en la esfera diaria, cotidiana, social, comunitaria? ¿Son narrativas lógicas secuenciales como el conflicto se nos devela en la realidad, es decir, sus elementos aparecen en un orden apegado a al

análisis teórico? ¿Empiezan los conflictos diarios, encarnados en lo vívido, con esa ficción cuentística de la frase “había una vez dos actores” y fin de cuento?

El conflicto en la vida real, rompe con el metodismo incluso de análisis del buen orden, y como si se tratara de una descomposición del índice bibliográfico, se presenta por cualquiera de sus páginas para comenzar a enseñarnos que en la vida real, el conflicto puede comenzar por el mismo final a los ojos de un espectador, que son los incipientes operadores sociales. Por ello, ese es un recorte de la realidad, que yace ordenado para que hasta lo caótico suene o encuentre pedagogía y nadie se pierda en la búsqueda de los elementos que componen el conflicto “real”.

El uso del recurso fílmico

Había que romper y nutrirnos de otros medios, salirnos de una cerrada y predecesora forma de narrativa por parte del docente. Debíamos ceder el sesgo intelectual para presentar la teoría del caso conflicto bajo análisis, en una forma que no sea de profética anticipadora de respuestas, que todo lo esté a la vista y nada conmueva.

El recurso fílmico, lo tenía todo, incluso una cámara oculta de un reclamo real, bastaba para salirse de la artificial creación casuística: Un hombre comienza insultando en la calle arrastrando un dispositivo de TV tomado por su cable hacia la oficina de Telecen... lo lleva caóticamente ante los ojos y el ruido del ejido urbano, que también es entorno, donde por la misma acera, va en voz alta, ensayando todas y cada una de las cosas que les va a decir cuando llegue el momento de estar cara a cara “con esos h de. P...#i” como repetitivamente los denomina en toda esa cuadra que transita. No teme; se lo ve seguro de sí. Una pantalla oscilante lo sigue anárquicamente en el trayecto. Se enfoca y desenfoca rápidamente la imagen, pero el ojo de la cuarta pared no sale de escena. Se ven transeúntes que lo atraviesan y lo observan con temor o con indiferencia, hasta que nuestro actor, que no tiene nombre, más que un individuo fatigado y furioso usuario, con un claro rostro desencajado, ingresa al local con ira, movimientos bruscos y salidos de sí. A insultos limpios y con estruendosas elocuciones, impulsa por el aire desde el cable, el dispositivo que lleva arrastrando hacia el mostrador, donde atónitamente lo aguarda una persona que sería un parapetado empleado del lugar. Los atragantados insultos y agravios no cesan y las personas que aguardan ser atendidos comienzan a aplaudirlo.... “

En vivo todos somos testigos directos de un conflicto que denota llevar un ritmo de interacción que conmueve cualquier relato y supera nuestras expectativas. No sabemos dónde comienza el conflicto, mucho menos como termina. Somos espectadores directos y percibimos internamente, la temperatura del enojo, la transmutación de las emociones, nos arroja a nuestras propias emociones y sentimientos y de ello ya no salimos neutrales de nuestra observación. Cumplimos la premisa que reza que el observador es modificado por el objeto observado. Los elementos bajo análisis perdieron un buen orden secuencial.

Nuestro repertorio interno deberá reacomodarse nuevamente, redoblarnos en esfuerzos para ello, y luego que podamos no ser ya conmovidos, hacer nuestro ensayo de preguntas para que podamos responder las consignas de siempre: quienes son los actores, quienes son los terceros y clasificarlos, determinar cuándo escala el conflicto, y con qué medio desescalaría el conflicto un operador jurídico, entre otras. Todas estas preguntas que, ante el movimiento caótico de la realidad, ofrecen sendos debates, enriquecedores por cierto, porque el ojo del más avezado observador, también fue conmovido por el estado de tensión y las emociones de la realidad.

La cinematografía nos provee de numerosos recursos útiles para el dictado de clases. Tanto mediante la utilización de fragmentos, de algunas escenas o películas completas a través de las

cuales los y las estudiantes pueden aplicar la teoría y conceptos incorporados. En algunos casos se elaboran las consignas mediante la selección de fragmentos; en otros deben ser los y las estudiantes quienes individualizan las características de los actores, los conflictos, determinar momentos de escalada y desescalada conflictual y por cierto diferenciar las emociones, los tipos de métodos para su resolución, y las formas en que se administra la comunicabilidad entre los protagonistas. Determinadas filmaciones ofrecen además de la inmediatez de análisis la forma en el que un ser humano se presenta a otro basado en valores, normas y creencias culturales; en un contexto de aprendizaje como es el conflicto, ello no es un dato menor, por el contrario, amplía los recursos del estudio de la materia y posibilita visionar las fronteras de las unidades conflictuantes (contagio del conflicto), donde el control de fronteras, por así decirlo, algunas veces se convierte de manera paradójica en el problema central.

La situación conflictiva se enmarca en una época y contexto sociopolítico y cultural determinado y es a través de la filmación escénica, con la que mejor se expone ese ambiente para otorgar la posibilidad un mayor análisis comparativo y homogeneizador al observador, pudiendo realizarse contrapuntos entre diferentes respuestas sin que una negativice otras. Es decir, siempre podemos recurrir a la determinación de elementos del conflicto teniendo en cuenta el análisis del contexto en el que se presentan, realizando además comparaciones de diferentes problemáticas, y la evolución de los medios de gestión y resolución en cada marco. A través del análisis de películas y filmaciones pudimos superar el obstáculo de la recreación del contexto en el que se desarrolla la acción y fomentar el estudio de analogías con otras escenas.

Los trabajos grupales que se desarrollaron con material fílmico pudieron no sólo aventajar el aprendizaje y optimizar los tiempos de elaboración de las actividades, sino que, además al estar la observación puesta en la percepción sociopsicológica de cada integrante, las respuestas sobre el abordaje de un mismo conflicto, también produjo respuestas variadas dentro de los mismos integrantes de cada agrupamiento, sobre todo en este contexto de aislamiento. Todo ello no hubiera sido tan completamente posible sin la imagen proyectada, los movimientos observados en vivo, la sonoridad vocal y ambiental y las variables que el brillo emocional despierta en cada auditor.

Reflexiones finales.

Estamos convencidos que el recurso fílmico como herramienta para analizar los elementos de un conflicto, ofrece un amplio camino de debates. Es una visión rupturista del cuento, la novela, la prosa en la que casi siempre colocamos un trabajo práctico, con un sesgo de orden premeditado, donde la respuesta lógica y elementos secuenciales aparecen ordenados y elocuentes, a la vista.

El conflicto se asemeja en la vida real, al brillo emotivo y al sentimiento compartido o no, que genera una escena “teatralizada”, donde el orden de los elementos del conflicto es anárquico y se entremezclan en un continuo desarrollo. Podemos analizar diferentes temáticas de conflictos, realizar comparaciones de épocas, indagar sobre valores, patrones culturales y demás elementos significantes. No solo los y las estudiantes rescataron sus visiones enriquecedoras, sino que los/las propios docentes encontramos una nueva forma de ampliar y llevar el análisis de la teoría de los conflictos hacia canales estratégicos para la preparación de su gestión y resolución, quebrantando positivamente un posicionamiento argumentativo hacia uno crítico e implicado, y una puesta en común.

Bibliografía:

Acland, A. F., & López, B. (1993). Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones. Paidós.

Entelman, R. F. (2002). Teoría de conflictos. Gedisa.

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2018). ¡ Sí, de acuerdo!: cómo negociar sin ceder. VERGARA.

Enlaces web de recursos filmicos:

Conflicto Telecentro, disponible en: <https://youtu.be/h8XlcX1NIY4>

Conflicto Reclamo Movistar, disponible en : <https://youtu.be/VwsuRIM82jY>

APUNTES SOBRE UNA SENTENCIA. UNA MIRADA DESDE OTRO LUGAR.

Ayito Cabrera

Entrar en código, en tema, me ha sido difícil porque soy un sujeto de las letras. Sin embargo, a medida que iba leyendo, se me venían a la mente varias ideas del filósofo M. Foucault, por eso me gustaría leerles esta cita

“El principio de poder matar para poder vivir, que sostenía la táctica de los combates, se ha vuelto principio de estrategia entre Estados; pero la existencia en cuestión ya no es aquella, jurídica, de la soberanía, sino la puramente biológica de una población.”

Esto en relación a la totalidad de la sentencia, porque siento que el Estado combate siempre de manera silenciosa a aquellas personas que no entran en los estatutos del sujeto político hegemónico. Por decirlo de algún modo, hay un sistema que se constituye en asegurar el bienestar de algunos, en desmedro de otros. Son las condiciones objetivas que portamos las que el Estado determina excluyentes. Así, tanto si tenes determinada orientación sexual, tenés menos derechos o, como en este caso, particularmente personas con discapacidad, que necesitan de un AP.

La “Asociación Azul por la Vida Independiente de las Personas con Discapacidad”, una ONG destinada a la promoción de los derechos de las PcD, conformada por y para PcD y familiares inicia una causa a IOMA con el fin de que reconozca la figura del Asistente Personal (AP) para todos sus afiliados con discapacidad. La causa se apoya en La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual tiene peso constitucional, remarca y se toma del artículo 19, citada aquí “Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad”. Inciso b, que advierte “las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencia y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta,”

De más está decir, que la ley ampara al colectivo de PcD , ahora bien, esto ¿se cumple en la vida social, cotidiana? La respuesta es sencilla y explica el sentido más elemental de la demanda. Se hace necesario echar luz sobre la vida de una persona con discapacidad. Primero, aclarando lo obvio, es decir, que no es una vida del todo fácil. Si a una persona sin ninguna discapacidad se le es difícil sobrevivir en este mundo, me gustaría que se imaginen a una persona que necesita ayuda constante. Y cuando hablo de ayuda, no significa asistirlo, significa ACOMPAÑARLO. En este punto, voy a hablar desde mi experiencia.

Cosas tan cotidianas como ducharse, cocinar, limpiar la casa, por caso son actividades que requieren un desgaste físico y llevan más tiempo que a una persona sin discapacidad. Barrer, por ejemplo, me lleva veinte minutos y eso teniendo en cuenta que, a pesar de los 30 años, aún puedo agacharme y gozo de cierta independencia de movimientos. Y, con el paso del tiempo, el físico se desgasta más y más. Con esto, no quiero justificar que el AP sea quien limpie mi casa o mi mugre. No. Con esto, quiero dar a conocer que la vida cotidiana de una persona con discapacidad es mucho más compleja de lo que parece. Cada cosa, por más simple que parezca, es un problema a resolver para nosotres. Nacimos y vivimos a destiempo.

Por otro lado, me gustaría tomar algunos argumentos sobre el fallo que, al no ser vistos desde la perspectiva de los derechos humanos, pueden sentar un precedente peligroso.

En el primer argumento, se toma a la figura del asistente personal como una extensión del personal de salud, reproduciendo una mirada desde el modelo médico y no social. Es decir, la figura del asistente personal, nada tiene que ver con el derecho a la salud, responde al derecho a una vida independiente y al modelo social establecido por la Convención. Cito: “En cuanto a la prescripción médica, pareciera razonable exigir una especie de informe profesional sobre los impedimentos del aspirante a usuario, más la AP no debería estar dirigida por el profesional (como un tratamiento, o un medicamento).”

El segundo argumento, desde mi lugar el más grave y que no puede pasar de desapercibido, es invocar al Todopoderoso, apoyándose en el aval metafísico y religioso, para sustentar su postura a la hora de dictaminar. Sin olvidar, por supuesto, el rol político que tiene la iglesia desde su creación, para con PcD y todo aquel que no sea un sujeto político funcional a ese sistema de opresión y control. De más está decir, que este argumento que utiliza resulta una burla hacia el colectivo. Es un burdo mecanismo de rodeo, que demuestra la falta de argumentación clara, por parte de la jueza. Cito: “Elección y control que no son otra cosa que el ejercicio de una verdadera (al menos en igualdad con las PsD) libertad, la cual “no vale la pena tener si no connota la libertad de errar e incluso de pecar. Si Dios Todopoderoso ha dado hasta al más humilde de sus criaturas la libertad de errar, sobrepasa mi comprensión cómo los seres humanos, aun ellos tan experimentados y capaces, pueden disfrutar de privar a otros ser humano de tan preciado derecho” (Mohandas Karamchand “Mahatma” Gandhi; lo dicho sin perjuicio de cualquier de la creencia de cada uno).”

Finalmente, podríamos decir que la forma poco clara a la hora de argumentar se refleja en la falta de accesibilidad en el texto. Presa de un estilo tan enredado como pretencioso, da vueltas en construcciones huecas que terminan conformando un discurso vacío. Y esto no sólo afirma una postura ideológica sino también política. Muestra su apoyo y basamento en el modelo médico y en el discurso religioso sin necesidad, dejando de lado por completo la Convención. En una primera lectura podríamos decir que los usos de estos argumentos no tienen una finalidad clara. Sin embargo, si damos un paso más allá de la simple oración, se nota la utilización de estos términos para marear al lector, para en definitiva esconder la verdadera ideología y, como resultado último, negar la Convención. Las palabras reflejan nuestra realidad, y así mismo la construyen.

También hace uso de términos como patologías cito: “No encontrándose contemplada la cobertura para afiliados con Discapacidad Intelectual sin patologías asociadas como las mencionadas anteriormente”. apoyándose en el modelo médico.

En resumen, la sentencia hace uso de cuestiones inmanentes o modelos obsoletos y apela a argumentos degradantes para con las PcD. De esta manera se puede ver la falta de comprensión en la aplicación al modelo social.

Entonces, si se reconoce de esta manera la figura del AP para la vida independiente. ¿Verdaderamente, se estaría reconociendo el concepto de vida independiente para la PcD?

Bibliografía

Carátula: ASOCIACION AZUL C/ I.O.M.A. Y OTRO/AS/ PRETENSION RESTABLECIMIENTO O RECONOC. DE DERECHOS - OTROS JUICIO (ACOLLARADO A Fecha inicio: 07/04/2017 N° de Receptoría: LP - 28376 – 2017 N° de Expediente: 5265 Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Editorial, siglo xxi, Editores Argentina, 2008. Buenos Aires.

EL LENGUAJE DEL DERECHO: UNA CUESTIÓN DE TIEMPO. REFLEXIONES CRÍTICAS EN CONTEXTOS DE PANDEMIA.

Marina Gorali¹

"Leer lo que nunca ha sido escrito. Tal lectura es la más antigua... la lectura de las vísceras, de las estrellas o de las danzas." W. Benjamin
"...Hay cadáveres." N. Perlongher

Resumen:

Los escenarios de inequidad y exclusión que exhibe nuestra contemporaneidad agudizados por las complejidades sanitarias y habitacionales producidas por la pandemia, el lastre de los discursos xenófobos, el racismo persistente, las violencias sacrificiales que producen día a día más cuerpos desechables, la explotación creciente del medio ambiente, la crisis del capitalismo depredador expuesta con gran nitidez en este último 2020 en el mundo, nos demandan con urgencia desde el campo jurídico pero también académico y docente el intercambio colectivo de aportes formativos críticos que posibiliten desarticular las racionalidades instrumentales que han venido a regazo de la modernidad misma. En ese marco, el presente trabajo pretende aportar dos conceptos para repensar la enseñanza y el lenguaje jurídico: una crítica del signo desde y con una crítica del ritmo, situada por Benveniste, retomada por Meschonnic y por las filosofías del sur (Dussel). Y una lectura del concepto de Tiempo-ahora (Jetztzeit) de Walter Benjamín, que interroga el tiempo homogéneo y vacío propio del paradigma del progreso moderno; proponiendo una praxis ya no del proyecto por venir, sino de la interrupción como modo de acción.

Palabras clave: crítica; ritmo; tiempo; praxis; lenguaje jurídico; enseñanza.

I. Introducción

H. Meschonnic (1982) escribía que el pensamiento del lenguaje depende más de su impensado que de lo que es capaz de pensar. En esa medida y desmesura, afectan las cosas del lenguaje a la filosofía. Inscribiéndose en la línea trazada por Benveniste, el autor invita entonces a una crítica del signo desde y con una crítica del ritmo. El ritmo como organización del movimiento de la palabra. Para Meschonnic el ritmo es el problema de la teoría del lenguaje. También el pensamiento de qué sea un sujeto, de qué sea un poema, de qué sea la ética y de qué sea la política. Y de su íntima vinculación. Por ello el problema concierne a la filosofía. La propuesta avanza entonces hacia una lectura del ritmo que implica, a su vez, una lectura de los silencios, los tonos, acentos y desaciertos. Ya no una simple hermenéutica del sentido sino una búsqueda de lo desconocido del lenguaje. Lo que está ante (fuera) y más allá del signo; y simultáneamente en él: su extimidad.

1-Doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires/ Profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad de Buenos Aires /Profesora de Sociología Jurídica de la Universidad Nacional de Avellaneda/ Investigadora Proyecto Ubacyt "Leer el derecho" dirigido por el Dr. Carlos M. Cárcova.
mgorali@undav.edu.ar / marinagorali@derecho.uba.ar

Una crítica del derecho implica una escucha de las lenguas que lo organizan, como práctica y discurso. Una lectura de lo que allí calla, susurra, apura, acompaña o detiene. En definitiva, una lectura del ritmo, que no es otra cosa que la pregunta por la temporalidad. Una crítica del derecho se torna así una crítica del tiempo, de sus representaciones y luchas. Como sugería Brecht, una praxis de la interrupción que desarticula el naturalismo teatral bajo el cual l@s espectadores quedan absortos.

En ese marco, el presente trabajo pretende aportar dos lecturas para repensar la enseñanza y el lenguaje jurídico:

1. Una lectura crítica del signo desde y con una crítica del ritmo, situada por Benveniste y retomada por Meschonnic; pero también por las filosofías del sur.

2. Una lectura del concepto de Tiempo-ahora (Jetztzeit) de Walter Benjamin, que interroga el tiempo homogéneo y vacío propio del paradigma del progreso moderno; proponiendo una praxis ya no del proyecto por venir, sino de la interrupción como modo de acción.

Crítica del signo, crítica del ritmo.

Siendo el lenguaje, como señala Meschonnic, aquello en lo que y por lo que se piensa y vive una vida humana, en el sentido en que “el lenguaje sirve para vivir” (Meschonnic, 2007:13) se pretende aquí inscribir algunos lineamientos para una crítica del signo desde una crítica del ritmo. Esta dimensión de lo impensado es respecto a la paradigmática del signo una contra-coherencia que hay que reconocer y poner al descubierto.

Ese impensado es la cadena íntegra del continuo del lenguaje, que consiste necesariamente en el continuo ritmo-sintaxis-prosodia, en la cadena de las significaciones ocultadas por el dualismo del significante y significado. Ese encadenamiento transforma necesariamente todo el pensamiento del lenguaje y del interpretar. Atender al ritmo, al movimiento de la palabra, a su discontinuidad y también a su silencio, a su mudez. Reconocer allí una parábola de la escucha.

El asunto no puede dejar de constituirse más que como un combate: el para del ritmo interrumpiendo el reino del signo como centralidad, el fonocentrismo. Hacer eco de esta disputa muestra el tiempo de la transformación misma, una crítica de la temporalidad homogénea, teleológica y lineal.

Jetztzeit (tiempo-ahora) como modo de acción.

Como bien señala Michel Löwy (2002) en su introducción a los comentarios sobre la tesis de filosofía del historia, en Benjamin no hay sistema filosófico, más bien toda su reflexión adopta la forma del ensayo o el fragmento. En consecuencia, toda tentativa de sistematización de este pensamiento resulta problemática e incierta.

Pensamiento inclasificable, la obra de Benjamin nos habla de un crítico radical de la filosofía del progreso, de un revolucionario antievolucionista. Esta heterodoxia benjaminiana será también legataria y a la vez participe de lo que Foster denomina la generación antipositivista de fines del siglo XIX y principios del XX. Generación que constituirá una clara rebelión contra la hegemonía del discurso positivista y los resabios de la tradición ilustrada, cuyo primer gran responsable, será Nietzsche. La crisis civilizatoria que, inscrita en el propio despliegue de la modernidad, se volverá el tema obsesivo de la generación postnietzscheana, a la que pertenecerán Buber, Rosenzweig, Benjamin, Scholem, Landauer, Kafka, Bloch y Lukács.

Es posible identificar una triple inscripción filiatoria en gran parte de las reflexiones fragmentarias

de Benjamin; romanticismo², materialismo histórico y mesianismo. Producción que no implica una mera combinación de fuentes o síntesis ecléctica sino de la invención a partir de ellas de una renovada mirada sobre el marxismo, la estética, la temporalidad, el derecho y la justicia.

La relación de Benjamin con el materialismo histórico ha estado signada por su cercana relación con B. Brecht. El trabajo de Benjamin cuestiona al marxismo mecanicista de corte positivista insistente en interpretar a la historia como una máquina de evolución automática. Cuestión que trae asimismo una crítica al paradigma del progreso y la temporalidad homogénea y vacía que lo acompaña.

En ese marco, propone un concepto totalmente disruptivo que desarticula toda la filosofía de la historia, que es el de *Jetztzeit* (tiempo – ahora). Ligado al concepto de interrupción del teatro de Brecht. Bhabha explica que en Brecht, la interrupción es el método dramático que posibilita precisamente la ruptura del encantamiento al que el naturalismo teatral y la normalización someten al público. Es en esta función de interrupción que la acción exhibe su capacidad propiamente transformadora. El tiempo actual, la *Jetztzeit* o el tiempo-ahora debe ser pensado en el sentido secular y colectivo de acción revolucionaria: el presente como momento de constante posibilidad revolucionaria. Benjamin resignifica así el concepto de redención que, como bien señala Lowy, requiere ser leído en el sentido profano de la emancipación de los oprimidos. La humanidad misma es el mesías, la cual debe esforzarse por ejercer ese poder. Circunstancia que implica no un proyecto a realizarse, la emancipación siempre adelante, sino de la interrupción como modo de acción.

Será la alegoría de la tesis IX, la que expresará en su doble dimensión crítica y profética las miserias catastróficas de ideal moderno de progreso. La tesis habla de un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*, en él, escribe Benjamin, vemos a un ángel que parece estar alejándose de algo mientras lo mira con fijeza. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas desplegadas. Ese es el aspecto que debe mostrar necesariamente el ángel de la historia. Su rostro está vuelto hacia el pasado. Donde se nos presenta una cadena de acontecimientos, él no ve sino una sola y única catástrofe, que no deja de amontonar ruinas sobre ruinas y las arroja a sus pies. Querría demorarse, despertar a los muertos y reparar lo destruido. Pero desde el Paraíso sopla una tempestad que se ha aferrado a sus alas, tan fuerte que ya no puede cerrarlas. La tempestad lo empuja irresistiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que frente a él las ruinas se acumulan hasta el cielo. Esa tempestad es lo que llamamos progreso.

Se trata de un texto de una gran profundidad que traduce entre otras cosas la crítica romántica al ideal ilustrado del progreso, donde el ángel de la historia testimonia boquiabierto y desorbitado la montaña de ruinas que arroja a sus pies. Quisiera reparar lo destruido más no puede, desde el Paraíso sopla una tempestad llamada progreso que lo empuja irresistiblemente hacia el futuro. Esta tempestad del progreso se constituirá entonces para Benjamin como la contracara inevitable de la catástrofe. En un texto de 1938 “Parque Central. Fragmentos sobre Baudelaire” señala: “Es preciso fundar el concepto de progreso sobre la idea de catástrofe”. Tema que forjará en gran parte el trabajo de Adorno y Horkheimer sobre la “Dialéctica de la Ilustración”. La Ilustración o el Iluminismo es posibilitadora de la emancipación pero también de la barbarie. La fabricación de cadáveres constituye un claro ejemplo de ello.

1- El romanticismo implicando no sólo una escuela estética sino una profunda visión del mundo articulada sobre la base de una crítica a la civilización moderna capitalista y a la racionalidad instrumental que ésta trae aparejada; una crítica a la mecanización de la vida, a la reificación de las relaciones sociales y al desencantamiento del mundo; y una mirada nostálgica hacia el pasado que no significa necesariamente reacción, aunque también la supone. En el romanticismo revolucionario, por ejemplo, el objetivo no es un retorno al pasado sino un desvío por éste hacia un porvenir otro

La crítica benjaminiana a la idea de progreso no se limita entonces a su automatismo o linealidad; sino que ahonda en una cuestión aún más profunda, la del tiempo. “La idea de un progreso de la especie humana a lo largo de la historia - escribe Benjamin en la tesis XIII - es inseparable de la idea de su marcha a través de un tiempo homogéneo y vacío”. Y agrega: “La crítica centrada en la idea de una marcha semejante es el fundamento necesario de la que acomete contra la idea de progreso en general”.

A este tiempo homogéneo y vacío, puramente mecánico y cuantitativo representado por el automatismo del reloj le opondrá un tiempo cualitativo, un tiempo actual, aquello que Benjamin denomina *Jetztzeit*. “La historia es una construcción cuyo marco no es el tiempo homogéneo y vacío sino un ámbito de tiempo actual”.

Crítica jurídica, tiempo e interrupción.

Del mismo modo que Derrida sostenía que el poema está en el corazón de la filosofía, el tiempo está en el corazón del derecho. Un tiempo-lenguaje, un tiempo-ritmo que reinscribe la interpretación de la letra jurídica y su ambición de significar. El concepto de *Jetztzeit* exhibe allí su capacidad propiamente transformadora. Una crítica del derecho se torna así una crítica del tiempo, de sus representaciones y disputas. Como sugería Brecht, una praxis de la interrupción. No todo forma conjunto. Es el escándalo de la muerte, escribe Levinas leyendo a Rosenzweig, lo que desintegra la síntesis universal. El tiempo-ahora puede tal vez constituir el tono de un nuevo comienzo, el inicio de una nueva juridicidad. Empezar el desciframiento del valor de esta insistencia exige el pulso de una lucha: la escucha atenta de lo que allí no se deja decir.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2005) *De la historia a la acción*, Buenos Aires: Paidós.

Barretta, C. (2013) *Ritmando danzas. Análisis rítmico de la danza*. Buenos Aires: Autores de Argentina.

Bhabba, H. (2013) *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Benjamin, W. (2009) *Obras*, Madrid: Abada Editores.

Benjamin, W. (2007). *Concepto de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.

Benveniste, E. (1966) “La noción de ritmo en su expresión lingüística” en *Problemas de lingüística general*.

Cárcova C. M. (2020) *Semiosis y derecho*. En prensa

Derrida, J. (2000) *El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico*. *ÉNDOXA* N° 12, Madrid, pp. 381-395.

Foster, R y Tatián, D. (2005) *Mesianismo, nihilismo y redención*. Buenos Aires: Altamira

Goodrich, P. (2005) *Nietzsche and Legal Theory: Half – Written laws*. Edited by Peter Goodrich and Mariana Valdeverde, London: Routledge.

Gorali, M. (2014) “Derecho, comunidad política e interpretación”. En Cárcova, C. *Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje*. *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial, Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Meschonnic H. (1982) *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Lagrasse: Verdier.

Meschonnic, H. (2004) *Un golpe bíblico a la filosofía*. Buenos Aires: Lilmod.

Miller, J. A. (2010) *Extimidad*. Buenos Aires: Paidós.

INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

COMISIÓN DE DABATE: INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Coordinadoras Josefina Napal (UNLP), Fernanda Niell (UNLP) y Maria Eugenia Torres Lastra (UNMDP)

La comisión de debate “Investigación, Extensión y formación profesional” reunió a docentes, extensionistas e investigadorxs de distintas facultades de derecho del país en el marco del IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, organizado por el Observatorio de Enseñanza de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, los días 5 y 6 de noviembre del 2020.

Esta edición tuvo sus particularidades en razón de la situación de emergencia sanitaria que nos atraviesa. El Congreso, que comenzó en Mayo, continuó durante el transcurso del año a través de la participación de lxs asistentes en talleres de capacitación y conferencias y culminó con el desarrollo de las comisiones de debate en Noviembre, momento en el que se pusieron en discusión temas, inquietudes y problemáticas que atraviesan a una comunidad académica dispuesta a revisar sus propias prácticas y abrirse a nuevas propuestas que renuevan el compromiso con la enseñanza del derecho.

La reunión de la comisión se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom y contó con la participación de alrededor de 45 asistentes, quienes previamente contaban todas las ponencias que integraban el bloque temático.

La particularidad de reunirnos telemáticamente permitió la participación de docentes de facultades de distintas provincias y países, acortando las distancias y compartiendo un espacio de reflexión, a pesar del escenario global que no nos ha permitido participar desde la presencialidad en esta oportunidad.

El debate giró en torno a cuatro ejes/interrogantes centrales:

-¿De qué maneras podemos incentivar a la investigación en el grado para visibilizarla como campo de trabajo de lxs abogadxs ampliando la visión de las incumbencias profesionales? ¿Y la formación docente?

-¿Cómo influir en el proceso formativo profesional de lxs abogadxs a través del trabajo de campo desde una perspectiva extensionista a la vez de brindar herramientas formativas que para incidir en los procesos de construcción de políticas públicas?

-¿Qué prácticas y estrategias docentes/ de investigación/ extensionistas se vieron facilitadas/ perjudicadas por el ASPO? ¿Qué potencialidades y límites encuentran?

-¿Qué desafíos (docentes, estudiantes -institucionales) nos plantea la virtualidad para garantizar la continuidad del proceso educativo?

La palabra fue circulando entre lxs participantes con el objetivo de intentar responder a los distintos interrogantes comunes a todos los trabajos que integraron la comisión y surgieron otras y nuevas interpelaciones.

En primer lugar, se problematizó la situación de varias Facultades de Derecho con planes de estudio desactualizados o en períodos de transición, es decir, de convivencia entre un plan nuevo y el anterior, poniendo en resalto que, si bien en la gran mayoría de los planes nuevos de las carreras de

abogacía aparecen asignaturas vinculadas a la metodología de la investigación científica o una mayor carga horaria destinada a prácticas pre-profesionales de trabajo de campo, aparecen ciertas dificultades al momento de articular las materias a efectos de posibilitar la construcción de trayectorias académicas vinculadas a un perfil docente/investigativo. ¿De qué manera podemos promover a la investigación en el grado? ¿Cómo incentivar este perfil profesional?

Vuelve a aparecer la preocupación por la distribución presupuestaria universitaria. La postergación del campo de la investigación y de la extensión termina desalentando el interés y elección de este perfil, toda vez que no está reconocido como debería y, no contando con los recursos presupuestarios necesarios, lxs estudiantes y jóvenes egresados se ven obligados a optar por perfiles que estiman pueden costear de mejor manera sus necesidades. En tal comprensión surge como impostergable el destino de fondos a programas que alienten a este perfil profesional, tales como el programa de incentivos, becas y una política institucional educativa que acompañe estos recorridos.

Se propuso la integración de estudiantes de grado en proyectos de investigación vinculados a problemáticas locales a fin de recuperar el rol participativo de la Universidad en la sociedad, a través de la articulación con la extensión universitaria.

Por otro lado, se señala como necesidad recurrente la formación interdisciplinaria para el abordaje de los fenómenos sociojurídicos, poniendo en resalto la importancia de la construcción de conocimiento integral, situado y colectivo.

Asimismo, compartimos la voluntad de que se sostengan abordajes epistemológicos críticos en la formación de grado a efectos de explorar y diversificar la posibilidad de trabajar en otros campos de investigación interdisciplinaria, articulando las prácticas y contenidos en las asignaturas que integran el diseño curricular, a la vez de evaluar posibilidades de integración de proyectos comunes entre distintas facultades.

Se retoma el interés por repensar nuestras propias prácticas pedagógicas como docentes, revisar qué es lo que estamos enseñando y qué pretendemos enseñar. La necesidad de rever los modos de evaluar aparece como una emergente, teniendo como objetivo que las instancias evaluativas formen parte de las instancias de aprendizaje.

Por último, las reflexiones en torno a cómo enseñar derecho en tiempos de pandemia cobraron relevancia en razón del contexto que estamos atravesando como docentes y estudiantes. De manera abrupta nos vimos obligadxs a modificar prácticas de enseñanza y a aprender a utilizar pedagógicamente herramientas digitales en el compromiso de dar continuidad a los procesos educativos. Algunos de los diferentes obstáculos que se suscitaron en dicha transición podemos verlos como nuevos desafíos, que necesariamente requieren del ejercicio de nuevas destrezas y políticas institucionales que acompañen.

UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL DOCENTE EN EL CPO DE DERECHO PENAL Y CRIMINOLOGÍA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UBA

Diego Luna¹, Pablo Vacani²

Resumen

Esta ponencia presenta una muestra del perfil docente de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un relevamiento cuantitativo del perfil docente de la oferta de Derecho Penal y Criminología del Ciclo Profesional Orientado acotada al primer cuatrimestre del 2019, permite advertir que: se dictaron 120 materias, 60 cuatrimestrales y 60 bimestrales. Su dictado estuvo a cargo en un 30% de profesores (Titulares/Adjuntos) y en un 70% de auxiliares docentes (JTP, Ayudantes de Primera y de Segunda). Materias rentadas el 55,8% y no rentadas, 44,2%; pero si se considera profesores por un lado y auxiliares docentes por otro, difiere sensiblemente: 100% frente a 36,9%, respectivamente. El 72,5% de las asignaturas están a cargo de hombres y el 27,5% de mujeres; mientras que de esa proporción el 33% de hombres son profesores, frente al 21% de profesoras a cargo de las materias de CPO de Derecho Penal. La alta incidencia porcentual de auxiliares docentes, en gran medida sin percibir renta, caracteriza de manera particular el perfil docente y el modo en que se garantiza el dictado del último tramo de la carrera de abogacía en la UBA.

1. El CENSO de Docentes de la UBA en sus diversas ediciones (1992, 1996, 2000, 2004 y 2011, último disponible), resulta un insumo útil para la obtención de ciertos datos, pero insuficiente para agotar la descripción del perfil de la planta docente de la Facultad de Derecho. Resulta innegable que el cuerpo docente de nuestra Facultad se nutre, en general, de un alto porcentaje de auxiliares docentes, la mayoría de ellos no rentados, frente a la planta de profesores. En el propio informe final del CENSO 2011 se especifica que “se presentan los principales resultados obtenidos en el relevamiento censal, referidos a los docentes rentados”. La exclusión de la categoría de docentes ad honorem implica un sesgo que, en unidades académicas como la Facultad de Derecho –al igual que en Medicina o Ciencias Económicas–, conlleva una distorsión más que relevante a los efectos de conocer adecuadamente el perfil de su planta docente. De todos modos, de acuerdo con el CENSO 2011, la distribución de la máxima categoría docente en UBA para el período intercensal da cuenta de dos períodos diferenciados. Entre 1992 y 2000 se observa con cierta estabilidad alrededor del 69% de los docentes en la categoría auxiliar y alrededor del 30% de los docentes en la categoría profesor. En los años siguientes, 2004 y 2011, se observa un aumento en la participación relativa de los docentes en la categoría auxiliar (75,6% y 76,9% respectivamente). No

1-Profesor adjunto interino, Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho, UBA. Miembro del proyecto de investigación DeCyT 2018-2020 “Entre el ejercicio y la enseñanza del Derecho Penal: intersecciones entre la labor profesional y la docencia en el perfil del auxiliar docente de derecho penal en la Facultad de Derecho UBA” (Facultad de Derecho UBA): diegoluna@derecho.uba.ar

2-Profesor de posgrado contratado, Facultad de Derecho, UBA. Director del proyecto de investigación DeCyT 2018-2020 “Entre el ejercicio y la enseñanza del Derecho Penal: intersecciones entre la labor profesional y la docencia en el perfil del auxiliar docente de derecho penal en la Facultad de Derecho UBA” (Facultad de Derecho UBA): vacanipablo@gmail.com

hemos accedido a los resultados del CENSO Docente 2016, ya que todavía no han sido publicados³. Sobre un total de 28.232 docentes de grado y posgrado, de acuerdo con el mismo CENSO 2011, dicha población se compone de un total de 21.608 docentes rentados y 6.624 docentes ad honorem, lo que equivale a una proporción de 76,0% rentados y 23,5% no rentados. Sin embargo, tales guarismos a nivel UBA se ven prácticamente invertidos si se considera solamente la Facultad de Derecho. Sin embargo, estos datos deben ser tomados “con pinzas” si se los piensa en proyección mientras no se publiquen los resultados del CENSO 2016, puesto que, hacia fines del 2018, la propia UBA reconoció la existencia de 9.800 docentes que no perciben remuneración⁴. Según estimaciones, fenómenos similares se observan no solo en Derecho, sino también en otras unidades académicas como Medicina o Ciencias Económicas. Si se tiene en cuenta el sesgo señalado, no es de extrañar que el CENSO 2011 arroje que, en la Facultad de Derecho por cada profesor rentado, hay 0,8 auxiliar docente rentado. La proporción no llega siquiera a la paridad y da cuenta de la enorme cantidad de docentes sin renta. Otro tanto se advierte en Ciencias Económicas donde la relación es: por cada profesor rentado, 0,3 auxiliar docente rentado. Aun así, cabe destacar que el objetivo del CENSO tiene más que ver con determinar el perfil socio económico y demográfico de la planta de profesores y docentes, mientras que nuestra investigación pretende hacer foco no tanto en esos aspectos, sino en los vinculados con la función docente en sí misma, acotada a la especificidad del área del Derecho Penal.

2. Las respectivas reglamentaciones vigentes establecen que el/la profesor/a a cargo del curso siempre debe estar presente acompañando y supervisando el desempeño del/a docente auxiliar cuando este/a fuere Ayudante de Segunda o de Primera. Se advierte, entonces, que resulta cuanto menos difícil su cumplimiento dada la desproporción existente entre la cantidad de auxiliares docentes frente a la de profesores/as, siendo muchas veces las clases regulares dictadas por auxiliares docentes y no por profesores/as titulares, asociados/as o adjuntos/as. La adopción de políticas de gestión vinculadas con estos aspectos requiere asumir la realidad estructural del cuerpo docente de nuestra Facultad y abordar su compleja problemática, sin eufemismos y a conciencia de la importancia del rol que cumplen los/las docentes auxiliares (según estimaciones, ronda el 70% del total de la planta docente) en el dictado efectivo de los cursos correspondientes al CPC, como así también al CPO. Para ello resulta necesario conocer aspectos cuantitativos de la composición de la planta docente y que en el marco de este proyecto nos propusimos relevar. En esta ponencia en particular nos limitaremos a caracterizar, con una primera aproximación, a la planta docente que cubre la oferta de cursos del área de Derecho Penal y Criminología en el Ciclo Profesional Orientado (CPO) de la carrera de Abogacía. Para ello tomamos como muestra la oferta de asignaturas del CPO para el primer cuatrimestre de 2019. Nos interesa indagar especialmente sobre el fenómeno, generalizado entre los docentes auxiliares, de la denominada docencia ad honorem: “Concebido en sus orígenes como empleo honorífico reservado excepcionalmente a notables, la docencia ad honorem actualmente representa la forma más generalizada de ingreso a la actividad docente en la UBA. Este tipo particular de inserción laboral se ha constituido en el escalón inicial hacia la integración académica. Un modo de pertenencia que en muchos casos se

3-“Estadísticas. Censos”, disponible en: <http://www.uba.ar/contenido/294>

4-“Catorce mil docentes trabajan sin cobrar”, Página12 09/11/18.

Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/154156-catorce-mil-docentes-trabajan-sin-cobrar>

da 'de hecho', sin mediación ni reconocimiento institucional de la situación" (Hobert; 2010). Si bien tal caracterización podría resultar válida en la generalidad de la UBA, la Facultad de Derecho presenta ciertas particularidades que tienen que ver con aspectos reglamentarios y de prácticas de legitimación por vía de concursos abiertos que redundan en un menor grado de informalidad en el modo de ingreso a la docencia, pero que no obstante se encuentra fuertemente vinculado con el carácter ad honorem de las categorías de docente auxiliar. También podría considerarse que "...el no percibir salario no pareciera constituir un factor definitorio a la hora de la elección de esta forma de ingreso. La aceptación de esta relación nos conduce a reflexionar sobre la existencia de otra serie de factores que gravitan en torno a la elección del trabajo por el honor. La valoración por la pertenencia al cuerpo docente de la UBA, el intercambio de bienes que presupone la existencia dentro del campo, la idea de la docencia como labor prestigiosa, el contexto institucional de la universidad pública, y una distorsión del sentido del trabajo parecieran contribuir al sentido del reconocimiento por fuera de las vías administrativas. Cuestiones de valor para los actores que, más allá de los perjuicios económicos, operan dando sentido a sus prácticas" (Hobert; 2007).

3. Esta aproximación limitada a la oferta del primer cuatrimestre 2019 del CPO, arroja los siguientes datos de interés: se dictaron ciento veinte (120) materias, de las cuales sesenta (60) son cuatrimestrales y otras sesenta (60) bimestrales. A su vez, cincuenta y siete (57) de ellas se corresponden con las denominadas por el Plan de Estudios vigente (2004) como "cursos principales" y "cursos derivados" de la orientación en Derecho Penal, también conocidos comúnmente como materias "obligatorias" (45 cuatrimestrales y 12 bimestrales). Del total de asignaturas, su dictado estuvo a cargo en un 30% de profesores/as (Titulares/Adjuntos) y en un 70% de auxiliares docentes (JTP, Ayudantes de Primera y de Segunda). Del total de materias, se advierte que el 55,8% estuvieron rentadas; y no rentadas, el 44,2%. Consideramos el carácter rentado de la materia dictada, con independencia de la cantidad de materias que dicta cada docente, pudiéndose darse casos de docentes que perciben renta por el dictado de una materia y no así por el dictado de otras. Acotado a las denominadas materias "obligatorias", se advierte que el 80,7% fueron rentadas y el restante 19,3% sin renta. Los porcentajes anteriores exhiben cierta paridad, casi por mitades, entre las asignaturas cuyos docentes perciben salario por su dictado y las que no lo perciben. Si se considera distinción entre profesores/as y auxiliares docentes, la relación difiere sensiblemente: 100% frente al 36,9%, respectivamente. Es decir, el 63% de las materias del CPO de Derecho Penal y Criminología cuyo dictado se encuentra a cargo de auxiliares docentes, lo son en carácter honorario, sin percepción de renta. De ello se sigue que la totalidad (100%) de las materias obligatorias para la orientación dictadas por profesores/as, fueron también rentadas. Pero, tratándose de materias obligatorias cuyo dictado se encuentra a cargo de auxiliares docentes, se advierte un porcentaje más alto de asignaturas rentadas: 70,3%. Es decir, el mayor grado de participación de auxiliares docentes ad honorem que se encuentran a cargo de dictado de asignaturas del CPO en Derecho Penal, se concentra en la oferta de materias "optativas" de la orientación. En ese universo, que reúne 63 asignaturas optativas (15 cuatrimestrales y 48 bimestrales), el porcentaje de docentes auxiliares que perciben renta por el dictado de esas materias es sensiblemente menor: 10,6%. Es decir, el grueso de los/las docentes auxiliares que dictan materias optativas, lo hace de manera ad honorem: 89,4%. Este conjunto de docentes representa, no obstante, con el dictado de sus respectivas asignaturas optativas de la orientación en Derecho Penal, el 35% del total de la oferta para esa orientación. Si bien la antigüedad en la

Carrera Docente no es un dato definitorio por sí mismo, en término de profesionalización, resulta relevante como indicador para distinguir los perfiles de docentes nóveles, de los que tienen cierta trayectoria en la docencia. Sobre un total de 82 docentes, en su gran mayoría los/las auxiliares cuentan con diez (10) o más años de antigüedad en el ejercicio de la docencia: representan el 75,3%. Es de destacar que la totalidad de JTP y Ayudantes de Primera con el dictado de asignaturas a su cargo en el CPO en Derecho Penal, cuentan al menos con un ejercicio en la docencia de diez (10) años y en el caso particular de los JTP el que menos tiene, lleva 15 años y la que más, 32 años. Y el 45,9% de los JTP cuenta con 20 años o más de trayectoria docente en UBA. 5 docentes en la muestra respecto de quienes no hemos podido precisar el año de ingreso fueron incluidos en este punto. El 24,7% restante de auxiliares docentes a cargo del dictado de asignaturas, que cuentan con una trayectoria menor a los 10 años, se concentra en Ayudantes de Segunda, entre los cuales 73,7% tienen entre 5 y 10 años de trayectoria docente, y el restante 24,3% solo entre 2 y 5 años de antigüedad. Estos/as representan solo el 6,1% del total de auxiliares docentes a cargo del dictado de materias del CPO en Derecho Penal. En relación con la cuestión de género, se advierte que del total de materias del CPO el 72,5% de las asignaturas (87 materias) están a cargo de docentes hombres y el 27,5% de docentes mujeres (33 materias). A su vez, de esa proporción el 33% de docentes hombres a cargo del dictado de materias del CPO son profesores, mientras que las docentes mujeres a cargo de las materias de CPO de Derecho Penal, son profesoras en un 21%. Si observamos la variable de género en función de la renta, se advierte que el 29,9% de las asignaturas cuyo dictado se encuentra a cargo de docentes mujeres (auxiliar o profesora), es rentado. Se observa –por lo que ya se dijo– que el 100% de los cursos a cargo de profesoras son rentados, lo mismo que en el caso de profesores. Sin embargo, si bien los cursos dictados por auxiliares docentes mujeres inciden en menor grado en la oferta total, el porcentaje de auxiliares docentes mujeres con renta es mayor al de auxiliares hombres: 21,4% frente al 15,5%. Pero, del total de auxiliares docentes mujeres (26), el 92,3% cuenta con una trayectoria igual o mayor a los 15 años de antigüedad que llega, en la que más a los 32 años. Estos indicadores, si bien no son concluyentes, permiten intuir, cuanto menos, un cierto costo diferencial en la carrera de las docentes para acceder a iguales posiciones que los docentes. Más aún si se conjuga este dato con aquel 6,1% de auxiliares docentes con una antigüedad menor a los 5 años (5 docentes en total), y que, no obstante, se encuentran a cargo del dictado de asignaturas del CPO en Derecho Penal siendo todos ellos docentes hombres. Solo una (1) auxiliar docente con no menos de diez (10) años de trayectoria se encuentra en esa misma posición y cuenta con seis (6) años de antigüedad en la docencia. Respecto de las materias obligatorias de la orientación, se advierte que el 24,6% del total de las materias obligatorias se encuentra a cargo de una docente mujer, pero en el 100% se trata de cursos rentados. El 50% de esas materias se encuentra a cargo de profesoras y el otro 50% a cargo de auxiliares docentes (en su mayoría JTP y en menor medida, Ayudantes de Segunda).

4. Estos datos nos permiten derivar algunas conclusiones provisorias y formular otros tantos interrogantes. Como conclusión preliminar, este muestreo permite ratificar una hipótesis o intuición derivada de la experiencia, relativa al rol significativo que cumplen los y las auxiliares docentes, en su mayoría sin percibir salario, en garantizar el dictado del último tramo de la carrera de abogacía, al menos en el espectro del Derecho Penal y la Criminología, siendo este uno de los Departamentos más numerosos de la carrera de abogacía. Cabría, por ejemplo, complementar esta indagación de manera cualitativa, relevando la formación recibida durante los años de trayectoria

docente: por ejemplo, si han realizado los cursos de Formación Docente u otros cursos de posgrados, como Especialización o Maestría, vinculados a la docencia universitaria y la formación pedagógica. Algunas preguntas abiertas ¿Existe una correlación entre mayor antigüedad y mejor formación pedagógica? ¿La formación pedagógica de profesores y auxiliares docentes, es igual, o diferencial (mejor, más amplia, actualizada, etc.)? ¿El carácter no rentado de la docencia guarda alguna relación con la pertenencia institucional a otros ámbitos profesionales, especialmente el Poder Judicial?

Bibliografía

“Catorce mil docentes trabajan sin cobrar”, Página12 (09/11/18), disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/154156-catorce-mil-docentes-trabajan-sin-cobrar>

CENSO DE DOCENTES 2011 UBA, disponible en:

<http://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf>

HOBERT, Rodrigo

"El honor como encrucijada Docencia ad honorem e inequidad en la Universidad de Buenos Aires", en Revista Análisis Organizacional, Año I, N° 1, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires, 2010.

"Entre el portazo y la zanahoria. La docencia por el honor en la UBA", en Revista Apuntes de Investigación del Centro de Estudios en Cultura y Política, N° 12, Buenos Aires, 2007.

DERECHOS DE LXS USUARIXS EN EL TRANSPORTE AÉREO. RECONFIGURACIONES PANDÉMICAS DE UN PROBLEMA ANTIGUO EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

María Belén Dellanque*, María Florencia Raimondi**, Marina Lanfranco***

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha dejado en evidencia la importancia de observar, aprender y comprender los fenómenos sociales con una nueva mirada, incomparable a otras. Estas acciones comprensivistas, se han tenido que encarar con igual dimensión en la educación jurídica.

En la asignatura Derecho de la Navegación, los términos jurídicos relativos a la contratación de un servicio (por agencia turística o contratación directa con empresas aéreas y de navegación por mar), se vieron afectados por la pandemia y las medidas de aislamiento, que impusieron la prohibición mundial de navegar por aire, tierra y mar, no siendo posible la circulación de personas fuera de sus fronteras.

En Argentina, la restricción de vuelos devino de las Resoluciones Nros. 143/20 y 144/20 de la Administración Nacional de Aviación Civil (ANAC), despertando dicha situación un gran interés en lxs estudiantes de la asignatura. La cancelación y reprogramación masiva de vuelos acontecidos en dichos meses, y el alcance del reclamo que podía derivar de ellos, llevaron a re-pensar y re-diseñar las clases cuatrimestrales de la asignatura, ya que la misma no podía escapar a la realidad mundial y al interés general que estos sucesos estaban despertando.

Un proyecto en desarrollo

Hace más de un año que venimos desarrollando un proyecto de investigación socio-jurídico tendiente a analizar, el marco jurídico de lxs usuarixs de transporte aéreo en la República Argentina. Es así que, a mediados del año 2019 surgió un grupo de investigación sobre: “Derechos de los usuarios del servicio de transporte aéreo. Incidencia colectiva, especificidad del marco jurídico y nuevo CCyCN. ¿Hacia una nueva equidad contractual?”². Parte de dicha investigación fue presentada en las Jornadas “Primeras Jornadas Interfacultades de Derecho de la Navegación y Transporte” (12 y 13/9/2019, Ciudad de Corrientes) en las que participaron las Universidades Nacionales de Córdoba, Nordeste, del Sur, La Plata, Lomas de Zamora, Cuyo, Chilecito y de Buenos Aires³. Nuestro aporte se sumó a uno de los subgrupos de investigación denominado “Eje temático

*María Belén Dellanque, abogada FCJyS-UNLP, Especialista en Derecho Aeronáutico INDAE, abogada adscripta Derecho de la Navegación Cátedra II FCJyS-UNLP; bdellanque@gmail.com

**María Florencia Raimondi abogada FCJyS-UNLP, Especialista en Derecho Aeronáutico INDAE, abogada adscripta interina de Derecho de la Navegación Cátedra II FCJyS-UNLP; mf_raimondi@yahoo.com.ar

***Marina Laura Lanfranco Vazquez, abogada FCJyS, Doctora en Ciencias Jurídicas FCJyS-UNLP, Especialista en Políticas de Integración y en Educación Universitaria FCJyS-UNLP, auxiliar docente Derecho de la Navegación Cátedra II FCJyS-UNLP; mllanfranco@yahoo.com.ar

2-Son integrantes del grupo de investigación: María Florencia Raimondi, María Belén Dellanque, Macarena Binetti, Débora Bustos y Marina Lanfranco, quienes, a su vez, integran la Cátedra II de Derecho de la Navegación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto cuenta con el aval académico del Consejo Directivo del Instituto de Cultura Jurídico, según acta del 14 de noviembre de 2019.

3-Dirigidas por Giselle Javurek (UNC) y coordinadas por Noelia Mana, Ariel Núñez y Soledad Pesqueira Nozikovsky (UNC).

Low Cost” con integrantes de distintas Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales mencionadas.

Luego de esa experiencia compartida y de trabajo colaborativo, se profundizó nuestro interés en continuar trabajando en la problemática definida por nosotras y enmarcada en derechos de incidencia colectiva y ciertas inequidades contractuales presentes en el ámbito del transporte aéreo que lo diferencia, en términos de especialidad y particularismo (Videla Escalada, 2000). Además de lo antes referido, la pandemia puso en un lugar central las problemáticas relacionadas con contratos de transporte aéreo, retrasos y cancelaciones, incumplimientos contractuales, vuelos de repatriación de ciudadanos argentinos en el exterior, entre otras.

En esa línea, se han puesto en debate las condiciones de un contrato donde usuarixs de los servicios de transporte aéreo, se ven desamparadxs desde el punto de vista legal, no siendo plenamente aplicable la normativa de defensa del consumidor ya que la legislación aeronáutica es específica y prevalece sobre la consumeril (Caserotto Miranda, 2019; Barocelli, 2016; Barreiro, 2019).

De allí que consideramos que preexisten ciertas inequidades, que en el contexto de la pandemia, se acrecentaron y generaron nuevas, dejando al descubierto un contrato donde una de las partes, podría pensarse, en condiciones de hipervulnerabilidad (Caserotto Miranda, 2019)⁴.

La problemática ha tomado una connotación amplificada y absolutamente imprevista debido a la pandemia y, por tal motivo, pensamos en la necesidad de actualizar tópicos relacionados con nuevos desafíos jurídicos que si bien se planteaban en el inicio en la investigación, se reconfiguraron por el contexto adverso que comenzó a darse en esta parte del mundo.

Dicho proceso y el planteamiento de interrogantes nuevos, dio lugar a compartir las experiencias de esta investigación con lxs estudiantes de grado que cursan la asignatura. El proceso de trabajo está siendo nutrido por la experiencia aportada por ellxs como consecuencia de haber sido afectadxs (directa o indirectamente, por la referida restricción de vuelos) o interesándose en las problemáticas que fueron apareciendo en relación con estos contratos motivados por la pandemia y las medidas de aislamiento, siendo el puntapié para avanzar en un necesario estudio de campo.

Previamente a esta situación extraordinaria de pandemia, la asignatura no generaba en lxs estudiantxs un mayor entusiasmo o interés, dado que veían lejana la aplicación de la misma en la práctica profesional, situación que se vio modificada por la afectación personal o de personas cercanas a su entorno respecto de los diversos incumplimientos contractuales que fueron surgiendo.

Tanto así que lxs estudiantxs comenzaron a encontrar una interesante dimensión en términos de relaciones jurídicas⁵ en este campo específico del derecho que no forma parte de las asignaturas troncales de la carrera de abogacía, sino que forma parte de las asignaturas de formación específica, siendo una asignatura del último tramo, tanto en el plan 5 como en el plan 6 de la carrera actualmente vigente.

Por ello, entendemos la importancia de dar lugar en el proceso pedagógico a los nuevos interrogantes y desafíos que han surgido en materia contractual aeronáutica a los fines de poder intercambiar y debatir con lxs estudiantxs, demostrando la importancia del conocimiento de la disciplina, para resguardar los derechos de los usuarios en su carácter de consumidores.

4- Es de importancia mencionar la Resolución 139/2020 del Ministerio de Desarrollo Productivo, Secretaría de Comercio Exterior. Allí se refiere a las condiciones de vulnerabilidad de lxs consumidores (siguiendo al art. 1 de la ley 24240 de Defensa del Consumidor) y detalla cuales de ellas “podrán constituir causas de hipervulnerabilidad (...) e) La condición de inmigrante o turista” (Conf. Art 2 Res. 139/2020)

5- Posiblemente por el futuro laboral próximo que se les presenta, por ser una asignatura del último año de la carrera de abogacía.

Herramientas de trabajo colaborativo

En la comisión 6 hemos comenzado a trabajar con una herramienta de trabajo colaborativo: la pizarra electrónica o “padlet”. Esta herramienta permite que estudiantes y docentes, puedan agregar contenidos para compartir y construir materiales de forma colaborativa⁶. Se puso a disposición esta herramienta para nutrir la de elementos aportados por estudiantes y docentes sobre este tema en particular, con la idea de poder hacer un estudio aplicado a la realidad compleja que nos encontramos atravesando. Subyace la afectación que la continuidad pedagógica tuvo al pasar a modalidad virtual la oferta educativa de la FCJyS de manera exclusiva debido al ASPO, generando la necesaria utilización de recursos didácticos distintos que nos permitan proponer actividades colaborativas.

Otro de los interesantes resultados que se han obtenido es un recurso didáctico audiovisual exclusivamente realizado por lxs estudiantes de la comisión 6 de Derecho de la Navegación (con la guía docente, pero con absoluta libertad de decisión de los elementos que conformarían el mismo). El mismo tuvo como base un análisis de bibliografía, fuentes de información, normativa y jurisprudencia de la problemática de la afectación de los derechos de lxs usuarios del servicio de transporte aéreo en la pandemia, que se encuentra disponible en la cátedra virtual y en el canal de Youtube de una de las estudiantes del primer cuatrimestre de 2019⁷.

Reflexiones finales:

Nos encontramos en un camino complejo, en el marco del cual intentamos vincular la investigación y la enseñanza en el campo jurídico (Bourdieu 2000; Cardinaux, 2008) y en una rama de formación específica de la carrera de abogacía que presenta particularismos y especificidades bien definidas. Hemos intentado indagar hacia el interior de esas especificidades a través del proyecto de investigación que está iniciando, e invitando a estudiantes a construir conocimiento y materiales en el espacio del aula virtual, a hacerse preguntas, similares a las nuestras, y de alguna manera, a tomar conciencia de su rol protagónico en el proceso pedagógico.

Lo expuesto refleja cómo se han podido sortear algunos obstáculos con los que lxs docentes nos encontrábamos a principio del cuatrimestre, ya que debíamos generar un primer encuentro con lxs estudiantes de los cuáles únicamente teníamos su nombre y apellido y con quienes no habíamos podido establecer un vínculo previo personalmente en el contexto áulico. Un primer contacto a través del campus virtual de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales facilitó el mismo, pero no fue suficiente. El universo de estudiantes en nuestra facultad es muy amplio, variado y heterogéneo, con necesidades y problemáticas también disímiles y nos encontramos frente a dificultades tales como:

-Acceso a internet: falta de conectividad, cuestiones económicas, falta del servicio o mal funcionamiento en los hogares de lxs estudiantes (y docentes), capacidades diferentes.

-Acceso a computadora o dispositivo móvil: imposibilidad de contar con un dispositivo en el hogar para poder conectarse, o en el supuesto de poseer uno, dificultad para poder coordinar el uso del mismo con otros integrantes de la familia o contar con un espacio apto para el trabajo académico separado de la dinámica familiar.

6-El Padlet “Transporte aéreo: derechos de los usuarios en tiempos de pandemia” se encuentra disponible para su consulta a través del siguiente enlace: <https://padlet.com/jornadasici/tut9rinoe01spi5l>

7- + Son autores del material audiovisual Transporte aéreo y COVID -19, Pierina Colabianchi; Josefina Capelli; Carolina Gorian; Juan Semerena; Tomas Riolfo; Camila Landeyro; Facundo Castillo; Estudiantes de la Comisión 6 de Derecho de la Navegación (junio de 2020) disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=tb2fUtS2XhA&feature=youtu.be&ab_channel=camilalandeyro

-Utilización de las cátedras virtuales: no era una herramienta tan utilizada para el dictado de diversas asignaturas o se utilizaba principalmente para subir material de lectura. Sin embargo, tanto los estudiantes como los docentes tuvimos que capacitarnos en su utilización con mayor profundidad y frecuencia para optimizar su uso.

Tiempo: compatibilizar el tiempo destinado al estudio, en un contexto donde coexiste el trabajo en el mercado laboral (teletrabajo, trabajadores esenciales, las tareas de cuidado) que se han hecho cada vez más visibles en la pandemia y que recaen principalmente en mujeres⁸, se suman a los tiempos de estudio de una carrera que trae consigo una gran demanda de tiempos de lectura y escritura.

-La utilización de herramientas de trabajo asincrónicas, como el “Padlet” u otras herramientas de trabajo colaborativas, como la construcción de material audiovisual, permitieron sortear algunos de dichos obstáculos, tratando que los estudiantes continuaran con su proceso de formación y construcción de conocimiento y materiales más allá de los brindados por los docentes, interesados en la temática de la asignatura y propiciando un intercambio de ideas en pos de lograr un proceso investigativo que no sea ajeno a la realidad mundial.

Bibliografía

Barocelli, Sergio Sebastián, Coord. (2016) Impactos del nuevo Código Civil y Comercial en el Derecho del Consumidor. Diálogos y perspectivas a la luz de sus principios Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho. UBA.

Barreiro Karina (2019) Análisis del art. 4to. Aplicación de la Ley de Defensa del Consumidor al Transporte Aéreo en LA LEY, Suplemento Especial Comentarios al Anteproyecto LDC, pág. 87 recuperado de <http://derechodelturismo.net/ver/588/anteproyecto-de-ley-de-defensa-del-consumidor-y-transporte-aereo>

Bourdieu, Pierre y Teubner, Gunther (2000), La Fuerza del Derecho. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes,

Capaldo Griselda (2019) De la legislación aeronáutica al proyecto de ley de defensa del consumidor (y viceversa) disponible en <https://cedaeonline.com.ar/2019/11/04/de-la-legislacion-aeronautica-al-proyecto-de-ley-de-defensa-del-consumidor-y-viceversa/>

Cardinaux Nancy (2008) La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho en Academia Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 6, Número 12 (241-255), UBA, Buenos Aires.

Caserotto Miranda Cintia (2019) El pasajero ¿es un consumidor? En Revista de Derecho privado de la Universidad Blas Pascal n 6 noviembre 2009

https://issuu.com/ubpascal/docs/ubp_-_revista_derecho_privado_6

Gómez, Hernán (2012). Derechos del pasajero en el transporte aéreo. El overbooking. Derecho comparado europeo y reciente jurisprudencia. Relación con la normativa argentina. Revista de Responsabilidad Civil y Seguros, 6, 297 y ss.

Informe COVID 19 de CEPAL: La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe. Abril 2020 disponible en

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf

Videla Escalada, Federico N. Manual de Derecho Aeronáutico. Buenos Aires: Zavallía 2000.

8-Véase el Informe COVID 19 de CEPAL: La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe. Abril 2020 disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf

LA PRÁCTICA DE EXTENSIÓN Y FORMACIÓN DEL DERECHO AMBIENTAL EN PANDEMIA: EL CASO DE VILLA MERCEDES, SAN LUIS.

Marta S. Juliá¹, María Eugenia Pérez Cubero

Resumen

La ponencia presenta las prácticas realizadas en las actividades de la cátedra de Derecho Ambiental y Legislación de los recursos naturales 2020. Dada la situación de pandemia y el desarrollo de las clases en la virtualidad, se modificó el desarrollo de un trabajo de investigación por una propuesta de acción o actividad de comunicación y participación ciudadana de educación ambiental en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). El objetivo general propuesto: Reflexionar sobre la importancia de los instrumentos de derecho y política ambiental, haciendo especial hincapié en la información y la educación ambiental. Abordar un caso concreto de difusión de la información y sensibilización ambiental a toda la comunidad con la incorporación de estrategias innovadoras y la idea de articular con el proyecto universitario de extensión denominado “Red de Información y Educación Ambiental” bajo la comprensión que la universidad es un actor clave en la sociedad y ocupa un rol central en los procesos territoriales.

La actividad realizada por los alumnos debió diseñar una propuesta de acción, una actividad de comunicación o una campaña de difusión de información desde la educación ambiental para fomentar la participación ciudadana local y promover el desarrollo sostenible en la Ciudad de Villa Mercedes.

Las prácticas en pandemia

En primer lugar y antes de presentar los resultados de los trabajos realizados nos parece importante hacer referencia a los problemas y desafíos que implicó trabajar en la virtualidad el corriente año.

Aunque al mismo tiempo no podemos desconocer el contexto de esos problemas y desafíos urgentes que se presentaron en lo relativo a la enseñanza universitaria. En relación directa con la asignatura que dictamos, una apreciación fundamental es la comprensión de que un medio ambiente sano es premisa fundamental para que la especie humana pueda vivir y, más aun, sobrevivir dignamente. En este sentido, el coronavirus SAR-CoV2 ha causado múltiples efectos en todo el mundo dejando en evidencia por un lado, el vínculo indisoluble que existe entre la salud humana, la salud animal, la salud ambiental y por ende la salud planetaria, o dicho de otro modo la relación entre los seres vivos y la salud de los ecosistemas; y por otro lado, en particular en la

¹-Marta S. Juliá, Profesora Titular por concurso, Derecho Ambiental y legislación de los recursos naturales, Abogacía, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de San Luis. dramartajulia@gmail.com

Eugenia Pérez Cubero, Profesora Adjunta por concurso, Derecho Ambiental y legislación de los recursos naturales, Abogacía, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de San Luis. eugenia.perezcubero@gmail.com

región de América Latina y el Caribe, y por ende en nuestro país, ha venido a acentuar, agravar e intensificar las desigualdades, lo que nos interpela como docentes frente a situaciones particulares.

Aclaradas estas conexiones entre el contexto de crisis sanitaria y crisis ambiental, señalamos que las clases se iniciaron en la virtualidad y la propuesta del uso de alternativas a solo la clase magistral presencial, nos enfrentó al desconocimiento de las potencialidades en el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a las prácticas de enseñanza.

Pese a que son herramientas que se encuentran disponibles desde hace tiempo, no las incorporamos ni desarrollamos en la vorágine de la presencialidad, más allá del uso de la plataforma Moodle como reservorio del material de estudio. Tampoco hicimos uso de los programas virtuales para el dictado de clases (zoom, meet, teams, etc.) que estaban presentes y en muchos casos no habíamos incursionado. Para muchos, el uso del video grabado fue una alternativa, sobre todo en lo relativo a la elaboración de una parte de la clase a través de esta modalidad con la presentación y el desarrollo de un tema específico, utilizando luego la intermediación on line en vivo para el intercambio y la reflexión sobre los contenidos desarrollado en el video.

Las clases virtuales nos mostraron la amplitud de medios y formas en las que se puede transferir contenidos, fomentar la producción de conocimientos, lograr objetivos, avanzar en las reflexiones y la construcción de teorías y prácticas tan importantes en la formación de los y las estudiantes de grado.

Todo ello nos ha demandado ingenio, inventiva y mucha imaginación para tratar de mantener una relación sinérgica con los y las estudiantes, similar a la vinculación presencial, y a los estudiantes se les demandó igualmente importantes cambios en su actividad en el proceso educativo.

Como parte de todo ello es que nos pareció importante compartir nuestra experiencia del corriente año en las prácticas que incorporamos para realizar por nuestros estudiantes en el cuatrimestre de dictado.

La articulación de prácticas de enseñanza y extensión en 2020

El trabajo final integrador grupal de la materia asignado en el corriente año, se diferenció de los años anteriores porque se planteaban proyectos de investigación sobre problemas socio ambientales locales. En el presente año, la propuesta de dicho trabajo final se vinculó a las actividades de extensión universitaria, con el planteo de los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de los instrumentos de derecho y política ambiental, haciendo especial hincapié en la información y la educación ambiental.
- Abordar un caso concreto de difusión de la información y sensibilización ambiental a toda la comunidad de Villa Mercedes con la incorporación de estrategias innovadoras.
- Articular con el proyecto universitario de extensión de interés social denominado “Red de Información y Educación Ambiental” bajo la comprensión que la universidad es un actor clave en la sociedad y ocupa un rol central en los procesos territoriales.

La actividad propuesta se definió de la siguiente forma:

- Diseñar una propuesta de acción, una actividad de comunicación o una campaña de difusión de información desde la educación ambiental para fomentar la participación ciudadana local y promover el desarrollo sostenible en la Ciudad de Villa Mercedes.

Se presentaron 15 trabajos grupales con un total de 56 estudiantes, en grupos de entre 3 y 5 personas. Las temáticas presentadas fueron las siguientes:

✓ **“Aprendamos juntos a cuidar el medio ambiente”** enfocan los residuos sólidos urbanos y los impactos que producen.

“Conciencia verde: la universidad comunica y actúa por un ambiente sano” la problemática de la gestión de los residuos en interacción entre la universidad y los barrios de la ciudad.

“DJEMBE música terapia” el reciclado aplicado a la elaboración de instrumentos musicales.

“Ecodiario” creación de un medio innovador a través de una plataforma virtual para desarrollar educación ambiental.

“Ecoladrillos: Una nueva opción para reutilizar residuos plásticos” aplicado a profesores y alumnos de la UNSL en la gestión de reutilización y reciclado.

“La Universidad comunica y actúa por un ambiente sano” informar y concientizar sobre las consecuencias de los residuos y fomentar la participación de la comunidad universitaria para hacer un mejor uso.

“La bicicleta: Una alternativa sustentable y saludable” promueve el uso de ese medio de transporte limpio y propone acciones.

“La importantísima Cuenca del Morro” propuesta de información y concientización a la población.

“Parque ecológico de promoción ambiental” fomentar la creación de un espacio verde dentro del campus universitario (parque) y concientizar a través del uso de recursos naturales.

“Reciclaje para una efectivización de derechos” fomentar la separación de residuos para reciclar.

“Recolección diferenciada de residuos en la Universidad” diseño de una campaña de concientización.

“Reutilización de aguas grises”, campaña a través de medios digitales y red de educación ambiental.

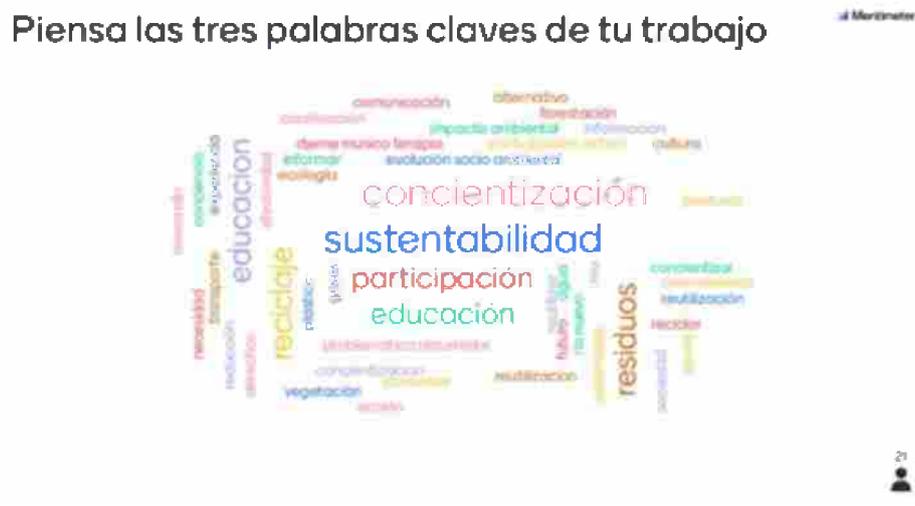
“Reutilizar levanta muros” reutilizar para construir a través de ladrillos.

“Techos verdes: impulsando el diseño sustentable” aprovechas los espacios en techos de la universidad como ejemplos.

“Todos ganamos clasificando residuo” propuesta para la ciudad.

Podemos observar que entre los diferentes temas que se propusieron, como estrategias innovadoras de comunicación socio ambiental, transporte amigable con el ambiente, reutilización del agua, problemas de la Cuenca del Morro en términos de erosión e impermeabilización del suelo; uno de los temas que sobresale por la cantidad de trabajos que desde diversas perspectivas y miradas de presentaron fue el de la Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos, con propuestas que van desde la educación y concientización sobre la importancia de la reducción en la generación, hasta propuestas concretas sobre estrategias de comunicación para lograr la separación, y fomentar la reutilización de materiales para diferentes usos.

Luego de la experiencia de la realización y presentación virtual de los trabajos finales, utilizamos la aplicación web Mentimeter para la elaboración conjunta e interactiva de un diagrama del estilo nube de palabras. Para ello se le solicitó a cada grupo que seleccionara tres palabras claves que definieran su proyecto, y el software reflejó el siguiente esquema:



También utilizamos una encuesta anónima que armamos por medio de la plataforma Moodle con preguntas sobre el dictado de la asignatura y los trabajos prácticos, opiniones y apreciaciones en torno a los contenidos, las dificultades que se presentaron frente a este contexto de pandemia, y consultamos sobre el interés de participar en proyectos de investigación y/o extensión universitaria.

Señalamos algunos de los puntos más interesantes: Frente a la pregunta ¿Cree usted que es importante realizar actividades vinculadas a problemas ambientales de su comunidad? El 100% de las repuestas fueron afirmativas; ante el pedido de justificar esa respuesta, los motivos fueron diversos: “Para mejorar nuestro medio ambiente, tanto en el presente, como para las generaciones futuras”; Porque “somos parte del ambiente, hay que entender al ambiente desde su perspectiva amplia, por lo tanto sus problemas son nuestros problemas y se deben atender de forma urgente y prioritaria”; “El ambiente es nuestro sustento de vida y todos debemos contribuir a su mayor bienestar posible por el gran impacto que general la contaminación”, “(...) todos debemos participar”; “El ambiente es el derecho que por excelencia engloba a todos los demás”; “Para que nuestras acciones no provoquen un impacto ambiental excesivo”; “Para interiorizarnos sobre el tema y generar conciencia ambiental en la comunidad”; “Porque es prioritaria la preservación del medio ambiente (...) mantener el equilibrio en el medio ambiente nos ayuda a nosotros a tener una mejor calidad de vida”; “Porque es grande la falta de información que existe, hay gente que no sabe que con una pequeña acción estaríamos cuidando el medio ambiente”; “Es importante para la

educación de una sociedad, así más informados una comunidad puede ayudar a resolver los problemas ambientales”. Si bien las razones difieren, hay acuerdo sobre la importancia de trabajar los problemas ambientales locales con una perspectiva integradora e intergeneracional.

Se observa aceptación y una opinión favorable en cuanto al trabajo final, y también en relación a los trabajos prácticos de cada unidad, en lo relativo a la comprensión de la asignatura desde su dimensión práctica y de la complejidad aplicada en análisis concreto de problemas, casos y en el diseño de propuestas de acción enmarcadas en el marco jurídico, político e institucional ambiental. Frente a la pregunta ¿Considera que la pandemia afectó sus actividades académicas? Describa los problemas que considere importantes. En gran medida la respuesta fue positiva en cuanto a los cambios que se han suscitado, la mayoría apeló a los problemas de conectividad y las consecuencias que ello genera en el proceso de aprendizaje, aunque también hubo respuesta favorables sobre los videos explicativos y las clases grabadas como una posibilidad para consultar el material las veces que sean necesarias para su comprensión, incluso esto último ha sido señalado en los exámenes virtuales que hemos tomado a estudiantes que habían regularizado la asignatura hace ya algunos años.

Frente a la pregunta sobre ¿Qué otras actividades le parece que podrían desarrollarse para la materia? Las respuestas varían aunque con una gran impronta sobre actividades de campo, salidas al territorio, e implementación de acciones como charlas, talleres, encuestas, actividades de formación, o presentación de proyectos de leyes.

El uso de la encuesta anónima con las enunciadas y otras preguntas más sobre la utilidad de los contenidos vistos en la materia en la futura vida profesional, sobre la novedad en los temas desarrollados que incluyen temas de derecho ambiental, derecho agrario, minero y derecho de aguas, y también profundizamos en consultar sobre el interés en participar de proyectos de investigación y/o de extensión.

Reflexiones finales

Más allá de las consecuencias reales y multifactoriales de esta pandemia, en términos de desigualdades sociales y económicas, como así también en lo relativo a entender y comprender la necesidad de la protección compleja e integral de nuestros ecosistemas, como la base de todas las formas de vida en el planeta; la situación nos obligó a dar respuestas inminentes y urgentes desde los ámbitos universitarios, donde docentes y estudiantes tuvimos que repensar nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje y su vínculo con la extensión apelando a utilizar las herramientas digitales que estaban al alcance de la mano.

Esta aceleración en el uso y la aplicación de las herramientas y aplicaciones tecnológicas nos permitió construir otros lazos, descubrir los usos positivos de instrumentos y dispositivos digitales, re diseñar los objetivos, las estrategias didácticas y la metodología empleada en el dictado y desarrollo de la asignatura, en articulación con los proyectos de investigación y extensión.

EXTENSION Y FORMACION DE ABOGADOS. LENGUAJES PROCESALES, ORALIDAD Y ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS VIRTUALES NO PRESENCIALES.

Adriana Angélica Hernández¹

Introducción

La situación sanitaria nueva por la que atravesamos nos plantea la necesidad de llegar a nuestros alumnos en diferentes formas de enseñanza no presenciales. Aprendimos nuevas herramientas, otrora impensadas, para llegar con nuevas palabras y posturas. Lo mismo sucedió en el ejercicio profesional de la abogacía: asimilamos el oficio de litigar a distancia, realizando planteos jurídicos y recursos en contextos virtuales.

La informática como herramienta útil en el proceso de enseñanza aprendizaje pasó a ser casi el único medio posible y así nos adaptamos a ese mundo virtual con sus códigos y lenguajes que nos permitieron llegar a nuestros alumnos y mantener un vínculo posible.

Los cambios legislativos de los últimos veinte años han ido modificando la enseñanza del derecho. En los años 1998 y 1999 las reformas en nuestra legislación plasman la oralidad e impone el principio de inmediatez procesal. Lo cual influye en forma directa y sustancial en la formación académica que le brindamos a nuestro alumnado.

Este año 2020, las condiciones sanitarias impusieron cambios drásticos y profundos en la forma de ejercer la abogacía sin ámbito tribunalicio, con teletrabajo y firma digital electrónica que ya se usaba pero no con la frecuencia y primacía que tiene en estos tiempos. Esto influye en forma directa y proporcional en la forma de enseñar.

La formación de los profesionales del derecho requiere manejar otras herramientas y recursos nuevos que la formación académica universitaria de grado debe propiciar.

El avance de la informática como ciencia auxiliar de los procesos judiciales los últimos años fue in crescendo. Pero este año nos vimos obligados a manejar nuevos recursos y técnicas de litigación en forma acelerada. Los cambios procesales siempre influyeron en la enseñanza y en la formación académica de los futuros profesionales del derecho.

En este trabajo estudio cómo los cambios legislativos procesales de los últimos veinte años modificaron no sólo la forma de ejercer la abogacía sino también la modalidad de enseñar derecho en las Universidades, cualquiera sea la disciplina donde desarrollemos nuestra tarea docente.

El cambio vivido este año 2020 por cuestiones sanitarias, no fue el único y al igual que los anteriores influyó sobre la forma de ejercer la abogacía y ésta sobre la modalidad de enseñar derecho. Así, los sistemas procesales se modifican al implementarse la oralidad como lenguaje primordial dentro de los procesos judiciales, desplazando a la escritura, que se mantuvo, pero no

1-Profesora invitada Cátedra II Derecho de la Navegación Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional La Plata. Ex Profesora Titular Cátedra II Derecho de la Navegación Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional La Plata. Defensora Oficial a cargo de la Defensoría Oficial nro. 2, Departamento Judicial Azul, Provincia de Buenos Aires.

ya como lenguaje único. Esto significó un cambio sustancial en el discurso jurídico y en las herramientas necesarias para realizar planteos procesales.

La enseñanza plasmó esos cambios que ahora se complementaron por razones de fuerza mayor sanitarias, incorporando la tecnología y el uso de herramientas informáticas.

Sistemas dispositivos orales. Oratoria y lenguaje procesal en la enseñanza del profesional del derecho.

Oralidad primero y virtualidad después, son los dos grandes cambios que modificaron la forma de enseñar derecho. El escenario donde los abogados desarrollan su profesión se impregnó de oralidad e inmediatez, esta como principio procesal dominante a partir de la reforma de 1998 en el fuero penal, primero y en el civil y comercial después. Aparece la oralidad como forma de comunicación predominante y esto modifica el lenguaje procesal y la forma de realizar planteos procesales. Las herramientas que el alumno debe conocer y manejar impusieron abordar otras estrategias en la formación de grado del profesional del derecho del Procurador, abogado y escribano.

Los cambios de nuestra legislación de forma y de fondo de finales del siglo pasado, impusieron hace más de veinte años la oralidad como lenguaje y la mayor presencia de otras formas procesales. La inmediatez como principio procesal supone “plantear en” y “plantear cómo”, conlleva realizar exposiciones diferentes en un nuevo contexto donde los tiempos son más breves y los intercambios más inminentes.

La oralidad cambió la forma de ejercer y de enseñar la ciencia del derecho. Se mantuvo la escritura como lenguaje originario, fundamental e insustituible. Las herramientas de internet cumplieron un rol complementario secundando al orador. Los planteos pasaron a ser presenciales acelerando los tiempos. La oratoria impuso un discurso jurídico en contextos inmediatos donde había que manejar y dominar el lenguaje propicio y el realizar el planteo adecuado que no podía borrarse y sustituirse por otra palabra más acorde luego. Quedaba grabado. Esto modificó la forma de enseñar y de brindar formación académica a nuestros alumnos, aparecieron nuevas herramientas para el “cómo” y el “dónde” decir aquello que posibilitaría “situar procesalmente” a su asistido y colocarlo en mejor situación procesal, para que el Juez le otorgue la razón y así satisfacer los intereses de su representado. De eso se trata abogar por los intereses de otro.

La Licenciada María del Carmen Malbrán nos decía en su trabajo sobre nuevos lenguajes en la enseñanza y el impacto del uso de internet en el año 2001: “Un investigador, un graduado universitario, un docente, hoy no pueden limitar su trabajo a un libro de texto solamente, y además las bibliotecas están pobremente equipadas, por lo tanto las posibilidades que brinda este recurso son enormes. Por otra parte, muchos autores e investigadores han decidido publicar sus libros, sus artículos, sus investigaciones a través de internet y entonces ya no resulta imprescindible recurrir al comercio editorial. “La gente puede no saber cómo funciona la red, pero tiene la idea de que todo está en la web y desde esa perspectiva le da un carácter supremo, mágico, es decir, todo lo que encuentro es válido. Ese es uno de los puntos que los docentes deben trabajar consigo mismos y con sus alumnos”

Viviana Raquel Pérez, Magister en Tecnología de la educación y docente de la UBA nos decía: “se evidencian dificultades de diferente orden: para manejarla herramienta, para procesar el cúmulo de información que circula y dificultades de naturaleza actitudinal o de acceso cognitivo”.

Hoy para ejercer desempeñar el ejercicio de la profesión, hacer presentaciones jurídicas y litigar

tenemos que usar herramientas informáticas. Este cambio en la forma de ejercer la abogacía y de litigar completa los grandes cambios que se dieron en la legislación procesal de la Provincia de Buenos Aires que han venido produciéndose en los últimos treinta años. Así, en 1998 se instaura la oralidad en el procesal penal, y, con ello comenzó otro proceso, más dinámico y no por ello menos perfectible y conflictivo. Este cambio legislativo procesal en materia penal se tradujo en la oralidad y en el aprendizaje de nuevas técnicas. Se tradujo en la enseñanza del derecho, aún de aquellas disciplinas “integrales” con derecho público y privado que vieron impregnados sus procesos del fenómeno de la oralidad. Convivimos con la oralidad, nos adaptamos a ella y aprovechamos al máximo el principio de inmediatez, ese que nos permite estar ahí, lo más cerca posible del fenómeno jurídico. La oralidad a fines de milenio aparece en los procesos judiciales, primero en el fuero penal y luego en el civil y comercial. Lo cual modificó los programas y la forma de enseñar derecho en las Universidades a la par que crecían nuevas técnicas de litigación en los procesos judiciales.

Así como el conocimiento teórico es insustituible, adaptar la enseñanza a las nuevas formas procesales sin descuidar los conceptos y las instituciones jurídicas que conforman la materia, es necesario y vital en cualquier proceso que se precie de tal.

Este año 2020 nos exige otros cambios distintos pero tan drásticos, necesarios y vitales como aquellos de finales de los años 90. De pronto, quedamos en nuestras casas, saliendo sólo lo necesario y tuvimos que aprender a enseñar a través de pantallas, por medio de computadoras, hablando a un punto, a una luz, con un auditorio lleno de recuadros que apenas nos dejaban ver las caras de nuestros interlocutores.

Era impensable imaginar dar una clase así hace menos de un año. Los docentes demostramos nuestra vocación de enseñar y nuestra plasticidad y flexibilidad. Cuando se trata de enseñar mejor, se aprende lo que sea necesario, se resignan comodidades para transitar nuevos caminos para hacer posible y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Virtualidad didáctica o enseñar a través de pantallas: aprender a utilizar herramientas nuevas para posibilitar encuentros no presenciales.

Docentes y alumnos, todos, tuvimos que acceder a nuevos lenguajes de comunicación, a técnicas virtuales, que no manejábamos. La realidad se transformó y se instaló en una pantalla a la cual ingresamos cada vez que queremos transmitir nuestra clase. La forma de decir conceptos se modificó. El destinatario se presenta ahora en forma de luz, foto o recuadro, al cual le hablamos. También cambio el tono de voz, el ritmo y forma de expresarnos, en procura que el auditorio mantenga la atención y entienda los conceptos y estructuras jurídicas y relaciones que enseñamos.

Aprendimos a realizar planteos más concretos en un escenario más circunscripto y determinado. Algunos recursos se optimizaron porque virtualmente demandan menos tiempo de exposición. A su vez el relato es más concreto y preciso, pero en desmedro de mayor diálogo porque lo virtual aleja la confianza que el vínculo presencial genera. Cambia el relato y la comunicación en este nuevo proceso de enseñanza aprendizaje y se modifican códigos pre- establecidos, ahora en escenarios virtuales no presenciales.

La informática nos exige el desarrollo de nuevas técnicas y lenguajes. Como en su momento fue la oralidad, desplazando a un rol secundario a la escritura, a fines del siglo pasado, ahora lo virtual marca sus particularidades propias.

Los cambios legislativos en nuestro sistema procesal impusieron la forma oral sobre la escrita. En esos tiempos (1995 a 2005), nuestros investigadores de la Ciencia del Derecho advertían la sustantividad del cambio y los efectos profundos producidos en el sistema: “La posibilidad de “imitar” la oralidad tanto en el texto escrito que insinuamos en el párrafo anterior, podría hacernos pensar que la escritura es una suerte de dispositivo que simplemente registra o documenta la palabra hablada. Sin embargo, para las disciplinas que se ocupan del tema ambas modalidades del lenguaje constituyen sistemas de comunicación e interpretación relativamente independientes. La escritura desde este punto de vista no es una mera traducción”.

“Cuando asumimos el rol de hablantes debemos tener en cuenta que una exposición cuidadosa y planificada puede resultar ineficaz si no empleamos estratégicamente las propiedades de la voz y los recursos de lenguaje gestual y corporal. Cuando asumimos el rol de receptores, a su vez, podemos obtener información importante para interpretar a nuestros interlocutores si prestamos atención a estos aspectos de la comunicación. Dado que los indicadores o las instrucciones que aportan las propiedades de la voz y el comportamiento gestual están ausentes en el discurso escrito, contamos con ciertos elementos gráficos para orientar y facilitar la interpretación de los potenciales receptores”. (Conf. Mariana Cucatto. “Argumentación jurídica, obiter dicta y técnica recursiva: lo que abunda no daña). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de La Plata, Argentina).

La oralidad en el proceso penal primero, en el civil después, desplaza a la escritura. Estos cambios en la forma de ejercer la abogacía tuvieron relación directa en la forma de enseñar, exigiéndonos el conocimiento de nuevas técnicas y estrategias de enseñanza.

Sucede lo mismo ahora, veinte años después, cuando la situación sanitaria imposibilita el encuentro presencial docente alumno en un aula y propicia nuevos métodos de educación universitaria.

La Profesora Licenciada en Educación y docente de FLACSO Guillermina Tiramonti nos dice: “Hay que discutir la educación. Los saberes, las habilidades propias del siglo XX no son las mismas que demanda el siglo XXI. Hace falta debatir tres cosas: para lograr que todos estén adentro del sistema, que todos reciban los saberes propios de la cultura moderna- la lecto escritura y matemática- y las competencias del siglo XXI”. “El alumno cambió, pero la enseñanza que recibe sigue siendo la misma”. “La secundaria no está formando recursos humanos que necesitan las industrias del conocimiento”.

Coincido con la experta y me pregunto: ¿Qué rol le cabe a la Universidad Pública en este contexto? ¿Está cumpliendo con las expectativas que el conjunto de la sociedad espera? Es la educación un servicio esencial que se mantuvo en estos tiempos a través de la virtualidad. Este esfuerzo ha hecho que el servicio que representa la educación universitaria no se suspenda.

El aprendizaje, al igual que la vida, debe continuar, pero los obstáculos se tornan mayores por las condiciones sanitarias. Aún más para el alumnado del interior que vive en la ciudad de La Plata y cuenta con menores recursos. Por eso el rol de la Universidad como institución pública estatal fue y es esencial. Debe promover y proveer los medios de acceso a la información para quienes no cuentan con el servicio de internet y procurar que el dictado de clases llegue a todos los alumnos mediante grabaciones y, de a poco, ir abriendo los establecimientos educativos para que los alumnos que no cuentan con infraestructura (computadora) puedan acceder a toda la información. Se trata de mantener viva la maravillosa e interminable tarea de enseñar para formar diligentes y responsables profesionales del derecho, en este mundo, donde los recursos intelectuales del

abogado, son cada vez más un bien muypreciado e insustituible, para mantener la paz social y garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a la justicia de una forma digna, óptima y responsable.

Bibliografía.

Malbrán, María del Carmen, “Los docentes y la red: la clave está en saber buscar”. Portal Educativo página 66 y 67.

Tiramonti, Guillermina, citada por Malbrán María del Carmen, “Los docentes y la red: la clave está en saber buscar”. Portal Educativo página 66 y 67.

Cucatto, Mariana. “Argumentación jurídica, obiter dicta y técnica recursiva: lo que abunda no daña). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de La Plata, Argen

UNA EXPERIENCIA CON LAS NIÑECES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Belauzaran Lucia , Coroli Antonela , Flaherty Martina Eloisa , Menestrina Martin , Rodriguez Manuel¹

Resumen

La presente ponencia tiene por objeto realizar un recorrido de la evolución del trabajo del Programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas, perteneciente a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP. Cómo las actividades del Programa fueron cambiando desde su creación, dando respuesta a las diferentes demandas que fueron surgiendo en el trabajo con los niños y niñas, organizaciones sociales, referentes afectivos, instituciones, etc, pero siempre con el objetivo extensionista de influir en el proceso de formación de los abogados y abogadas, considerando que la participación de la universidad pública en la construcción de conocimiento a través del trabajo concreto con situaciones de vulnerabilidad es indispensable, con la finalidad de brindar herramientas y proponer cursos de acción para la puesta en marcha de políticas públicas de derechos humanos para la niñez.

El Programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas.

El Programa “Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas” fue creado en el año 2011² en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FCJyS de la Universidad Nacional de La Plata.

Sin embargo, la verdadera génesis del espacio tiene como antecedente una experiencia territorial colectiva de denuncia y exigibilidad al estado del cumplimiento de sus obligaciones respecto a la niñez y sus familias. Se trata de un programa de extensión universitaria cuyo origen no fue consecuencia de una decisión institucional unilateral abstracta, sino que en su nacimiento participaron varios actores y se suscitó a partir de hechos que tuvieron lugar en la ciudad de La Plata. El día 25 de julio de 2008 un grupo de niños, niñas y jóvenes que se encontraban en situación de calle y vivían en la glorieta de la Plaza San Martín fueron violentamente agredidos por un grupo de personas, algunas vestidas como civiles y otras como policías. A ese grupo de niños y niñas, que los medios de comunicación los habían bautizado como “la banda de la frazada” (Calligo, 2018). La represión generó un espacio de reflexión y lucha colectiva desde el cual, se cursó una denuncia penal por lo sucedido y el inicio de una acción de amparo³ contra la PBA y la Municipalidad de La Plata reclamando la efectiva implementación del SPPDN.

El largo recorrido iniciado con la represión de 2008 evidenció la disociación entre teoría y práctica social, entre el conocimiento producido en la universidad pública y la realidad a la que debe atender.

1-Miembros del equipo interdisciplinario que conformar el Programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas.

2-Proyecto aprobado el día 7 de julio de 2011 por Resolución N° 246 del Decanato y Resolución N° 448/11 del Honorable Consejo Directivo, ambos de la FCJyS de la UNLP.

3-“Asociación Civil Miguel Bru y otros c/ Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y otros s/ Amparo” con radicación en un Juzgado Contencioso Administrativo del Departamento Judicial de La Plata

No obstante, un grupo de docentes que formaban parte de la Asamblea por los Derechos de la Niñez, propiciaron al interior de la FCJyS la creación de un programa de extensión, propuesta respecto de la cual la institución académica se mostró receptiva creándose de esta forma el Programa “Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas” en la Secretaría de Extensión.

Este Programa tiene por finalidad trabajar y reflexionar críticamente sobre las políticas públicas de derechos humanos en relación a la niñez, desde el conocimiento y el trabajo concreto con niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad, sus familias y sus referentes afectivos y organizaciones sociales, políticas y de derechos humanos que trabajan en sus centros de vida.

Su perspectiva parte de la concepción de que la educación jurídica pública, también debe comprender el ejercicio de prácticas de enseñanza y aprendizaje en territorios en los que predominan situaciones estructurales y persistentes de vulneración de derechos.

Para los habitantes de dichos espacios resultan sistemáticamente inaccesibles, tanto material como simbólicamente, el reconocimiento y ejercicio de sus derechos. La frontera entre esas realidades y una significativa parte de los egresados de la carrera de abogacía favorece el desconocimiento de los derechos por parte de dichas poblaciones lo cual incrementa que sus reclamos –territoriales, administrativos o judiciales- sean desoídos y queden por fuera de la agenda en donde se disputan y deciden las prioridades para la asignación de recursos y la construcción de políticas públicas.

Las distancias sociales, entre quienes deben brindar respuestas a dichos problemas y quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, devienen en fronteras que se evidencian palmariamente en materia de lenguaje y tornan sumamente difícil la construcción de lazos sociales que habiliten las acciones de restitución de derechos humanos para los niños y las niñas.

Ello es así, porque estas problemáticas se presentan de manera compleja y requieren de un abordaje no fragmentario sino, más bien, interdisciplinario desde una concepción no iluminista de la educación, ni paternalista por parte del derecho y el Estado. De tal modo, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos resulta una condición necesaria, pero no suficiente, para su efectivo ejercicio de la ciudadanía.

Es por ello que el Programa reivindica y resignifica el carácter político del derecho en tanto promueve la participación de la universidad pública en la construcción de conocimiento a través del trabajo concreto con situaciones de vulnerabilidad social, con la finalidad de brindar herramientas y proponer cursos de acción para la puesta en marcha de políticas públicas de derechos humanos para la niñez y el escrutinio de los fondos públicos.

A partir de la recolección y sistematización de datos e indicadores y junto con el conocimiento teórico práctico producido, nos proponemos intervenir en los debates públicos sobre las prioridades en la asignación presupuestaria. Las actividades de extensión resultan especialmente aptas para los objetivos propuestos ya que el conocimiento que se promueve resulta producto del diálogo permanente y crítico con los sectores con los que se pretende trabajar

A fin de cumplir con estos objetivos propuestos, el Programa cuenta con diferentes actividades:

El Consultorio

El Programa, cuenta con un Consultorio Jurídico Gratuito (CJG) integrado por un equipo interdisciplinario especializado en derechos de la niñez. A partir de las demandas que llegan al espacio a través de casos concretos se identificó la necesidad de crear herramientas jurídicas innovadoras que recojan las experiencias territoriales y coloquen las formas jurídicas a su servicio.

Es por ello que desde el CJG se acompaña a niños, niñas y adolescentes en la restitución de sus derechos humanos vulnerados, tanto a través del asesoramiento así como de la formalización de los reclamos que las propias organizaciones territoriales, y/o referentes familiares reclaman para la restitución, protección y promoción de los derechos vulnerados.

Luego de la primera entrevista en el CJG, se organizan una serie de encuentros y un plan de acción para comenzar diversas instancias de acompañamiento y/o exigibilidad, por el derrotero planteado en la nueva normativa, hacia la restitución de manera integral de los derechos vulnerados de los niños, niñas y sus familias (en sentido amplio). La descentralización del sistema, la obligación de escuchar a los niños y las niñas, de asegurar soluciones integradoras de los diversos aspectos en juego, que no impliquen la separación de niños y niñas de sus centros de vida, así como el interés superior de cada niño o niña, son los principios clave de las intervenciones y estrategias que se plantean a las organizaciones sociales.

No se trata de la expropiación y asunción de la representación de dichos actores, por parte de los y las profesionales; por el contrario, el trabajo implica instancias pedagógicas y de diálogo donde se construyen estrategias de manera conjunta, y en las que los niños y las niñas son agentes fundamentales.

Elaboración de informe sobre los datos obtenidos en el consultorio jurídico:

A finales de 2019 realizamos un informe a partir de un proceso de recopilación, sistematización y análisis de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas por el equipo interdisciplinario del Consultorio Jurídico Gratuito (CJG) del Programa con motivo de las consultas recibidas por vulneraciones de derechos de niños, niñas y jóvenes durante ese año. El objetivo principal del mismo fue dar a conocer un informe estadístico de las amenazas, vulneraciones y violaciones de los derechos de los niños y niñas que fueron abordados por el programa, así como identificar los principales obstáculos que se oponen a su pleno ejercicio.

De tal modo, la información que obtuvimos, se erige como una herramienta más que permite analizar el funcionamiento del Sistema de Promoción y Protección de Derechos del Niño (SPPDN) y las dificultades detectadas en la implementación abordajes integrales de restitución y restablecimiento de derechos.

La finalidad del mismo radica en compensar la ausencia de datos oficiales actualizados –mucho menos de acceso público- específicamente generados respecto de las distintas problemáticas que afectan a los niños, niñas y adolescentes. A la fecha, los pocos datos disponibles evidencian con claridad la inexistencia de una información cualitativa y cuantitativa rigurosa, sistemática, comparable y actualizada. Por su parte, la fragmentación e inconexión de la escasa información con que cuentan diversos organismos provinciales y municipales demuestran la ausencia de sistemas integrales de información, mapeos y registros en la PBA, al menos con alcance público.

La necesidad de recopilar y difundir datos en materia de niñez constituye un mecanismo indispensable para facilitar a los distintos actores, organismos e instituciones de la sociedad civil evaluar la implementación de políticas públicas, verificar el grado de cumplimiento de la normativa, mejorar su gestión y facilitar una supervisión adecuada de los objetivos del SPPDN.

La falta construcción de este tipo de datos contribuye a que los derechos de los niños, niñas y sus familias sean invisibilizados, lo que da lugar a que no se formulen políticas necesarias para garantizar la efectividad de sus derechos, y a que las medidas adoptadas sean de carácter puntual, temporal o a corto plazo, todo lo cual redundaría en la de violaciones múltiples de los derechos.

Seminario de grado y/o ciclos de charlas:

A fin de cumplir con los principios extensionistas y entendiendo la importancia de incidir en la formación de abogados y abogadas, para contar con profesionales capacitados en la materia y que se pueda replicar la perspectiva de niñez con el objeto de influir en la política pública, es que planteamos desde el Programa capacitaciones en el ámbito de la Facultad. Así realizamos un seminario de grado donde los miembros del equipo interdisciplinario, así como también invitados, propusimos el análisis de diferentes temas troncales relativos a la niñez destinado a estudiantes, graduados, graduadas y al público general. También realizamos charlas con personas invitadas, que trabajan o desarrollan tareas específicas a los fines de poder discutir temas que se encontraban en agenda relativos a la niñez, tales como la discusión acerca de la baja de la edad de la punibilidad.

Conclusión

Desde la génesis del Programa de Niñez hasta la actualidad las demandas recepcionadas han sido diversas y han ido mutando a lo largo de los años, con la participación de diferentes actores que acudían al programa para elaborar estrategias de trabajo que sean especialmente pensadas para cada una de las realidades planteadas. Así el Programa debió ser versátil y adaptarse a las diversas situaciones planteadas, siempre manteniendo los principios de la extensión universitaria, así como también los principios rectores en materia de niñez.

La continua intención de causar impacto en las políticas públicas de niñez, influir en la formación de los profesionales, contribuir en la formación de conocimiento a través del trabajo concreto con personas en situación de vulnerabilidad, son las líneas de trabajo que siempre se mantienen al momento de desarrollar cada uno de los proyectos llevados a cabo por el Programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas.

Bibliografía

- Belaunzarán, Lucía; Bianco, Carola; Borrego, Carolina; Guzmán Martínez, Marcela; Lambusta, Damián; Menestrina, Martín; Pagano, Sebastián; Pérez Cazenave, Ligia; Talamonti Calzetta, Paula Mercedes (2015), *Niñez y derechos humanos: herramientas para un abordaje integral*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, ISBN 978-950-34-1282-4
- Beloff, Mary (2004), *Los derechos del niño en el Sistema Interamericano*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editores del Puerto SRL.
- Calligo, Benchi (2018), *La mala fama. El periodismo parapolicial y la banda de la frazada*, La Plata, Editorial Malisia.
- Erausquin, Cristina y Zabaleta, Veronica (2014), *Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras*. Revista EXT, 5(1), 1-36.
- Foglia, Carolina y De Paula, Martín, *Una Mirada al Sistema de Promoción y Protección de la Niñez y la Adolescencia en el conurbano bonaerense: Recorrido histórico-institucional y aproximación desde los datos*, Observatorio del Conurbano Bonaerense, Universidad General de Sarmiento.
- Guemureman, Silvia y Darroqui Alcira (2001), *La niñez injusticiada*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editores del Puerto SRL.
- Hernández Sampieri Roberto; Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio Pilar (2010), *Metodología de la Investigación*, México D.F., McGraw-Hill 5° Ed.
- Menestrina, Martín; Borrego, Carolina; Belaunzarán, Lucía; Pagano, Sebastián; Flaherty, Martina &

Zapico, Lucía (2018), Niñez y Derechos Humanos: entre el desamparo y la justicia. Revista Derechos En Acción, Vol. 9 Núm. 9. ISSN 2525-1678. Disponible en <https://doi.org/10.24215/25251678e241>

Rebón, Marcela (coordinadora), (2011) Apoyo a la instalación del Observatorio de la situación de la niñez y la adolescencia en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, ISBN 978-987-33-0671-6.

Stake, Robert E. (1998), Investigación con estudio de casos, Madrid, Ediciones Morata S.L.

Stuchlik, Silvia, (2005) La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación, CASACIDN.

PRÁCTICAS PROFESIONALES, ÉTICA DEL ABOGADO E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. LA ARTICULACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL¹

Julia Leonor Bruzzone, María Laura Ochoa²

Resumen

La supra-ordinación de las Constituciones y de las Convenciones Internacionales pone en tensión el paradigma positivista de la modernidad. Cambia el rol de los operadores jurídicos, quienes deberán desarrollar una tarea hermenéutica de mayor complejidad y creatividad, armonizando las reglas de derecho de los diferentes contextos normativos. La formación de los operadores jurídicos en nuevas temáticas transversales (el enfoque de género, el impacto de las TIC en la práctica profesional, las técnicas de mediación, la transparencia y ética profesional, los derechos de los colectivos con derechos vulnerados y su acceso a la justicia) forman parte de contenidos obligatorios para los nuevos planes de estudio de la carrera de Abogacía. Es indispensable la formación de profesionales que asuman un perfil comprometido con la sociedad. Los lazos interinstitucionales –universidad y sociedad civil- y la reflexión científica sobre las prácticas profesionales son herramientas que hacen viable ese cambio.

La enseñanza del derecho en las democracias constitucionales

El nuevo paradigma de la Democracia Constitucional que se instala en la segunda mitad del siglo XX, con la caída de los regímenes totalitarios de Europa y Asia, exige volver a plantear la función social del profesional de la abogacía de cara al nuevo milenio. La supra-ordinación de las Constituciones y de las Convenciones Internacionales pone en tensión el paradigma positivista de la modernidad, basado en la democracia procedimental o formal. En adelante, la legalidad nacerá condicionada no sólo en su validez formal, sino también en su validez sustancial o material –en la adecuación de sus contenidos a los mandatos supraleales del nuevo estado constitucional de derecho. Cambia el rol de los operadores jurídicos, quienes deberán desarrollar una tarea hermenéutica de mayor complejidad y creatividad, armonizando las reglas de derecho y tornando efectivos los derechos humanos reconocidos por esos instrumentos. En este Estado de Derecho Constitucional, nuevas competencias deberán ser desarrolladas en los abogados, y más aún quienes se dedican a la enseñanza del derecho. La democracia sustancial fija los límites respecto de aquello que “no puede ser decidido” o bien, de lo que ineludiblemente “debe ser decidido”, por las mayorías, por formar parte de los principios y derechos, constitucional y convencionalmente impuestos al poder público. El poder político y el poder del mercado quedan limitados en su esfera

1-El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Dimensión ética del ejercicio profesional de la abogacía en la provincia de Buenos Aires. Desafíos para la enseñanza y la práctica profesional en el siglo XXI” y que se integra a la línea de Investigación 2020 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”.

2-Julia Bruzzone, Profesora de la Práctica Profesional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”. jbruzzone@gmail.com

María Laura Ochoa, Profesora de Ética Profesional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”. ochoa@usi.edu.ar

de decisión a lo que es “decidible”, de acuerdo con los parámetros de los derechos fundamentales garantizados para todos. Se crean espacios de decisión indisponibles para las mayorías. (Ferrajoli, L. 2009, 864)

En el mes de septiembre de 2015 se firma Nueva York la Agenda 2030 en la Cumbre del Desarrollo Sostenible entre 193 mandatarios y líderes mundiales. Para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible son necesarias sociedades pacíficas, justas e inclusivas. La incidencia de los operadores del derecho en la construcción de esas sociedades pacíficas, justas e inclusivas es determinante, si pensamos a la actividad de estos profesionales como verdaderos arquitectos de la paz social. A su vez, en el mes de mayo de ese mismo año, el Papa Francisco ya había presentado la Encíclica Laudato Sí, y el concepto de Ecología Integral que incluye a la ecología ambiental, la ecología social, la ecología económica, la ecología cultural y la ecología de la vida cotidiana. Y precisa un nuevo concepto, la justicia entre generaciones: “Ya no puede hablarse de desarrollo sostenible sin una solidaridad intergeneracional (Laudato Si, 59). Los nuevos horizontes de la ética profesional deberán incluir estos temas en sus formulaciones: “La ecología integral es inseparable de la noción de bien común, un principio que cumple un rol central y unificador en la ética social” (Laudato Si, 16).

A estos llamados en el nuevo milenio, sumamos la incertidumbre que genera todo cambio y experimentamos varios riesgos en estos tiempos de globalización. Por un lado, la aceleración de cambios tecnológicos nos puede llevar a una deshumanización del servicio de justicia. Otro riesgo lo podemos encontrar en un servicio de justicia altamente burocratizado y desconectado del derecho humano a la paz y al desarrollo sostenible, desvinculando la actividad profesional del cuidado de la ecología integral.

Con el objeto de adecuar la formación de los operadores jurídicos en nuestro país en el marco del nuevo paradigma, la carrera de Abogacía es incluida en el conjunto de profesiones cuyo ejercicio puede comprometer el interés público, poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes³ y se añade al artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521. Estas profesiones reguladas por el Estado requieren un control sobre las condiciones de su dictado (plan de estudio, contenidos curriculares básicos, carga horaria, cantidad e intensidad de la formación práctica). El Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo de Universidades fija los estándares mínimos para el dictado de la carrera de Abogacía en el año 2017⁴.

La formación de los operadores jurídicos en temáticas que hasta hace menos de un lustro resultaban insospechadas (el enfoque de género, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las técnicas de mediación, la transparencia y la ética profesional, los derechos de los adultos mayores, de niñas, niños y adolescentes, de personas con discapacidad, de los enfermos, de los pueblos originarios de y las minorías en general) forman parte de contenidos obligatorios para los nuevos planes de estudio de la carrera de Abogacía. Es necesario además provocar un cambio, para la formación de los profesionales que se identifiquen con un perfil comprometido con la sociedad. En este camino, el apoyo interinstitucional de las universidades con las organizaciones de la Sociedad Civil es fundamental como herramienta para el cambio de paradigma en la enseñanza del derecho, y en la posibilidad de pensarnos como agentes

3-Resolución ME 3246/2015 Publicada en el BO 29-02-2016

4-Resolución ME 3401/2017 BO 13-09-2017

transformadores en el cuidado del ambiente, en la reducción de la desigualdad, en la lucha por los derechos de los vulnerables, en la acción colectiva y la dimensión ético profesional de toda intervención jurídica.

La propuesta pedagógica. Inter-institucionalidad e investigación socio-jurídica.

En la Universidad de San Isidro el equipo de trabajo de los profesores de las prácticas profesionales supervisadas (PPS) se integra con los docentes de ética profesional. A su vez algunos de estos docentes forman parte del equipo de investigadores de la Universidad, y otros forman parte tanto del Área Académica como del grupo de Noveles y Jóvenes Abogados del Colegio de Abogados Departamental. Asimismo, el equipo de profesores investigadores de la Universidad se integra con becarios, estudiantes avanzados de la carrera de Abogacía quienes aportan la perspectiva del abogado en formación y de recientes graduados. Se habilita de este modo un espacio de reflexión entre el derecho que es y el que se enseña y el desafío que el nuevo paradigma del derecho propone y para el cual debemos formarnos en el nuevo milenio.

En el año 2016 se formó en la universidad un equipo de investigación multidisciplinario, integrado por profesores de filosofía, ciencias políticas y derecho. El equipo se presentó a la convocatoria que hizo el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación para la producción de material didáctico para cubrir las áreas de vacancia en el Derecho, este equipo trabajó sobre la Ética Profesional de las profesiones jurídicas⁵. Desde una mirada multidisciplinaria se diseñó un manual para la enseñanza de Ética Profesional para los estudiantes de Abogacía. El manual se completa con una fundamentación pedagógica, que profundiza en las estrategias para la enseñanza de esa área del conocimiento que incluye, de manera predominante, la formación para las competencias personales y ético-profesionales, que amplía y supera la formación meramente disciplinar de los futuros profesionales de la abogacía. Esta fundamentación encuentra que el aprendizaje experiencial y el aprendizaje para la comprensión constituyen formatos adecuados para el desarrollo de estas competencias personales en el futuro abogado. La propuesta didáctica incluye propuestas de actividades, que no se circunscriben únicamente al análisis de casos, sino que busca que los estudiantes de esa actividad curricular investiguen las condiciones en las que se ejerce la profesión en el país y en la región. De manera que las estadísticas, los índices de confianza en el servicio de justicia en el país y en la región, los trabajos de campo con comunidades con derechos vulnerados forman parte del contexto desde el que se parte para la formación de estas competencias ético-profesionales, que requiere el rol de las profesiones del derecho en la actualidad, en Latinoamérica.

Abrimos, desde la Universidad a través de las materias Ética Profesional y de las PPS, el diálogo con los diversos actores de la comunidad jurídica local donde se encuentra emplazada la institución. Comenzamos un camino de reflexión en el Departamento Judicial de San Isidro, en la búsqueda de los consensos acerca de los roles del profesional de la abogacía en el nuevo milenio. La estrategia incluyó alianzas interinstitucionales con los Colegios y Asociaciones Profesionales locales. A partir de la construcción de esos lazos, se organizan reuniones y conferencias con la participación de miembros de las diferentes instituciones: equipos docentes, practicantes y estudiantes de ética profesional, y con miembros del Tribunal de Disciplina del Colegio de Abogados Departamental. Las reuniones se llevan a cabo en la Universidad y en la sede del

5-Convocatoria de la DNReCASo del Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación del año 2016.

Colegio Departamental. En alguna de las reuniones se trabaja a partir del estudio de casos reales resueltos por el Tribunal de Disciplina de ese Colegio. Los profesionales de la Defensoría del Niño del Colegio de Abogados Departamental convocaron también a los practicantes para sumarse al equipo de atención de NNyA con derechos vulnerados. Los estudiantes experimentan allí la dimensión social del servicio profesional para el que se forman. Los estudiantes de las PPS realizan entrevistas con magistrados, miembros del Colegio y del Tribunal de Disciplina enfocadas a dilemas ético profesionales actuales. Se pone en contacto a los futuros profesionales con el grupo de Noveles y Jóvenes abogados del Colegio Departamental. Esos intercambios permiten a los estudiantes practicantes tomar conciencia de los diferentes roles para los que se están formando, y de las diferentes actividades que desde los foros profesionales se realizan en pos de la mejora continua del servicio profesional que se presta a la comunidad.

Conclusiones

A modo de cierre, proponemos estas estrategias de enseñanza para abordar las PPS:

- 1.El trabajo a partir de casos, favorece el debate argumentado, el desarrollo de la empatía a través del juego de roles, y la producción de síntesis a través del consenso en la resolución. La construcción dialógica del discurso jurídico requiere de la deliberación de acuerdo con procedimientos.
- 2.El contacto de los estudiantes con la perspectiva ética y social de la profesión, a través de la atención de comunidades con derechos vulnerados, brindará al futuro abogado herramientas de intervención territorial como agente transformador que acerca derechos y legitima su rol social.
- 3.Entrevistas a miembros de los tribunales de disciplina de los colegios y asociaciones de magistrados y funcionarios, permitirá al estudiante conocer los dilemas a los que el ejercicio profesional se enfrenta en la actualidad.
- 4.La actividad de investigación que vincula la práctica profesional con la dimensión ética de los roles de las profesiones del derecho, y el análisis local (provincial y nacional) y comparado de la región completará el proceso de mejora continua de las prácticas profesionales. La globalización, la transnacionalización, los procesos migratorios exigen del abogado una respuesta acorde a las nuevas circunstancias. El fenómeno de la globalización se hizo presente en la economía, en las comunicaciones, en los diversos campos de la actividad humana y se ha venido intensificando desde el último cuarto del siglo pasado. (Jaques Delors, 1996)
- 5.La reflexión acerca de la ética y las nuevas formas del ejercicio profesional en la región, adecuará los estándares a las particularidades que presenta Latinoamérica, dotando a las funciones y roles del operador jurídico de mayor eficacia.
- 6.La forma de evaluación que se propone es la evaluación de proceso. Entendemos que esta modalidad de trabajo compromete al educando y al educador en el proceso de enseñanza aprendizaje, y permite la transferencia de los contenidos aprehendidos a la realidad de manera continua.
- 7.Finalmente, el uso de la tecnología de la información y de la comunicación brinda herramientas audiovisuales, que resultan óptimas para las entrevistas, conferencias y teleconferencias proyectadas, siendo indispensable el uso de estos recursos para el trabajo territorial propuesto.

Bibliografía

Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación? En Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho. Vol. 5 Núm. 2, Universidad de Chile.

Delors, J. (1986) "La educación encierra un tesoro", informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio) Corporateauthor: International CommissiononEducationfortheTwenty-first Century [27] ED.96/WS/9.

Disponble en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa Fecha de consulta 22 de abril de 2020

Ferrajoli, L. (2009) Derecho y Razón. Teoría del garantismo penal. Editorial Trotta, 9º edición. Madrid.

Francisco, P. (2015). Laudato SI: Carta encíclica del Sumo Pontífice Francisco: a los obispos, a los presbíteros y a los diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el cuidado de la casa común". Disponible en

http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html Fecha de consulta 22 de abril 2020.

Ochoa, M. L, Marabotto, M.I. García Bazan, T. y Cabrera, S. (2018) "El rol del profesional de la abogacía en el siglo XXI en Latinoamérica," Biblioteca Digital,

<http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2162>. Fecha de consulta 22 de abril de 2020

ONU: "Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", 25 de noviembre de 2015. Disponible en

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>. Fecha de consulta 22 de abril 2020.

LA PRAXIS PROFESIONAL DESDE LA ÓRBITA DEL CONSULTORIO DE ASESORAMIENTO JURÍDICO GRATUITO DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE EN LA MUNICIPALIDAD DE ENSENADA

Camila Denisse Pereyra; María Lis Amaya y Ricardo Germán Rincón¹

Parte Propedéutica

El 21 de agosto del año 2019 la Universidad del Este suscribió un convenio con la Municipalidad de Ensenada, a través de la Subsecretaría de Derechos Humanos de dicha localidad, para la puesta en marcha de un espacio de atención jurídico gratuito, destinado a todos los vecinos de Ensenada.

En ese sentido, las actividades dieron inicio en el mes de septiembre del año 2019 con una frecuencia semanal, siendo atendido en cada oportunidad, por cuatro (4) docentes con dedicación semi-exclusiva de esta casa de estudios.

El 11 de diciembre del año 2019, se acercó al espacio el joven M.M, de 18 años de edad, solicitando asesoramiento para reclamar alimentos a ambos progenitores. Su objetivo era independizarse y con ese dinero adquirir un horno pizzeria para la puesta en marcha de un local de expendio de comidas rápidas. Toda vez que su progenitora administraba la cuota alimentaria que percibía por su progenitor y no le daba dinero cuando él lo requería.

En ese sentido, se le recomendó solicitar al juez competente en autos, la apertura de una cuenta judicial para que sea él mismo quien percibiera la cuota alimentaria, si aún estudiaba. No obstante, manifestó que si hacía eso, la progenitora le había solicitado que aportará para los gastos del hogar. Esta casuística en particular, generó una ruptura entre los conocimientos adquiridos en la Universidad, la praxis profesional y el sentido de cuota alimentaria persistente en la sociedad.

De las relaciones de las familias.

Con anterioridad a la reforma del Código Civil y Comercial, las familias se encontraban signadas por una relación entre todos sus miembros de carácter verticalista, basadas en el modelo patriarcal, en donde las relaciones entre padre e hijos lo eran bajo el signo de subordinación y no de intercambio.

Desde el punto de vista histórico jurídico, se hablaba en el Código de Vélez de “la patria potestad”².

De la patria potestad a la responsabilidad parental.

Para adentrarnos al tema de estudio, es dable mencionar la reforma que se dio en el Código Civil y Comercial. El vocablo responsabilidad parental ha sido un acierto, da cuenta del cambio que se

¹-Camila Pereyra es Prof. de Introducción al Derecho de la Universidad del Este y Alumna Diplomada en Derecho de Familia y Sucesiones de la Universidad del Este. Investigadora de la Universidad del Este.

María Lis Amaya es Prof. Adjunta de Derecho Romano de la Universidad del Este y UNLP. Investigadora de la Universidad del Este. Vocal y miembro permanente de ADRA. Secretaria del Instituto de Derecho Romano del CALP. Coordinadora General del Programa de Consultorio Jurídico Gratuito de Ensenada. E-mail: amaya_marialis@hotmail.com

Ricardo Germán Rincón es Subsecretario Académico de la Facultad de Derecho, UNLZ, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UDE. Profesor Titular de Historia Constitucional en la UDE. E-mail: rinconlaboral@yahoo.com.ar

²-Derivado del vocablo “potestad”, de origen latino la cual se conecta con el poder que evoca a la potestas del derecho romano, centrado en la idea de dependencia absoluta del niño en una estructura familiar jerárquica.

introdujo con la expresión “responsabilidad” la cual implica el ejercicio de una función en cabeza de ambos progenitores y que se manifiesta en un conjunto de facultades y deberes destinados, primordialmente, a satisfacer el interés superior del niño o adolescente. La responsabilidad parental según el artículo 638 del código citado, es el conjunto de deberes y derechos que corresponden a los progenitores sobre la persona y bienes del hijo, para su protección, desarrollo y formación integral; existiendo como figuras legales la titularidad y el ejercicio de la misma.

Como contenido de estas figuras, se encuentra el deber-derecho de alimentos en cabeza de los ascendientes. Aquí nos preguntamos, ¿De uno o de ambos simultáneamente?. De los conocimientos que nos brindan en la Universidad, sabemos que la finalidad que persiguen los alimentos es la de brindarle al hijo todo lo atinente a su formación y protección integral. Esto significa proveer de los bienes espirituales y corporales, educación, esparcimiento, vestimenta, habitación, asistencia, gastos por enfermedad y gastos para adquirir una profesión u oficio, necesarios para una ordenada vida cotidiana. De tal modo, la prestación alimentaria es una expresión de la solidaridad humana y vincula a los hijos con ambos progenitores, de manera igualitaria. Si bien en el caso de M.M, siendo éste mayor de edad, su progenitora aún seguía manteniendo la administración y percepción de su cuota de alimentos.

Ahora bien, a los abogados se nos prepara para ejercer la profesión con nociones básicas como lo es el iniciar la pertinente acción de alimentos a los obligados directos (progenitores) y a los obligados subsidiarios (abuelos). Este reclamo cuya finalidad se agota en sí misma en el momento en que se percibe con éxito la pretensión; no implica la observancia del cumplimiento efectivo por parte del abogado. Esto significa que no resulta obligatorio para el profesional del derecho establecer un monitoreo o control en el funcionamiento del progenitor/a a cargo del hijo, sino que se presume que el/la progenitor/a que percibe los alimentos, se encuentra capacitada y dispuesta a velar por la correcta administración, priorizando las necesidades de su hijo/a.

Sin embargo, muchas veces la sociedad misma corrompe con estas nociones que los profesionales tenemos sobre la realidad. Tal es el caso de M.M, cuya progenitora logra percibir los alimentos destinados para éste y luego de ello, no los destina para su bienestar ni desarrollo integral.

Son cuestiones y realidades sociales, que se nos escapan a los profesionales del derecho. Es que existe una falsa conciencia que tienen tanto los progenitores como hijos respecto de los alimentos a favor del hijo mayor de edad establecido en el art. 663 CCyC. Lo cierto es que en este supuesto, los progenitores con fundamento en la responsabilidad parental, deben alimentos a sus hijos hasta que cumplan veintiún años, con independencia de que a los 18 años ya sean mayores de edad, es decir plenamente capaces.

Con esto, se extiende la prestación de alimentos hasta los veintiún años con el mismo alcance que el artículo 659 durante la minoría de edad y como resultado de las obligaciones emergentes de la responsabilidad parental. Ello implica que se está frente a un supuesto de alimentos para una persona mayor de edad, lo cual trae aparejado algunos inconvenientes, tanto en relación con la legitimación para reclamar, como también respecto a la administración de la cuota fijada. Del citado artículo surge con evidencia que impone como regla la obligación alimentaria salvo que el obligado pruebe que el hijo cuenta con recursos suficientes para procurarse por sí mismo los alimentos, es decir que admite prueba en contrario. Esta cuestión, encuentra su fundamento en la necesidad económica del alimentado, necesidad que en ambos casos se presume. Pero, ¿cuáles son los límites y alcances de esta presunción en la práctica?

Ahora, al tratarse de una persona plenamente capaz como es el caso de M.M, la progenitora también tiene legitimación tanto para el reclamo como para la libre administración del monto fijado en concepto de alimentos.

El CCyCN brinda una solución difícilmente de poner en la práctica, al conflicto de intereses que pueda presentarse a través de la posibilidad de que se fijen dos cuotas alimentarias. Para ello, en la segunda parte el artículo 662 establece (...) Las partes de común acuerdo, o el juez, a pedido de los progenitores o del hijo, pueden fijar una suma que el hijo debe percibir directamente del progenitor no conviviente. Tal suma, administrada por el hijo, está destinada a cubrir los desembolsos de su vida diaria, como esparcimiento, gastos con fines culturales o educativos, vestimenta u otros rubros que se estimen pertinentes.

En consecuencia, una suma estará administrada por el progenitor que convive con el hijo mayor de edad y tendrá por objeto la cobertura de algunos gastos del hogar, a fin de que su sostenimiento no recaiga exclusivamente sobre él. La otra suma será administrada por el hijo y podrá ser aplicada a cubrir los gastos personales de su vida diaria, como vestimenta, esparcimiento, gastos con fines culturales o educativos, etc. Ahora bien, ¿Cuáles son las condiciones para su procedencia? ¿Es posible? Con estos conocimientos y planteos teórico adquiridos; el profesional del derecho en la práctica intenta velar por el cumplimiento de esos alimentos. Pero es allí, en la práctica misma cuando la realidad social difiere respecto de los contenidos teóricos estudiado ¿Es coincidente lo que el Código plantea como familia y responsabilidad parental en relación con la sociedad que estamos viviendo? ¿Cuál es la percepción jurídica que la sociedad tiene respecto de estos articulados? El problema es que muchas veces la falta de colaboración del hijo para cubrir con los gastos familiares por carecer de trabajo, sumado a ello el concepto erróneo que los progenitores tienen respecto de la administración del patrimonio de sus hijos, genera esta dicotomía de derechos de difícil solución. Sin embargo, en el caso de marras, el sujeto que se presentó en el consultorio, pensó en la posibilidad de solicitar alimentos a la progenitora, siendo mayor de edad a fines de eventualmente comenzar a iniciarse en el ámbito laboral. En un análisis de su situación, M.M tenía acreditado los extremos de carácter objetivo para la admisibilidad de la cuota: la relación filial y la edad (ser menor de veintiún años), con lo cual la necesidad como fundamento de la procedencia de la obligación se presume *iuris tantum*.

Empero, al analizar el criterio seguido en el Código, para estos alimentos, se detecta que tanto la legitimidad para el reclamo y la administración de la prestación se otorga al progenitor que convive con el hijo (art. 662), es decir la progenitora de M.M. Sin perjuicio de ello, dentro de los deberes de los progenitores el art. 646 de la citada ley, en el inciso f establece que deben representarlo y administrar el patrimonio del hijo. Con esto, la propuesta normativa de que sea el progenitor conviviente el que administre el dinero aportado por el otro para la manutención de su hijo ha generado conflictos que aún no se logran resolver, como el caso en cuestión. De hecho, ha sido matizada por la segunda parte del art. 662 que permite que las partes de común acuerdo, o el juez, a pedido de alguno de los progenitores o del hijo, puedan distribuir la percepción que percibirá y administrará directamente el hijo. Situación que en el caso del consultorio, el mismo M.M fue quien pensó en esta posibilidad cuando solicitó al juez competente la apertura de una cuenta judicial. Responsabilidad no adquirida por el progenitor no conviviente, quien en definitiva es quien debe velar por el efectivo cumplimiento de la cuota de alimentos que le proporciona. Es un planteo, que en la práctica resulta de difícil solución. Como se mencionó anteriormente, el nuevo código introdujo un cambio de paradigma en el vínculo jurídico entre padres e hijos. Muchas de las familias de la actualidad no pudieron dar ese paso, y mantener una relación que pueda representarse como

una balanza en equilibrio que denota la igualdad en la que se encuentran los padres e hijos y que tiempo atrás ubicaba a los padres en el extremo de mayor peso y a los hijos en una situación de debilidad jurídica por el menor peso que tenían dentro de la familia. Decir esto nos permite sostener que los progenitores perdieron autoridad, sino que perdieron el lugar de dominación y jerarquía que les concedía el derecho tiempo atrás. Cabe preguntarse ¿Cuál es la percepción social que se tiene respecto de los deberes y derechos que tienen los progenitores y los hijos? ¿Se está frente a una falsa conciencia?

Parte de la sociedad no estaría contemplando ni encontrándose en la situación fáctica que el Código aspira en donde las familias verticalistas no funcionan. Además, la consideración de los hijos como sujetos plenos de derecho debería obligar de manera clara y concreta a contar con su conformidad para cuestiones trascendentes que hacen a su vida privada, a su intimidad y a su desarrollo personal como el caso de M.M a poder percibir su dinero para llevar a cabo su emprendimiento.

Asimismo y en consonancia con los cambios que relatamos en el aspecto personal, se observan avances significativos en el aspecto patrimonial a partir del cual se decide derogar el usufructo paterno, instituto mediante el cual los frutos de los bienes de los hijos ingresaban al patrimonio de sus progenitores. Este razonamiento es el que M.M plantea en referencia a su progenitora y el cual naturaliza. No se logra identificar al hijo como sujeto de derecho diferente al de su padre, y los alimentos -que son para su desarrollo integral- no deben ingresar ni confundirse con el patrimonio de su progenitora sino que deben ser conservados y reservados para él.

Directrices Finales: De la formación teórica Universitaria a la práctica extensionista en Ensenada.

La realización de esta actividad en particular, ha permitido estrechar lazos con sectores de la sociedad altamente vulnerados. Permitiendo la construcción de conocimiento a través de los saberes prácticos, y de esa manera deconstruir saberes teóricos adquiridos en el ámbito de formación universitaria. Es dable destacar, que a nuestro entender, en el caso de M.M las posibilidades de una “doble cuota de alimentos” era posible, dadas las posibilidades económicas del progenitor, el modo de vida del grupo familiar y las necesidades del alimentado. Sin embargo, en la Universidad no nos preparan para enfrentar situaciones que contemplen actitudes en los progenitores que no son coincidentes con lo que el Código Civil aspira. En este caso particular, un progenitor que no efectúa el debido monitoreo respecto de esa cuota de alimentos que no le llega con efectividad a M.M y que tampoco reclama en su nombre a fin de que eventualmente logre percibirla. Y una progenitora que dilata y confunde los alimentos con su patrimonio, no efectivizando la finalidad primordial de los mismos. Progenitores que, en definitiva, no fueron coartados por los nuevos principios y directrices del Código Civil y Comercial basados en un modelo de familia patriarcal y antiguo. La participación en el consultorio, y el acercamiento a la comunidad de Ensenada, nos hacen repensar directrices y marcos teóricos preexistentes. Somos conscientes, que estas prácticas generarán nuevos caminos para repensar el derecho desde otra perspectiva.

Bibliografía utilizada

CHECHILE, Ana María, “Derecho de Familia conforme al nuevo Código Civil y Comercial de la Nación”, AbeledoPerrot, Buenos Aires.

GROSMAN, Cecilia P., “La mayoría de edad y la responsabilidad alimentaria de los padres”, RDF 2010-47-18, AbeledoPerrot, Buenos Aires.

KRASNOW Adriana N., “Manual de derecho de familia”, Astrea, Buenos Aires.

SOLARI, Néstor E., “ ALimentos debidos a los hijos entre los 18 y 21 años. La nueva ley 26.579”, LL 2010-C-749.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LAS UNIVERSIDADES Y LA ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ABOGACÍA: DE LA PRODUCCIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN AL AULA. EXPERIENCIAS.

Carlos Villanueva¹

Resumen

El desafío de articular la producción de conocimiento a través de la investigación científica con la formación en las aulas de los futuros abogados y abogadas, requiere de llevar adelante un conjunto de estrategias que vinculen ambos ámbitos. Así la investigación científica jurídica pensada como actividad y producto de esa actividad debe encontrar los caminos de interrelación con el alumno y egresados y su proceso de formación profesional. En general, por diversos obstáculos, relacionado principalmente a la forma de trabajos en los sectores de la investigación y la docencia, esto es visto como una dificultad por parte de las instituciones educativas que muchas veces se resignan a desarrollar ámbitos estancos sin comunicación. Este artículo, tiene por objetivo describir, desde la experiencia del autor, algunas de las estrategias de articulación de la investigación con la formación, tomando como punto focal la tarea de producción del conocimiento científico en los grupos de investigación que trabajan proyectos dentro de las instituciones Universitarias, la participación de los estudiantes en los mismos y las estrategias de circulación de la investigación actividad e investigación producto en la comunidad educativa conformada por docentes, alumnos y egresados

Introducción:

La producción de conocimiento científico y la formación en investigación científica son funciones esenciales de la universidad y que se desarrollan en diversos espacios (Villanueva, 2019). La articulación con el espacio de formación profesional de los estudiantes un desafío importante que plantea dificultades y necesita de ciertas estrategias de articulación. (Cardinaux, 2008)

Uno de los espacios más destacados de la producción de conocimiento científico dentro de una institución universitaria se realiza a través de los grupos de investigación que se reúnen para indagar sobre una temática en común. La integración de estos grupos por alumnos y egresados hace de estos grupos también uno de los principales espacios de formación en competencias de investigación y de integración entre el espacio de investigación con el de la formación profesional. El segundo aspecto es la necesidad de visualización de la actividad de de estos grupos de investigación y la trasmisión de resultados al aula. Este trabajo intenta centrarse en estos aspectos describiendo estos aspectos y sus dificultades como así también transmitiendo algunas experiencias como miembro, coordinador o director de diversos grupos de investigación en distintas universidades, públicas y privadas.

1-Profesor Titular Metodología de la investigación, Maestría en Derecho Procesal Universidad Siglo 21 y en Maestría en Derecho Empresario Universidad Blas Pascal y en diversas especializaciones. Profesor titular de grado de Teoría de la argumentación Universidad Siglo 21, Profesor adjunto Filosofía y Lógica Jurídica Universidad Blas Pascal. Miembro investigador de Secyt en el Centro de Investigaciones Filosóficas de la UNC, e investigador part-time de la universidad Siglo 21.

1.-Los grupos de investigación científica y su funcionamiento:

Por su claridad respecto a lo que es un grupo de investigación lo conforma la definición que extrae Felix Logroño de los estatutos de la secretaria de investigación universitaria en Colombia, en este documento denominado Colciencias se afirma que un grupo de investigación:

Un conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado» (Colciencias, 2002: 8).

El grupo de investigación es el espacio privilegiado de producción de conocimiento científico y de formación de investigadores en la universidad. A través de ellos los estudiantes y egresados, que se incorporan como adscriptos o ayudantes alumnos en investigación pueden desarrollar competencias avanzadas de investigación, guiados por miembros más avanzados o por investigadores profesionales.

Un grupo de investigación en el ámbito universitario se conforma por lo general, a partir de la respuesta a una convocatoria institucional a presentar proyectos de investigación a ser avalados por la institución y algunos casos con financiamiento. En general, se realizan convocatorias diferenciadas para los para los grupos en formación y los segundos para grupos con mayor desarrollo y experiencia. Respecto a su funcionamiento los grupos de investigación los grupos se caracterizan por su flexibilidad y diversidad de formas de trabajo. (Logroño, 2005) Solo para mostrar algunas de las modalidades de trabajo habitual, en algunos grupos se realizan reuniones periódicas de lectura, discusión y trabajo. En otros grupos las reuniones se realizan a través de los seminarios que se organizan y las reuniones de resultados se realizan a través de los eventos científicos temáticos que se organizan entre los miembros del grupo para mostrar los resultados de la investigación y discusión.

El integración de los estudiantes a los equipos a los grupos de investigación científica. Desafíos.

Para que el grupo de investigación refuerce su lugar en la articulación entre el conocimiento científico y el aula debe convertirse asimismo en un lugar de formación en investigación a través de la integración de alumnos y egresados a los equipos. En general, la evaluación de los proyectos presentados por los grupos de investigación en una convocatoria fija entre sus criterios a tomar en cuenta la presencia de estudiantes y egresados dentro del equipo inicial. En otros casos se fija como un requisito de admisibilidad de los proyectos integrar estudiantes dentro de equipo de investigación.

Uno de los desafíos más importantes en los grupos conformados por investigadores profesionales o docentes investigadores y estudiantes es que las reuniones de trabajo tienen que hacer equilibrio entre el avance en el problema específico para cumplir con los objetivos propuestos en el proyecto y realizar lecturas y tareas introductorias al problema para la comprensión de los noveles investigadores respecto al tema, problema y manejo metodológico. Generalmente, esto puede generar un dilema, que ante la alternativa debe elegir entre sus consecuencias, relegar la tarea formativa y concentrarse en alcanzar los resultados de investigación comprometidos, o mantener la tareas teniendo en cuenta a los estudiantes y enfrentarse a la posibilidad de alcanzar los objetivos en los plazos que plantea la convocatoria para la presentación del trabajo final. Una estrategia que

suele disolver este tipo de problemas es la organización de tareas de diverso nivel de dificultad a los fines de que cada miembro aporte en las medidas de sus posibilidades.

La integración de nuevos miembros en el grupo de investigación puede realizarse después del inicio de las actividades del grupo de investigación y esto en general es estimulado por las secretarías de investigación y centros de investigación invitando a los estudiantes y egresados a participar de los grupos de investigación. Aquí la dificultad que se presenta es la de poder integrar efectivamente al nuevo integrante que comienza en un momento en el que el trabajo de campo y/o discusión está avanzado y no admite la regresión a los momentos introductorios. Aquí es necesario una tarea adicional de los directores y coordinadores del grupo para recomendar las lecturas esenciales para que el nueva integrantes pueda ir entendiendo el estado de avance y discusión.

Una aspecto muy destacable de las enseñanzas de la pandemia es la posibilidad de realizar las reuniones del grupo de investigación de forma remota a través plataformas como zoom, meet, etc., lo que ha permitido sumar no solo a estudiantes, egresados e investigadores de otras provincias sino también invitar a docentes investigadores de otros países, posibilitando la internacionalización de los grupos. Atento la nueva conformación de los grupos, la reunión por estas vías remotas ha quedado definitivamente instalada.

3. La difusión en el alumnado y egresados de la universidad para estimular la participación en los grupos de investigación. Los espacios virtuales:

La experiencia Ateneo 21. Una de las estrategias más interesantes como forma articulación de la producción del conocimiento científico y la comunidad educativa conformado por los docentes, egresados y alumnos es el sitio Ateneo 21 de la universidad Siglo 21. Este sitio se concibe como un espacio virtual donde la comunidad educativa y el público pueden tener acceso a los distintos grupos de investigación que trabajan sobre los proyectos de investigación apoyados por la Universidad en las distintas áreas de conocimiento. En este espacio los directores de los proyectos de investigación exponen en un video los objetivos y la justificación y relevancia del proyecto de investigación e invitan participar de dicho grupo.

Asimismo el espacio comparte los resultados de investigación de los grupos subiendo los principales artículos, libros y ponencias de los miembros del grupo de investigación vinculada a las tareas del grupo de investigación a los fines de que los resultados de estas investigaciones pueden ser transferidos y luego utilizados para la formación y desarrollo profesional de estudiantes, egresados y la comunidad en general. La facilidad de acceso que se tiene a este sitio abierto hace que este tipo de herramienta hoy es imprescindible para vincular la investigación con el aula, y con la comunidad en general, posibilitando la transferencia del conocimiento. Los desafíos que se presentan a este tipo de herramientas es por un lado la actualización permanente del contenido que necesita una constante comunicación entre el área de difusión con los distintos equipos de investigación para que actualicen el contenido de cada grupo como así también que el sitio realmente se difunda y sea conocido por la comunidad. En ambos casos la existencia de un área de difusión de conocimientos es central. Teniendo eso en cuenta la universidad dividió la secretaria de investigación entre el sector encargado de la producción del conocimiento científico y de aquel encargado de la difusión y transferencia del mismo.

La experiencia Centro de investigaciones Jurídicas y sociales UNC: El centro de investigaciones jurídicas también posee un sitio virtual donde además de los datos de autoridades y figuran los proyectos y programas principales y investigadores principales y becarios. La dificultad que presenta el espacio es la de la actualización de los seminarios y reuniones llevadas efectivamente en el año por parte de los miembros de los grupos de investigación o los datos de contactos con los

grupos, lo que dificulta el contacto de los alumnos y egresados.

Visibilización y Trasmisión de conocimientos desde los grupos al aula.

1. Las jornadas de grupos de investigación: Uno de los espacios principales de comunicación de los resultados o avances del grupo de investigación son las reuniones científicas especiales en donde la exposición está organizada exclusivamente alrededor de la presentación de miembros del grupo de investigación y donde se invita a toda la comunidad universitaria a concurrir y participar. Algunas de las experiencias que he tenido respecto a esta clase de eventos han sido:

La experiencia del Open lab: El open lab es una jornada científica que se realiza anualmente organizada por la secretaria de investigación de la Universidad Siglo 21, donde se dividen en diversas comisiones temáticas con aportes de los grupos de investigación en donde los mismos cuentan su avance y la forma en que su proyecto está vinculado al tema eje. El espacio se promociona durante los meses previos y la invitación va dirigida a los otros docentes de la casa de estudio, los estudiantes e incluso egresados. La realización en comisiones temáticas tiene por objeto que entre los investigadores de diversas áreas y decanatos se pongan en contacto y se contribuya a través del trabajo interdisciplinario. Las jornadas sirven para como difusión de la actividad de investigación realizada en la universidad por los investigadores de la misma como la difusión de los resultados de investigación de cada uno de los grupos. En el presente año por la pandemia tuvo que desarrollarse mediado por tecnología y duplico la cantidad de asistentes a la misma.

La experiencia de las jornadas del Centro de investigaciones de Jurídicas y Sociales de Unc: El mismo tipo de estrategia es seguido por el Centro a través de dos jornadas anuales "Jornadas sobre Experiencias de investigación". Es una jornada abierta al público. Va acompañada con una feria en la universidad. Y "Pensando desde el centro." como forma dar a conocer el estado de avance de presentación de los investigadores.

2. La participación de los grupos de investigación y de sus resultados en las en las aulas de las materias vinculadas a la investigación:

Una de las estrategias más interesantes de articulación fue la realizada por la universidad siglo 21, que lanzó una campaña en la cual fueron presentados en las materias que tenían vinculación con las temáticas desarrolladas en cada uno de los grupo de investigación de los videos de presentación realizados por el director del proyecto en la página del Ateneo 21, junto con el video del secretario de investigación que visibiliza las tareas de investigación.

Se pudo observar el impacto de dicho video cuando fue transmitido dentro de las materias vinculadas a la investigación multiplicando las consultas de alumnos sobre la participación a las mismas e integrando nuevos miembros a los grupos. Los docentes que tuvieron que exhibir el video pudieron observar el interés suscitado a través de las preguntas de los alumnos sobre el funcionamiento de los grupos de investigación y despejar algunas de las dudas que son frecuentes en el alumnado y que muchas veces provoca que no se acerquen a los grupos de investigación. La vinculación de los resultados de investigación de los grupos se realiza a partir de incorporar a los contenidos de las materias en las plataformas virtuales de papers realizados por miembros de los grupos de materias vinculadas como lectura obligatoria.

Bibliografía:

Cardinaux, N. (2008). La articulación entre enseñanza e investigación del derecho. *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, 241-245.

Maldonado, N., Landazabla, D. et Al (2008). Visibilización y formación en investigación. *Revista studiositas*, 43-56. Bogota:

Logroño, F. (2005). Un análisis sobre la dinámica de los grupos. *Investigacion y desarrollo*, 185-203.

Morales, O., & Ricon, Á. &. (2005). Como enseñar a investigar en la universidad. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 217-225. .

Villanueva, C. (2019). Desafíos y propuestas para la enseñanza universitaria en Investigación Jurídica. En J. Osler, *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP)

ENSEÑANDO ACERCA DE INVESTIGACIÓN EN INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA

Leandro A. Crivaro¹

Resumen

En este particular contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio en el que nos encontramos enseñando en el ámbito universitario, es que me propongo exponer la iniciativa de la Comisión 1 de la Cátedra III de Introducción a la Sociología para este año 2020, que consiste en la proyección de la temática curricular de la asignatura desde un enfoque de investigación, procurando ser parte de la formación de futuros investigadores abogades en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta alternativa, que tuvo lugar de manera remota, principalmente a través de Cátedras Virtuales, la plataforma digital de la institución donde se desarrollan la mayoría de los cursos actuales de nuestra Casa de Estudios, se desarrolló a través de la revisión de material bibliográfico introductorio sobre qué aspectos teóricos adquieren vital importancia a la hora de comenzar a abordarla, así como el análisis de casos reales de investigación sociojurídica y un caso de tratamiento del enfoque de derechos humanos con una obra artística.

Introducción: el desafío puesto en marcha.

Al proyectar el dictado del curso de referencia, surgieron interrogantes entre el cuerpo docente de la cátedra acerca de cómo abordar los primeros pasos sobre la formación de investigadores en la Facultad, sin poder evitar vincularlo con la pregunta a cómo se investiga y la enseñanza de la llamada metodología de la investigación.

Tal como propician Borgobello y Espinosa, "...En la enseñanza de Metodología de la Investigación se requiere tanto un abordaje de contenidos teóricos y metodológicos como una reflexión simultánea sobre las prácticas disciplinarias y sus contextos...Es necesario concebir el espacio como un campo integrador, que conmina a docentes y estudiantes al desarrollo de varias y complejas tareas cuya visibilización en la currícula en muchos casos no es suficiente" (2015: 550).

Sobre nuestro campo específico, es interesante además lo que destacan González y Salanueva en cuanto a que "Dentro de la currícula de grado en la FCJyS de la UNLP no hay una materia destinada a la enseñanza de la metodología de la investigación. Algunas materias como Introducción a la Sociología o Sociología Jurídica tienen una "unidad" dentro del programa donde se ven estos temas, siempre de manera subsidiaria y dentro de materias que al interior de la carrera son consideradas no troncales, complementarias" (2011: 312).

1- Auxiliar Docente con funciones de Adjunto en Introducción a la Sociología, asignatura de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata. Docente Investigador: Categ. V (por UNLP). E-mail: leandrocrivaro@gmail.com.

Es por ello que, con un interés decisivo en dar cuenta de la necesidad de asignarle prioridad a la enseñanza de esta actividad académica y en la currícula de la carrera, se llevó adelante la iniciativa de proyectar la exposición temática del programa de Introducción a la Sociología desde este principal enfoque, trabajando con textos que trataran metodología sobre el tratamiento de conocimiento científico, antecedentes históricos sobre investigación en nuestro país y detalles de lo que ello significa, así como también procediendo al análisis de trabajos de investigación realizados en nuestra Casa de Estudios, como en otras universidades argentinas.

Atento a la dificultad del desafío, se partió del principio de que “El saber educativo, y más concretamente el saber pedagógico, no pueden ser considerados tampoco como un territorio exclusivo de algún agente, pues su naturaleza compleja, que involucra relaciones intersubjetivas en contextos determinados, requiere construcciones igualmente complejas que hagan posible la creación de objetos de investigación y de propuestas de innovación que articulen las prácticas del aula con el contexto institucional y el entramado del sistema” (Bernal, Elsa C. - Rodríguez, J.G., 2001).

El tratamiento de la investigación científica y el arte: un punto de contacto.

A propósito del tratamiento de un proyecto de investigación sobre derechos humanos, propuse en el curso de Introducción a la Sociología un debate virtual acerca del material teórico trabajado sobre el sustrato político de los mismos y la canción “Honrar la vida” de Eladia Blázquez, también popularmente interpretada por Marilina Ross, actriz argentina que protagonizara distintas películas reconocidas del cine nacional, una disciplina que se debate en el presente Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho.

De la lectura de los comentarios de los estudiantes que intervinieron de modo virtual y escrito, la participación fue significativa, en tanto se puso de relieve la importancia del bien máspreciado que tutela el derecho humano a la vida y sus evocaciones en fragmentos de la obra revisada, tales como “tantas injusticias repetidas”, en referencia a los enfrentamientos bélicos, civiles y militares que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX en Latinoamérica y que dieran impulso a la preocupación de numerosas naciones de la Región por acordar la protección de estas cuestiones esenciales, plasmada en la firma de tratados internacionales en la materia.

Sobre el análisis de obras artísticas que atraviesan cuestiones histórico-políticas, como las de los versos de la canción traída a debate en nuestra clase, donde se evocan sensibilidades que son resultado de sucesos que afectaron a la sociedad de modo colectivo, han expresado Cabra y Belén, citando a Laura Malosetti Costa, que “... El arte, cuando es político en el más amplio sentido de este hermoso adjetivo, produce un destello de lucidez crítica, cambia algo en nuestro modo de ver, de pensar y de vivir en el mundo” (2019:8). Ello da cuenta del impacto de las obras de esta índole, que permiten reeditar nuestras propuestas docentes de una manera más cercana a la vivencia de experiencias sensoriales, íntimamente vinculadas al ejercicio del poder y del derecho.

Primeras detecciones y reflexiones sobre la actividad desarrollada

Siguiendo a González y Salanueva, “... Un abogado... tiene que saber investigar y para ello requiere indispensablemente estudiar metodología. Lista, (2007:28) señala que hay que “incorporar o favorecer la formación en investigación de los alumnos” porque ello les permitiría tempranamente adquirir conocimientos y habilidades básicas para superar los saberes anteriores” (2011: 315).

Dando cuenta de lo que se exponía en la introducción de este trabajo sobre la enseñanza de la investigación en nuestra Facultad, el Plan de Estudios VI, implementado desde el año 2017,

reposiciona a la Abogacía con esta orientación de base crítica, poniendo de relieve alternativas de ejercicio profesional caracterizadas por el cuestionamiento y la indagación, reivindicando la investigación como alternativa de formación profesional para les próximas abogades, incrementando disciplinas particularmente relacionadas a ella, con actividades prácticas e indicando idiomas como necesidad para la comunicación de conocimiento científico actual.

En tal sentido, propone Reguillo "...Reconocer la urgente necesidad de formar investigadores para la comprensión y crítica de su propia sociedad. Jesús Martín-Barbero señala que lo que está pasando en relación a la producción de conocimiento entre los investigadores de Europa y de América Latina, es que los segundos se han ido transformando de "informantes" en "productores de teoría"...Hay que interrogarse acerca de las condiciones que han hecho posible tal transformación, es decir la consolidación paulatina de un campo de saberes y de prácticas de investigación en torno a lo social, pese a las constricciones presupuestales y a otras determinaciones" (2017:84).

A modo de cierre, considero esencial no solo el abordaje crítico de temáticas sociales que ponen en tensión el ejercicio efectivo de derechos en nuestro país, sino también la formación de investigadores jurídicos en el grado, en línea con las miradas explicitadas anteriormente sobre la importancia de su promoción desde los primeros años de la carrera de Abogacía.

Bibliografía referida:

- Belén, Paola Sabrina - Cabra, Guillermina. "La poética como interpelación crítica en el arte". Revista Arte e Investigación (N.º 15); mayo 2019. ISSN 2469-1488. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92969> (fecha de consulta: 21 de octubre de 2020).
- Bernal, Elsa C. - Rodríguez, J.G. "Los profesores en contextos de investigación e innovación", OEI Ediciones, Revista Iberoamericana de Educación; Número 25; Enero - Abril 2001. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a05.htm> (fecha de consulta: 21 de octubre de 2020).
- Borgobello, Ana - Espinosa, Andrea. "Enseñar y aprender metodología de la investigación en el grado universitario. Reflexiones desde la práctica docente". V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54294> (fecha de consulta: 21 de octubre de 2020).
- González, Manuela G. y Salanueva, Olga Luisa. "Enseñanza del Derecho. Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica". Revista Anales Nº 41 - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, U.N.L.P; 2011.
- Reguillo, Rosanna. "¿Investigadores? ¿para qué? Escenas interiores. Revista Nómadas, Universidad Central, Colombia. Última actualización: 12 de Diciembre 2017; pp: 74-86. Disponible en: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=653> (fecha de consulta: 21 de octubre de 2020).

VERBOS Y PREGUNTAS PARA UNA CLÍNICA JURÍDICA

José María Martocci¹

*¿Qué hacer con los semejantes desemejantes? ¿Qué hacer con un desamparo recubierto de palabras?
(Alain Badiou, "Pequeño panteón portátil", FCE 2009)*

Introducción

Las Clínicas Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata cumplen, en estos días, doce años de marcha y carretera.

La experiencia de su tránsito fluye torrentosa, nos involucra, sorprende, desafía, renueva. Conecta mundos comunicados, derrumba dogmas, prejuicios, ideas canonizadas, chatarra de la repetición y de la jerarquía.

¿Todo esto? Todo esto y más.

Que el derecho pueda servir como acción emancipadora. Que pueda dialogar con las comunidades vulneradas, con los colectivos postergados, con la población sobrante. Que su texto abierto sea completado, que su interpretación prevalente ligada a los poderes fácticos sea apropiada por estos sujetos, hecha lengua propia.

Y que todo esto -junto con lo que olvidamos o no vimos o negamos- sea materia transformadora, que nos cambie en el cruce con el otro, con el dolor del mundo que no conocíamos, que sospechábamos pero no era propio.

Todo esto, y más, en la frontera de la academia, en su extensión, cargando con los saberes instituidos, útiles e inútiles para afrontar el real social, económico, comunitario, el espacio público e institucional.

Entonces la Clínica Jurídica acaso sea algo que nos sucede, un río -de nuevo- que nos lleva. Tratar de entender esto, de capturar algo de su acontecimiento, es lo que nos proponemos para avizorar, tímidamente, algunos elementos que puedan servir para una pedagogía no dogmática de los derechos humanos.

Entonces, tres verbos, tres acciones en interrogación. Criticar, habitar, trabajar.

Aquí vamos.

Uno: criticar

Hemos dicho otras veces que la pedagogía jurídica dominante es dogmática, abstracta, teórica, ritual, despolitizada, centrada en la norma, cómoda en la repetición, en la jerarquía, en la cita de autoridad. Que reproduce opiniones canónicas, que no interroga, que no se expone al no saber, al saberse vulnerable, superado por una realidad siempre desbordante.

Hemos dicho también que el aula reproduce estas jerarquías, que la palabra no circula sino de manera vertical, que la acumulación de información y conocimientos es abrumadora, que expulsa el pensar la realidad que nos rodea y su historia.

1- Director de la Clínica Jurídica en Derechos Humanos y en Discapacidad. Director del Seminario Intensivo en Derechos Humanos. Director del Seminario sobre Desigualdad y No Discriminación. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: jmmartocci@estudiomartocci.com.ar

Que el derecho así presentado, se desliga de concordar su prédica con la ontología degradada del mundo. Que el decir que nacemos iguales no es interpelado, puesto en duda y en indagación. Que, por el contrario, lo repetimos hasta hacerlo mito, creencia que no se cruza con su refutación mundana.

Que todo esto conforma un mundo simbólico que sostiene vastas desigualdades, exclusiones y desarraigos. Que al tiempo que lo enunciamos admitimos convivir con su contrario.

Que hay derechos preminentes, ordenadores: propiedad, autonomía, contrato, empresa, consumo, libertad (de mercado), entre otros derechos del ser hegemónico, que han conformado el sentido eminente de lo jurídico, su fetiche.

Que los y las operadorxs jurídicxs se forjan en ese mundo y que, aún sin quererlo, reiteran prácticas asentadas, circularidades y ritos procesales que alejan la protección de la persona o grupo vulnerado, fin primero del modelo constitucional de derechos humanos.

Que la institucionalidad judicial no está hecha para ver lo que queda fuera de este orden.

Que, sin embargo, el paradigma de derechos humanos de máximo rango normativo, recusa este mundo de sentido, reclama su transformación.

Dos: habitar

Lo propio de los derechos humanos es la protección de la dignidad de la vida de toda persona. Es un imaginario forjado con la Declaración Universal de Derechos Humanos, en toda la muerte que intenta frenar, evitar que se reitere. Muerte a gran escala, industria de muerte.

Un imaginario que confronta al sujeto violento, lobo de genocidios, guerras, degradación ambiental pero también desigualdad, exclusión y servidumbre económica.

El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes, nos dice el Preámbulo de la Declaración Universal, que forja una nueva cultura de la dignidad humana y que dispara, como es sabido, el corpus iuris de protección que llega hasta nuestros días.

De ahí en más todas las cartas de derechos humanos abrevan en ese texto fundante y en los principios que fundan su paradigma: dignidad, no discriminación y fuerza normativa frente al Estado dirigida a su efectividad.

Los derechos humanos como corpus vinculante, como horizonte de marcha, como ideología y humanismo, como sacralidad de la persona, es un campo para habitar, para pensar y sentir, para recusar el orden injusto, la postergación de múltiples vidas, para explorar y denunciar sus causas visibles y ausentes, para construir otros mundos posibles, dar lugar a otras voces, miradas y vitalidades, al valor olvidado de la fraternidad.

Este campo tiene un texto en construcción, sin cierre, siempre abierto para ser pensado, para pensarse con él y para pensar el mundo.

El espacio permeable de la Clínica —el espacio río— es un lugar para pensar, sentir, aprender, transformar, para soltar la palabra e intervenir, para descubrir, en cada caso, qué respuesta ofrecen los derechos humanos a su vulneración.

Habitar significa sumergirse allí, mezclarse, comprometerse, descubrirse, vulnerarse; una experiencia inmanente sin respuestas externas, preestablecidas, sin discursos totalizantes, sabedores. Discursos de otros.

Este habitar es despojarse, es volver a pensar desde la dignidad, sin clausura.

Tres: trabajar

La pedagogía jurídica teoriza, no interviene. No pone a prueba su saber, sus conclusiones. Es un decir, infinito, circular, sobre sí mismo. La experiencia del dolor, de la historia, está ausente.

Para el derecho así concebido, saberse neutral, inscripto en razonamientos y no en pasiones, es una ventaja. Expedientes y folios nos separan de sentir y emocionarnos frente a la alteridad. Incontaminado, el derecho dirá que razona y argumenta, que las premisas lo llevan a conclusiones inexorables.

Pero no. El derecho es discurso, conducta humana fallida, campo donde se disputa el sentido de las palabras. Esto es lo humano, no más, no menos.

Pero la naturaleza discursiva de lo humano no iguala ni legitima cualquier orden. Está el bien y está el daño. Y los derechos humanos son una afirmación de vida, un compromiso con la dignidad, un lugar para habitar, para hacer lugar a lo viviente y para intervenir con sus discursos de justicia.

Así pasaremos –tendremos que mudar- del decir al intervenir, a la praxis, que no es acción ciega, puro trabajo mecánico. No es reproducir engranajes, prácticas rutinarias, sino detenerlas. La praxis es aquél llamado a interpretar el mundo para cambiarlo. No es teoría ni práctica, dicotomía artificial y maliciosa. Es praxis. Pensar para hacer, hacer pensando, pensar haciendo.

La academia no está cómoda aquí, porque de estarlo su decir será contrastado en el hacer. En cambio, es el deseo profundo de toda Clínica.

El derecho es trabajo, inmenso, interminable, colectivo, una praxis de intercambio con el mundo para pensarlo y cambiarlo, en la medida siempre modesta de nuestra temporalidad contingente.

No hay heroísmo ni esperanza, hay afirmación del vínculo del derecho con la vida. Hay insistencia en la felicidad de una praxis desatada.

Cuatro: coda

Quizás todo esto no sea así. O en parte no lo sea. Proponemos discutirlo.

Bibliografía sugerida

Eribón Didier: “Principios de un Pensamiento Crítico”, El Cuenco de Plata, 2019.

De Souza Santos Boaventura: “Si Dios fuese un activista de los Derechos Humanos”, Ed. Trotta, 2014.

Gruner Eduardo: “Foucault: una política de la interpretación”, El Cielo por Asalto.

Mouffe Chantal: “En torno a lo político”, FCE 2009.

Badiou, Alain: “Pequeño Panteón Portátil”, FCE 2009. “El Siglo”, Manantial 2005.

Pitlevnik Leonardo (Compilador): “Universidad y conflictividad social”: dos textos de su compilación; Benente Mauro: “Entre los saberes y el poder. Dificultades para repensar la enseñanza del derecho”, p. 33; Alvarez Nakagawa Aléxis: “Acerca de la educación jurídica argentina”.

LOS CONVERSATORIOS “LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LA ASPO”. UNA ESTRATEGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ¿FACILITADA POR EL ASPO?¹

Karina Andriola², Marina Lanfranco³ y Josefina Napal⁴

Resumen

En el marco de la investigación socio-jurídica “Desafíos de la educación jurídica a partir del ASPO” y a partir de dos experiencias concretas proponemos pensar a los conversatorios como técnicas de investigación empírica cualitativa y explorar sus potencialidades en tanto herramientas que permitan la construcción colectiva y democratización del conocimiento. El contexto de surgimiento de esta investigación ha sido la pandemia mundial (Covid-19) motivo de la cual se suspendieron actividades de la vida cotidiana, donde, no obstante, se ha impuesto la continuidad pedagógica universitaria. Frente a ello devino necesario explorar nuevas estrategias metodológicas que nos permitan interpelarnos, intercambiar, reflexionar sobre las propias prácticas y abonar a la producción de conocimiento en el campo de la educación jurídica.

Introducción

El objetivo del presente aporte es explorar a los Conversatorios como estrategia metodología cualitativa para realizar investigaciones sobre educación jurídica. En Argentina, las investigaciones preexistentes sobre el tema en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (González y Cardinaux, 2010, González y Marano, 2014; González 2019; entre otras) han utilizado como estrategias metodológicas el entrecruzamiento de: entrevistas, observaciones participantes y no participantes, análisis de programas y planes de estudios. La investigación en educación jurídica es un tema propio de la sociología jurídica argentina y la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica (SASJU) ha hecho grandes aportes sobre el tema a través de su abordaje en sus diferentes Congresos⁵.

Entre dichas estrategias el conversatorio se presenta como una emergente utilizada en otros campos de la investigación socio-jurídica llevadas adelante por el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ-UNP), vinculado a violencias (Hasicic y Delmas, 2016) en el marco del proyecto I+D J 129 “Violencias contra las Mujeres: los discurso en juego y el acceso a la justicia” o salud mental

1-Frente a la declaración de pandemia por la enfermedad Covid – 19 emanada de la Organización Mundial de la Salud-OMS se dictó en Argentina, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO);

(Conf. Texto del Art. 1 del Decreto 297/2020). Fuente: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

2-Abogada feminista y lesbiana. Especialista en Derecho de Familia (UBA). Docente de Derecho Civil I. Ex-Becaria Conicet-UNLP-ICJ. Coordinadora del Área de Estudios de Género del Instituto de Cultura Jurídica y del Proyecto de Investigación I+D J181 UNLP “El campo jurídico: teorías y prácticas interpeladas desde una perspectiva de género”. Integrante de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Mail: karinaandriola1@gmail.com

3-Abogada. Doctora en Ciencias Jurídicas (UNLP). Profesora Adjunta de Derecho Agrario y de Derecho de la Navegación (UNLP). Secretaria del Instituto de Cultura Jurídica (UNLP). Integrante del Área de Estudios Culturales de la Ciencia y Área de Estudios Económicos y Jurídicos del ICJ-UNLP. Integrante de la Red de Profesoras de la FCJyS, UNLP Mail: mllanfranco@yahoo.com.ar

4-Abogada. Maestranda en Derechos Humanos (UNLP). Auxiliar docente de Sociología Jurídica (UNLP). Integrante del Área de Justicia Penal del Instituto de Cultura Jurídica, del Observatorio de Enseñanza del Derecho y de la Red de Profesoras de la FCJyS, UNLP (ICJ-UNLP) jose_napal@hotmail.com

5-De ello da cuenta la obra González Manuela y Lista Carlos (2011). *Sociología jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires. Eudeba quienes hacen una reconstrucción del trabajo de las diferentes comisiones del Congreso de Sociología Jurídica.

(Andriola y Cano, 2020) en el proyecto de investigación I+D 152 “Acceso a la justicia de las mujeres: violencia y salud mental”⁶. Considerando dichas tradiciones de investigación, el contexto de ASPO y el sostenimiento de pedagogías y metodologías críticas, feministas y queer nos permitió a incluir con algunas particularidades el uso de conversatorios y a partir de ellos, comenzar una línea de investigación jurídica en el ICJ-UNLP, vinculada a los “Desafíos de la educación jurídica en el ASPO”.

Experiencias de conversatorios en entornos virtuales.

El conversatorio constituye una técnica de investigación empírica cualitativa alternativa que consiste en convocar a diferentes actores y/o referentes en determinada temática, e invitarl*s⁷ a debatir en base a ejes preseleccionados a partir de una frase disparadora. Cada conversante puede exponer por un lapso de tiempo predefinido, para que la palabra circule entre ell*, sin ser monopolizada. A esos fines, se cuenta con la figura de al menos un* coordinador* que organiza previamente los ejes de trabajo, y un* moderador* que presenta el tema y controla el tiempo de exposición. Los ejes a debatir son presentados en el momento y l*s conversantes no tienen oportunidad de hablar previamente sobre el tema, buscando cierta espontaneidad de la exposición, siendo cerrado solo a quienes participan. Al final de la conversación se realiza una pequeña devolución o síntesis de lo conversado.

Los conversatorios⁸ tienen ciertas particularidades que nos interesa socializar a diferencia de los previamente citados (Hasicic y Delmas, 2016 y Andriola y Cano, 2020). El Ciclo estuvo conformado por distintos encuentros. Los mismos fueron pensados para llevarse a cabo en clave de debate e ir construyendo a través del diálogo, poniendo en común inquietudes que podían ser afirmadas o relativizadas en un ambiente construido por l* participantes. A su vez, se pensaron como espacios de formación, socialización de experiencias de investigación y políticas universitarias, a la vez de hacer una revisión crítica de nuestras prácticas culturales y educativas.

El primer conversatorio titulado “Desafíos de la enseñanza jurídica durante el ASPO” fue realizado el 24 de junio de 2020, desde donde a diferentes investigador*s o coordinador*s de Área se le ofrecía a oportunidad organizar una actividad, su modalidad y elegir tema y personas invitadas. En ese sentido, convocada una de nosotras a dichos efectos y buscando sostener metodologías y epistemologías críticas que implicaran buscar alternativas al formato de conferencias o paneles, se intentó dar prioridad a la circulación de la palabra.

A partir de ello, quien era la coordinadora de la propuesta convocó a dos investigadoras más con quien nunca había trabajado pero que conocía y sabía que desde otros espacios o investigaciones individuales investigaban, problematizaban y escribían sobre educación jurídica y que tenían trayectorias docentes muy diferentes entre sí en función del cargo ocupado, la asignatura y su ubicación en el plan de estudios de la carrera, las tradiciones de las cátedras e incluso la formación de postgrado. La elección de mujeres como conversantes respondió a la necesidad de implementar medidas acciones positivas (art. 75 inc. 23 CN) por la igualdad de género en la cual

6-Dichas investigaciones dirigidas por la Dra. Manuela González y con lugar de trabajo en el Instituto de Cultura Jurídica UNLP.

7-El uso del * e se fundamenta en las enseñanzas de Cabral quien plantea: “Podríamos escribir siempre los. Podríamos escribir los/as. Podríamos escribir los y las. Podríamos escribir los, las y les. Podríamos usar un arroba. Podríamos usar una x. Pero no, usamos un asterisco. ¿Y por qué?. Porque no multiplica la lengua por uno. Porque no divide la lengua en dos. Porque no divide la lengua en tres. Porque a diferencia del arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o. Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex. Porque no se pronuncia.... Cabral M. (ed) (2009) *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Anarrés. Córdoba

8-Los conversatorios aquí analizados formaron parte del Ciclo de Conversatorios on line del ICJ “investigaciones socio jurídicas: Covid-19” (auspiciados por la SASJU)

se contempla la posibilidad de invitar solo mujeres y/o disidencias para equilibrar la histórica desigualdad en la inclusión de mujeres y disidencias con paridad, en un entorno como la FCJyS donde aún continúan relegadas a los lugares de menor poder, subalteridad y visibilidad. Así surgió el primer conversatorio el cual tuvo 4 ejes –preguntas sobre las cuales se diagramó: a) ¿Desde dónde partimos?, b) Desafíos al comienzo, c) Heterogeneidades, d) ¿Cómo seguimos?.

Éste primer conversatorio implicó dos pre conversatorios, la lectura compartida de papers, la socialización de inquietudes, y la elaboración y aplicación de una encuesta a través de google form a estudiantes de diferentes años de la FCJyS de la UNLP que contó con más de 500 respuestas y dio origen a una ponencia⁹, y a una línea de investigación. Considerando el contexto de ASPO, el conversatorio fue realizado a través de la plataforma Zoom, fue abierto, no hubo relatoría, además fue grabado¹⁰ y se planteó que a partir de cada eje-pregunta cada conversante hiciera un aporte en un tiempo acotado, turnándose respecto de quien comenzaba cada eje. Participaron activamente como asistentes, docentes tanto de la FCJyS como de otras facultades. Ello constituye una peculiaridad, en la medida que quienes lo organizamos fuimos quienes conversamos, perteneciendo todas la misma Facultad.

Motivadas por los resultados del primer conversatorio sobre el tema propuesto y de la reciente línea de investigación emprendida se organizó un segundo conversatorio¹¹ con algunas características que lo distinguen de la primera experiencia, como por ejemplo contó con una relatoría al final y se lo pensó como un encuentro federal para profundizar la temática. Se invitó a María de los Ángeles Ramallo, docente de la Facultad de Derecho de la UBA, una de las facultades más antiguas y grandes de Argentina; a Larisa Moris, docente de una Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, fundada a principios del siglo XX y de una dimensión intermedia en cuanto a su comunidad académica; a Guadalupe Bustos, docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNLPam facultad joven y de menor matrícula.

Volvió a plantearse la modalidad del pre conversatorio cerrado, por videoconferencia, lo que nos permitió presentarnos, conocernos, intercambiar experiencias, lecturas de trabajos. Luego de una presentación que nos permitiría una producción de conocimiento situado, en función también del momento del ASPO, se decidió re formular los ejes-preguntas, respecto de: a) Conectividad, b) Interseccionalidades de la vida estudiantil, c) Acompañamiento institucional y d) Docencia y Extensión.

La idea de trabajar como eje “heterogeneidades” primero y posteriormente “interseccionalidades” nos permitió introducir la perspectiva de género y diversidad en un doble sentido y profundizar algunos esbozos de lo planteado en el primer conversatorio. Interseccionalidad de ver a l*s estudiantes atravesado por su género en las tareas de cuidado y también a l*s docentes y pensar como el género (incluyendo orientación sexual e identidad de género) también los atraviesa vinculado al lugar que ocupan en las cátedras, en la gestión de la facultad, las tareas que se les asignan y los roles de cuidado que comprenden, lo cual nos permitió comenzar a explorar una matriz que atraviesa a dos de l*s actor* del vínculo pedagógico: docentes y estudiantes.

9-Karina Andriola, Marina Lanfranco y Josefina Napal (2020) Desafíos de la educación jurídica a partir del ASPO en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJyS-UNLP). Ponencias presentada y expuesta en las Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gioja, Facultad de Derecho, UBA. La “Encuesta a estudiantes de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata: Aprender y enseñar en tiempos de pandemia” se encuentra disponible on line para su consulta en el siguiente enlace recuperado de: <https://forms.gle/aSbDt6tLkfdzGRK7>

10-La grabación se encuentra accesible públicamente para su reproducción y uso posterior en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=jeLj2bJmLU&t=43s&ab_channel=CulturaJur%C3%ADdica

11-El Conversatorio “Los desafíos de la educación jurídica en el marco del ASPO-Vol II” parte del Ciclo de Conversatorios on line del ICJ -Desafíos de la educación jurídica: Covid-19” se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0Y-rHcleovc> (24/10/2020)

Revisiones y reflexiones a partir de las experiencias

Resulta interesante poner el foco en los pre-conversatorios, en la medida que constituyeron instancias de diálogo, socialización de lecturas, revisión, interrogación, conformando encuentros que pueden extenderse espontáneamente en el tiempo y que conformaron instancias de aprendizaje colectivo. Para la segunda oportunidad, la posibilidad de reunirnos en un encuentro previo al conversatorio federal con quienes participaríamos se vio facilitado por el acceso y uso de las herramientas digitales aprendidas a utilizar, en su gran mayoría, en el marco del ASPO.

A ambos conversatorios, podríamos decir, que metodológicamente les faltó rigurosidad y les sobró flexibilidad, cualidad metodológica que destacamos en la medida que supo pensar en cuáles eran los temas que valían debatir en cada momento y con cada interlocutor*. También sobre ellos se puede destacar que en el sostener metodologías y epistemologías críticas (De Souza Santos, 2020; Freire 2003) se busca romper la idea de pensar a l*s docentes y sus prácticas como objetos de investigación que son investigadas por un* investigador* (también docente en general) pero desde cierta distancia que le da objetividad, extrañamiento, flexibilidad o reflexividad, buscando una metodología que nos permita co-construir conocimiento con l*s sujet*s, docentes e investigado*s, recuperando tanto sus prácticas como sus investigaciones.

Así, esta modalidad colectiva, horizontal, colaborativa, de construir conocimiento transforma las relaciones entre investigador* e investigad*, intentando superar tales dicotomías, ya que la producción de conocimiento se edifica a partir del diálogo con quienes se co-construye la realidad, especialmente importante. Considerando a l*s investigador*s sujet*s, se trabaja sobre una relación intersubjetiva, diluyéndose la relación sujeto-objeto propia de la epistemología tradicional. Ese conocimiento vuelve a colectivizarse, quedando a disposición de la comunidad académica, ya que los conversatorios fueron grabados y se encuentran accesibles para ser revisados y/o ser utilizados como insumos para otras investigaciones. En síntesis, nos ayudó a construir la idea de pensarnos a nosotras como propias objetos de estudio, como sujetas investigadoras e investigadas.

Bibliografía

Andriola Karina A. y Cano Julieta E (2019). “Voces ausentes: entrecruzamiento de las variables género y salud mental en el análisis de sentencias” en González Manuela y Miranda Marisa (dir). Acceso a la Justicia de las Mujeres: violencia y salud mental. Edulp. La Plata. En prensa

Andriola Karina, Lanfranco Vazquez Marina y Napal Josefina (2020) Desafíos de la educación jurídica a partir del ASPO en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJyS-UNLP). Ponencias presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gioja, Facultad de Derecho, UBA (Mimeo)

Boaventura (2020) La cruel pedagogía del virus – 1ra ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Calderón, J. y López, D. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una pedagogía emancipadora en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Disponible a la fecha 24/10/20 en <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Delmas Flavia y Hasicic Cintia (2016), Debates y conceptualizaciones sobre las violencias contra las mujeres a partir de los conversatorios en González Manuela, Violencia contra las mujeres, discurso y justicia. La Plata. Edulp. Pág. 103. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62451> (22/6/2019)

Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.

Freire Paulo, El grito manso, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

González, M. y Cardinaux, N. (2010). Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP. La Plata: Edulp. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26659>

González M. y Marano G. (comp) (2014). La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones. La Plata. Edulp

González Manuela G. “El género como recurso de la enseñanza legal” en González Manuela G, Miranda Marisa y Zaikoski Biscay Daniela Género y derecho, La Pampa, EdUNLPam, 2019, pp. 271-291. De Sousa Santos,

ETICA PROFESIONAL

María Teresa Bastías¹

Es importante y diría obligatorio, que una persona que ejerce un trabajo, que es válido para todas las profesiones proceda con verdad, equidad, libertad, responsabilidad... y no mirando sólo la conveniencia personal. Es, sencillamente, cumplir con la obligación de hacer bien su labor. Y si esa persona está frente a una clase con alumnos que harán lo mismo, o no, en el futuro, transmita esos valores éticos y morales con claridad, porque impartir conocimientos, cualquier persona capacitada, más o menos preparada, puede hacerlo, pero educar no es tan fácil. En este momento de cuarentena, la profesión se pone en juego más que nunca, porque lo ético y moral se vive en sociedad, aunque el profesional haga su mayor esfuerzo para llegar al pensamiento del "otro yo". Cada uno vive lo que ve y lo que siente, de ahí que sean tan importantes los gestos junto a las palabras. Los jóvenes profesionales son muy observadores y captan hasta lo que el profesor no quiere decir. El desafío es ser como uno es, porque es valorado por todos. Y se observa cuando, pasadas las situaciones compartidas, demuestran agradecimiento y respeto que sienten hacia ese "otro" que dio lo mejor de sí.

La buena noticia tiene que ver con que todo el contenido académico para el desarrollo de nuestra profesión, está en internet. La mala noticia es que hasta no comprender cómo se desarrolla esta actividad, la información no aparece. El secreto está, en mi humilde experiencia docente y como profesional en actividad, en incorporar en la mente, lo que internet jamás compilará, porque es inherente al ser humano, y no a la información, sobre lo que se aprende a través del pensamiento crítico. Porque el pensamiento es único para cada ser humano y es la suma, orientado a este contenido, de la aplicación práctica del conocimiento combinado con sabiduría, vale decir en la acción no solo académica sino como individuos que ejercemos esta profesión.

Lo fundamental radica en la forma en que construimos los criterios éticos y morales para lograr objetivos específicos. El hombre, tiene necesidades básicas, que, una vez que las satisface, encuentra nuevas necesidades, ya no básicas pero que contribuyen a su realización personal, como ser individual, social y como parte de una comunidad. Todas ellas lo constituyen, por esta razón es que me gusta pensar en el origen de la palabra "vivienda" -del latín "VIVERE"- como morada, como modo de vivir. Incluyendo en esta simple definición, todas las características propias que como ser humano tiene, junto con sus bienes que necesita o desea para realizarse, para sentirse completo.

Este pensamiento escrito así, hasta podría escuchar a alguien decir, que no aporta nada nuevo... Tengo otra mirada. Si como profesional entiendo cabalmente la frase, somos un eslabón muy importante en la vida de las personas, porque cuantificamos e intermediamos, como docentes formadores y como profesionales, en diversas circunstancias que afectan a sus intereses personales, los bienes que necesitan para sentirse completos y los derechos que necesitan ser

1- Profesora de Tasaciones – titular. Profesora de Tasación y Venta de inmuebles-Suplente. Instituto Superior de Formación profesional del Colegio de Martilleros y Corredores Públicos del Departamento Judicial La Plata articulada con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. bastiaspropiedades@gmail.com

garantizados. De aquí también resulta provechosa la necesidad de tomar conciencia de la responsabilidad que conlleva nuestra participación. Las personas dejan en nuestras manos, los bienes que tal vez han tardado media vida en conseguir, el esfuerzo de sus trabajos, que son sus anhelos, sus futuros logros, de sus gustos, de sus intereses nuevos...

Tomando en cuenta estos factores de evolución, en función y asociado a lo cultural, este “vivere”, y desde la antigüedad se puede decir que sobresale entre occidente y oriente, una contraposición. Mientras occidente destaca la simetría y la fachada que habla de la voluntad de control y del dominio por parte del hombre sobre la naturaleza; oriente a este “vivere”, le da otro significado y valor, indirecto, describiendo y representando la modestia del hombre ante la grandeza de la naturaleza y el medio. Cuando conocemos al hombre, sus raíces, es como se cambia al mundo. Sin embargo, no es solo una cuestión cultural, a lo largo de los años, vamos recordando que el conocimiento es un todo, que eventualmente ejercemos una profesión que nos completa. En este cambio permanente del mundo, nos reflejamos nosotros y nuestros clientes. La vida nos pone a prueba, una vez más, en esta situación particular y en todos los lugares donde nos comunicamos, a pesar de la cuarentena. Lo que resuena es la necesidad de un cambio desde el punto de vista humano. Si prestamos atención a la mayoría de las publicaciones “deseamos, tenemos la esperanza de, cuando se levante el impedimento de libre tránsito, que cuando pase el peligro... seamos mejores personas. En la naturaleza hubo cambios en menos de una semana. En nosotros mismos, recobramos la solidaridad, el sentido de pertenencia, la importancia por el otro, con el otro. Valorar la familia, estamos midiendo el tiempo con otro reloj.

Trasladado a la profesión, el reflejo es el mismo. Tal vez sea momento de replantearnos quienes somos, para proyectar lo que en esencia somos. Lo que haga hoy y cómo lo haga será imposible “eliminar”; y será el hilo de Ariadna de los profesionales, en el futuro. Tenemos esta oportunidad de reiniciarnos, somos los protagonistas del cambio. No funciona como en los programas: mandar todo lo actuado a la “papelera de reciclaje”. Tampoco es con el discurso. Es con el ejemplo que enseño y aprendo. Respetar a los mayores, a los profesionales de hoy, no es obligación, si es aprendizaje, sencillamente porque han pasado por muchas de las experiencias que ahora estamos viviendo, con el beneficio de tener al alcance de la mano los avances tecnológicos que ellos no tenían, y que, sin embargo, si tenían el espíritu de grupo, la colaboración mutua. El condimento es la innovación. Con todas las herramientas nuevas que ofrece la vida. Estar atento a los cambios y adaptarse.

Lo mismo pasa en la profesión, si no procuro cada día hacer lo que está bien, por sobre lo que me conviene, por sobre mis creencias, entonces mi trabajo está mal hecho y eso trae consecuencias para todos.

Si enseño y luego hago las cosas mal y salgo en los diarios (o no necesariamente, con que yo lo sepa sobra) esa incoherencia provoca en la sociedad el descreimiento.

Les cuento algo personal, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, aula 501, en un seminario de extensión, mientras exponía y hablaba sobre el mercado inmobiliario, ante abogados y colegas. Una participante, abogada, me dijo: “Uds. dejen de robar”.

Ahora bien: ¿yo le robe? No. ¿La conozco? ¿Me conoce? No. Así que, pensé un ratito y me puse en su lugar. Y le dije: Evidentemente no has tenido una buena experiencia con algún martillero... ¿Sabes que existe un organismo de derecho público que regula el ejercicio de la profesión y la matrícula de quienes la ejercen? Si vos crees que alguien te robó, debieras ir al Colegio de Martilleros, (todos los departamentos judiciales tienen uno, hay 20 colegios profesionales solo en la provincia de Buenos Aires), hacer la denuncia, presentar las pruebas y exigir que se cumplan tus

derechos. Para terminar el cuento (como decía mi mamá) la conversación quedo ahí, continué con mi exposición y al final, había hecho una nota con lo que yo creo que es el ejercicio profesional. Terminada la clase, se disculpó conmigo. Lo más importante que yo aprendí con ella, es que, independientemente a su enojo, me respetó. Interpreto que comprendió que no todos somos iguales y que depende exclusivamente de nosotros marcar la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal. También me di cuenta que, si algún profesional en ejercicio de la actividad como yo, hace algo presumiblemente mal, habrá que comprobarlo, porque cuando me miren a mí, creerán que soy igual.

Esa chica, me mostró lo que la sociedad piensa de “nosotros”. Tenga razón o no la tenga, lo que, si es cierto, es que “pertenecemos a un grupo social profesional, en el que cuando uno solo del grupo, rompe las reglas, la sociedad interpreta que todos somos iguales. No estoy haciendo un juicio de valor, solo una lectura. También pensé que ella es una mujer de coraje, que pudo expresarse de la manera que creyó correcto, correspondía a su vivencia.

Imaginen esta misma situación, pero frente a alguien que si conocen, que si hubieran intervenido profesionalmente en alguna operación con esa persona. ¿Cuánto crédito hubiera tenido mi conocimiento y exposición frente a lo que quería transmitir? Nosotros no hacemos las leyes y sí, el derecho regula el comportamiento social para una óptima convivencia. Para tener y exigir derechos, hay que cumplir las obligaciones. No podemos tener un conflicto de valores. El Código de ética son reglas que cumplir. Obligaciones que nos definen como profesional. El cliente tiene el derecho de saber que está escrito en los contratos. Empecemos de nuevo a explicar cláusulas, que los intervinientes comprendan los acuerdos que firman. Parece un dato curioso, sin embargo, es obligación colegial: hacer lo mejor para las partes, independientemente a sus propias creencias, gustos y necesidades.

Las características de los profesionales del Siglo XXI, deviene en que todos generamos con nuestra tarea profesional, un efecto en los otros. En estos tiempos, va dirigida a un público activo con un alto nivel de percepción y de información. Si pensamos como hace 25 años, que nuestro conocimiento es único y secreto, dejamos de estar en sintonía con la realidad.

Actualmente los que conformamos la sociedad, tenemos información sobre las cosas que nos interesan, sobre todo las que tienen que ver con la economía y los bienes. Las estadísticas dicen que para cuando nos llamaron por teléfono, ya tienen casi toda la información, ya la desarrolla el ciudadano común, independientemente de su profesión. Consecuentemente, la relación con nuestros clientes también cambia, las habilidades blandas son las claves del nuevo tiempo en esta relación.

Necesitamos aprender, incorporar a nuestra vida laboral, esta forma de relacionarnos enfocados en la nueva realidad, en el más amplio de los sentidos. El profesional ya no es considerado “santa palabra” nuestros clientes nos obligan a defender una posición, confían en nosotros. Para ser competitivos, debemos ser muy conscientes de lo que sucede momento a momento, porque es la única manera de ser mejores profesionales y ayudar verdaderamente a nuestros clientes, confianza es lo que busca el cliente. La empatía no alcanza, el conocimiento y el espíritu del profesional de hoy, son condimentos que solo podrán ser de satisfacción para nuestro cliente cuando, comprometiéndonos a título personal, podamos explicar con argumentos válidos, cual es nuestra posición y como llegamos a los resultados que obtuvimos.

La filosofía define a los puntos de vista como la consideración, incluso la opinión, aunque también, lo define como perspectiva. En nuestra materia, dada la transversalidad con otras profesiones para lograr nuestros objetivos, se mezcla la segunda definición con la primera. Es importante detenerse

a considerar las distintas perspectivas, para formarnos una opinión certera y completa que justifique nuestra labor, respecto de con qué visión se analiza un determinado cliente respecto de un negocio, y aplicar con el uso del punto de vista, el mismo lenguaje.

Estas razones, hacen que cuando hablamos en un “idioma” específico, debemos conocer anticipadamente su significado para no crearnos confusión en la interpretación del contenido.

Esta capacidad de adaptarse a la visión y analizar los diferentes puntos de vista, con el lenguaje propio de cada área específica, es inherente al profesional de hoy, porque de este criterio surge lo especial que es un cliente para nosotros.

Una filósofa de nuestro tiempo, Adela Cortina hablar sobre “Para qué sirve la ética”, expone argumentos para fundamentar la enseñanza de la ética en las escuelas. Trasladado al ejercicio de la profesión la pensadora propone pensar la ética como la forma de forjar el carácter, transformando nuestra predisposición genética sobre la forma de tomar las actitudes de la vida. Haciendo hincapié en la prudencia, justicia, honestidad y fortaleza. Considera a la ética y a la moral como intersubjetivas, vale decir se hace entre los sujetos, que no es individual lo correcto, sino que lo hacemos entre todos. Que es una construcción conjunta a través del diálogo. Define una escala de valores socialmente aceptada y en la que hay que creer, y para el logro de los propósitos. La educación ética la plantea desde la ejemplaridad y la coherencia. Ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace. Que independiente de la acción presente del individuo, queda en la conciencia los valores ejercidos por sus antepasados. Que se necesita ejercer ser éticos porque los valores familiares individuales no necesariamente se correspondan con los valores en la sociedad misma, no existe la neutralidad a las normas éticas porque los valores existen siempre. No se puede vivir sin valores. Por eso la sociedad establece las pautas en la que todos están de acuerdo con ellas y se deben poner en práctica. La importancia de la libertad, cuando se lo tiene en cuenta y cuando se trabaja en conjunto, la igualdad, la solidaridad, el respeto –tanto sea el respeto activo como respetarse en las diferencias-, la justicia.

La forma de convencer es procediendo éticamente, porque la ejemplaridad es la que convence. Otra forma de ser éticos, es la argumentación, poner en debate los diferentes temas, y defender lo que vale. El objetivo último y principal es no hacer daño a otros para lograr que la sociedad viva en paz, donde la gente siempre sea respetada. Ser tolerantes con el otro, porque es un ser humano, más allá a su opinión, que no son más que puntos de vista individuales. Lo que hay que lograr es cooperativamente crear un puente, para encontrar soluciones juntos, porque cambiar la realidad empieza en uno mismo. Porque somos seres humanos y nada que le pase a otro ser humano nos puede permanecer ajeno. La práctica de la ética genera confianza social, revaloriza la palabra y la verdad, ahorra sobre todo en sufrimiento humano. La ética es la que trasgrede una moral absoluta con el fin de cambiar las reglas que, al ser respetadas, son morales en un tiempo y un espacio, porque un hombre moral sin ética, no es un ser humano completo y en esta condición somos fruto de lo que nos sucede, de lo que programamos y hacemos. Tiene que ver con la filosofía de la Finitud, el hombre es finito, en el sentido más amplio, en la trascendencia. El ser humano es un ser que nunca está del todo situado, y es mediante la ética, que se produce la transformación, con el fin de cambiar las reglas que, al ser respetadas, son morales en un tiempo y un espacio, para solucionar los males que le generan al propio hombre.

Este es el desafío, como docentes y como profesionales, de un nuevo futuro. Somos capaces de transformarnos, y este “detenernos” es una nueva oportunidad para reiniciarnos, dejar una huella es lo natural, en lo que tendremos que estar ocupados es en qué tipo de huella queremos dejar. Actuar bien, se refiere a la excelencia en el proceder, es la primera tarea de la ética, ya que está en

nuestras manos, educar la conciencia sobre el proceder público y el proceder privado, ¿Con qué objetivo? El de ser felices.

Bibliografía

Paulo Freire – Antonio Faúndez. Por una pedagogía de la pregunta. (2014). Ediciones Siglo XXI.

Adela Cortina. ¿Para qué sirve realmente la Ética? (2013). Paidós.

Joan Carles Mélich. Ética de la compasión. (2010). Herder.

LOS CAMPOS DE DISPUTAS EN EL DICTADO DE ABOGACÍA

Patricia Giordana¹ y Dino Di Nella²

Resumen

En Argentina, la incorporación de la carrera Abogacía al artículo 43 de la Ley de Educación Superior, y su posterior proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), trajo, entre otras consecuencias sistémicas para la Educación Superior Universitaria, una puesta en cuestión de las prácticas formativas que atraviesan los/as estudiantes en sus carreras y su financiamiento.

¿Qué se evalúa en la acreditación? El caso de Abogacía

La regulación por parte del Estado de las carreras de Abogacía del país, a través de estándares disciplinares, se debe a que este ejercicio profesional conlleva un riesgo para el interés público de modo directo, ya sea para el derecho y/o los bienes de la ciudadanía.

Los estándares ministeriales establecen mínimos de formación que deben garantizar las Universidades del país para los/as futuros/as profesionales en relación a: contenidos curriculares mínimos, carga horaria mínima, intensidad de formación práctica, estándares de aplicación (que incluyen³ las condiciones curriculares, para la actividad docente, la estudiantil, la evaluación y el desarrollo organizacional) y actividades reservadas de cada titulación.

En el momento de acreditar, la pregunta que se hacen los/as pares evaluadores/as expertos/as es: ¿la formación que se lleva a cabo es suficiente para que los/as futuros/as profesionales ejerzan adecuadamente las actividades reservadas?

Las actividades reservadas para la titulación de Abogacía son:

“1) Prestar asistencia jurídica a toda persona física o jurídica que lo requiera, cuando estén involucradas decisiones de riesgo directo sobre personas o bienes, tanto en sede judicial como extrajudicial.

2) 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.

3) Ejercer la función jurisdiccional en sede judicial y administrativa.

4) Emitir dictámenes e informes jurídicos.

5) Realizar los procesos de sindicatura en sociedades” (Resolución Ministerio de Educación 3401/2017).

1- Lic. en Sociología, Esp en Gestión Universitaria. Docente (UNRN) Jefa de Trabajos Prácticos del Seminario: Sociología General, de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, UNRN. Mail: pgiordana@unrn.edu.ar

2- Abogado, Doctor en Ciencias Sociales. Docente (UNRN) Profesor Adjunto del Seminario: Sociología General, de la carrera de Abogacía, Sede Atlántica, UNRN. Mail: ddinella@unrn.edu.ar

3- Según establece la Resolución Ministerio de Educación 1051/2019.

Uno de los supuestos pedagógicos más fuertes del proceso de evaluación para la acreditación de las carreras de grado es que las habilidades y capacidades preprofesionales, para el posterior ejercicio de la titulación, se obtienen a través de la formación práctica, organizada de manera creciente y relacionada, al menos, con sus actividades reservadas.

Es así, que la pregunta a hacerse por las Universidades es: ¿de qué modo las carreras reguladas, en este caso las de Derecho, garantizan una formación práctica preprofesional en relación a las actividades reservadas?

Para responder esta pregunta, se propone la existencia de distintas arenas de disputa política, pedagógicas y financieras. Cada campo de conflicto tiene sus propias reglas de juego, jugadores y lenguajes específicos; sin embargo, convergen en la realidad de la formación de los/as futuros/as abogados/as.

Las actividades prácticas

Monereo Font (2014) plantea que, en la formación por competencias (el conjunto coordinado de recursos conocimientos, habilidades y estrategias para resolver problemas prácticos), es necesario apelar a elementos pedagógicos con distintos niveles de artificialidad y con complejidad creciente de manera que, progresivamente, se adquiera la capacidad de dar respuesta a situaciones problemáticas propias del ejercicio de la profesión.

Propone un doble eje entre: por un lado, un continuum entre el realismo y la artificialidad, y, por el otro lado, la comunidad educativa y la profesional.

Asimismo, presenta un extremo de irrelevancia impersonal (en el caso de las pruebas tradicionales) que atraviesa todos los tipos de actividades para llegar a la relevancia identitaria profesional (en el caso de trabajo en resolución de incidentes del ejercicio). Es decir, que las actividades mientras más relacionadas con la comunidad profesional y el contexto real de su ejercicio, más significativas son para los/as estudiantes.

El desafío a resolver en las carreras de Abogacía es cómo garantizan la formación práctica para el ejercicio profesional. En este punto, es interesante señalar que Frank propuso, ya en 1933, que el ejercicio del Derecho se debería enseñar igual que el de la Medicina, a través de clínicas. Es decir, que la formación en destrezas se debe realizar en el sitio del futuro desempeño profesional en plena incorporación a la comunidad disciplinaria.

Cuando en la acreditación de las carreras, a partir de la aplicación de los estándares impulsados por el Consejo de Decanos de Derecho, indicaron la necesidad de una formación práctica jurídica de creciente nivel de complejidad con un mínimo de horas a cubrir; la mayoría de las carreras de Abogacía del país cambiaron sus planes de estudios e incorporaron, las que no la tenían, la figura de las clínicas. En este proceso se observó una multiplicidad de definiciones de las actividades prácticas clínicas: desde asistencia a un estudio jurídico, la realización de tareas de extensión, el asesoramiento jurídico, hasta el patrocinio/representación ante el poder judicial.

Esta heterogeneidad de interpretaciones de cómo se definen las clínicas jurídicas responden al menos dos elementos propios del campo de la enseñanza del Derecho: la tradición enciclopedista del positivismo jurídico y la condición presupuestaria con la que gestionan sus dictados.

Las estrategias áulicas

Surge un primer campo de disputa: el pedagógico; depende la concepción de aprendizaje y enseñanza cómo se aborda la formación práctica preprofesional de los/as estudiantes, su lugar, capacidad de acción y estrategias de evaluación del conocimiento logrado.

En la Argentina, la tradición de enseñanza predominante en el Derecho es la enciclopedista: conocer toda la normativa y/o la jurisprudencia antes que aplicarla. Se parte del supuesto epistémico de la necesidad de la exhaustividad del conocimiento normativo y/o su utilización histórica, antes que de las lógicas o racionalidades emergentes en cada campo de aplicación del Derecho a través de su aplicación. De este modo, si la enseñanza se centra en el conocimiento exhaustivo de la normativa y la aplicación de las doctrinas, se prioriza la estrategia áulica de tiza y pizarrón, totalmente intramuros, se utiliza el recurso de los apuntes, los problemas tradicionales (artificiales o pedagogizados para estos fines) y las evaluaciones de aprendizaje se centran en la memoria y la capacidad de repetición de las definiciones vertidas sobre los/as estudiantes (las bolillas de los programas analíticos).

Ahora bien, la enseñanza a partir de la formación práctica de complejidad creciente trae consigo un corrimiento del centro de la escena del/la docente y cobra protagonismo el/la estudiante como persona autónoma que construye su conocimiento a partir de su experiencia. Se trata de aprender haciendo en ámbitos de encausamiento docente garantizado, primero, por la comunidad docente y, luego, por la comunidad profesional. De esta manera, la clínica jurídica pertenece a una serie de formaciones prácticas y tiene diferentes niveles de responsabilidad e intervención por parte de los/as estudiantes.

En este momento, surge el interrogante: si se quisiera garantizar la formación práctica clínica a todos/as los/as estudiantes, ¿es posible afrontarlo con la infraestructura universitaria pública existente?

El financiamiento

Con respecto las condiciones presupuestarias con la que se desarrollan las Abogacías públicas del país, se observa un reforzamiento cíclico entre el modo de enseñanza enciclopedista del Derecho y la gestión de la estrechez de recursos. Una concepción epistémica de cómo se construye el conocimiento necesario de la disciplina se adaptó a las condiciones presupuestarias, al mismo tiempo que no fue necesaria, en términos sistémicos, la revisión de esta racionalidad porque todos aprenden así Derecho en el país.

Por lo que surge, el segundo campo de disputa: la asignación presupuestaria a la enseñanza de la Abogacía al interior de las universidades. Cuanto más naturalizado esté el modelo enciclopedista menos infraestructura institucional garantizará la Universidad para la realizar de actividades prácticas preprofesionales extramuros.

De este modo, ¿cómo es posible que la carrera que tiene mayor cantidad de actividad académica⁴ no sea la más financiada en términos relativos?

Este es el tercer campo de disputa: el presupuestario nacional, pues en las Universidades nacionales la distribución de los recursos económicos tienen el doble componente de la asignación técnica y la negociación de cada institución.

Parte de la respuesta está en los criterios de asignación de las pautas presupuestarias para universidades públicas, no necesariamente lleva más costo de dictado la carrera más numerosa.

4- En el 2017, en las carreras de Derecho suceden el 9% de las inscripciones del Sistema Universitario (46535 de un total de 516305), el 10.7% de las reinscripciones (159266 de 1488847) y el 11.7% de los egresos (14674 de 125328). Fuente Secretaría de Políticas Universitarias, Sistema de consulta estadísticas universitarias: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>

Si bien, las Universidades estatales tienen un componente histórico presupuestario y otro propio de la capacidad de negociación que tienen (el sobretecho B), en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se acordó una base en la asignación que tiene en cuenta los siguientes aspectos:

1. Cómo contar a los/as estudiantes: Bloque Economía de Escala, Complejidad de la Oferta Académica y Actividad Académica, 45%

2. Cómo contar al personal docente y nodocente: Bloque Presupuesto Normativo, 50%

3. Cómo contar los docentes categorizados: Bloque Ciencia y Técnica, 5% (CIN, 2012)

El tercer bloque está relacionado con el programa de Incentivo a la Investigación del Ministerio y las categorizaciones que logran los/as docentes. En cambio, los bloques 1 y 2 están estrechamente relacionados entre sí. Mientras que el conteo de los/as estudiantes se realiza con los matices de la economía de escala de la localización de cada Universidad, la cantidad de inscriptos/as (que se ajustan por los/as regulares, con dos o más asignaturas aprobadas por año) y la complejidad de la Oferta Académica; la estimación de la necesidad docente se basa en qué tipo de carreras se dictan en las Universidades y la cantidad de estudiantes que tienen.

El nudo de estos cálculos está en dos procesos de ajustes principalmente: los/as estudiantes que se tienen en cuenta son los regulares y el indicador de Complejidad Académica. Este último “recoge la influencia de la demanda presupuestaria diferencial que tienen las distintas carreras que se dictan en el Sistema Universitario Nacional” (CIN, 2012: 10)⁵.

La primera observación que se hace es que la base de estas matrices de cálculo es el Derecho. Mientras que las demás carreras tienen otros niveles de complejidad, la carrera de Abogacía no. Luego, los niveles de complejidad se definen por el tipo de dictado que tienen las materias prototípicas de los planes de estudios de estas carreras, a más experimentalidad de las asignaturas. Siguiendo el modelo normativo de asignación presupuestario del CIN, las asignaturas de clasifican A (que usan microscopios), B, C y D (sólo dictan clases magistrales).

Se determinó que las carreras de Abogacía en sus planes de estudios tienen sólo materias de tipo C y D.

5- Índice de Complejidad Académica

FINANCIAMIENTO	TICOMPLEJIDAD
1. INICIAL	CABCCC
UNIVERSITARIO	CABCCC
TICOMPLEJIDAD	CABCCC
ECONOMÍA	CABCCD
GRUPO DE ECONOMÍA Y ACTIVIDAD ACADÉMICA	CACECC
FINANCIAMIENTO	CABCCD
ECONOMÍA	CABCCD
FINANCIAMIENTO Y ACTIVIDAD ACADÉMICA	CABCCD
ECONOMÍA	CABCCD
TICOMPLEJIDAD	CABCCD
FINANCIAMIENTO	CABCCD
FINANCIAMIENTO Y ACTIVIDAD ACADÉMICA	CABCCD
GRUPO DE ECONOMÍA	CABCCD
FINANCIAMIENTO	CABCCD

Las disputas

El sistema universitario nacional muestra movimientos descoordinados en su interior: mientras que determina la necesidad de la formación práctica preprofesional para los/as futuros/as abogados/as a través de los estándares propuestos y se arbitra –desde la CONEAU- una evaluación para la acreditación de esta carrera a través de los/as pares; por otro lado, entre sus pautas de asignación presupuestaria, a partir del concepto de la complejidad de la oferta académica, no están previstas actividades prácticas reales en articulación con la comunidad profesional en su ámbito de desempeño.

De esta manera, es necesaria una puesta en cuestión en al menos tres campos de disputa: la concepción pedagógica áulica de la enseñanza de la Abogacía, la distribución presupuestaria al interior de las Universidades respecto a las carreras de Derecho y, por último, las pautas de asignación presupuestarias nacionales, donde el financiamiento de las propuestas académicas menos elegidas por los/as estudiantes no repercuta en un desfinanciamiento de la enseñanza de preprofesional aplicada de las Abogacías.

Del resultado de las disputas en los tres campos, surge el tipo de enseñanza y aprendizaje que tienen los/as estudiantes de las carreras de Abogacía en el país. La urgencia de esta situación está dada en que los/as estudiantes que eligen estas carreras se merecen la mejor formación posible y no es efectivo enseñar sólo a través de situaciones problemáticas artificiales.

Casi 90 años después, es necesario parafrasear a Frank: ¿por qué no aprender Derecho como se hace de la manera aplicada en Medicina? O, en otros términos, ¿por qué no avanzar en una enseñanza-aprendizaje de la profesión de la Abogacía que sea aplicada en el Derecho de la trama social, no sólo en el jurídico estatal?

Bibliografía citada

Consejo Interuniversitario Nacional (2012), Modelo de Asignación Presupuestaria.

Frank (1933), *Why Not a Clinical Lawyer-School?* En *University of Pennsylvania Law Review*.

Ministerio de Educación (2017), Resolución 3401/2017

Ministerio de Educación (2018), Resolución 989/2018

Ministerio de Educación (2019), Resolución 1051/2019

Monereo Font (2014), *La autenticidad de la evaluación en Montserrat Castelló (comp) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. España, Edebé.

EL CONFLICTO JURIDICO Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL: OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA

Soria, Alejandro F.¹, Cevallos Ammiraglia, Diego A.²

Resumen

El artículo plantea una mirada sobre los espacios para la Enseñanza de la Práctica Profesional (EEPP) de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. ¿Cómo se aborda, en los mismos, el conflicto jurídico? Se adopta una perspectiva socio-jurídica que tiene como objeto el análisis de los “casos” desde una óptica objetiva y desde otra subjetiva. Es a través de ejercicios denominados casos que se estructura la enseñanza de las materias que componen los citados espacios. Mediante el análisis documental de los materiales de uno de los espacios, y de las observaciones obtenidas en talleres específicos realizados con alumnos de las asignaturas como parte de una investigación en curso, tratamos de dar cuenta de cuál es el discurso instruccional que opera en la enseñanza práctica y del correlato que tiene éste con el discurso pedagógico general de la carrera y el impacto en la subjetividad de los futuros profesionales.

Palabras claves: conflicto jurídico, educación jurídica, perfil profesional.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación sobre educación jurídica y profesiones del derecho, iniciada hace dos décadas en la Cátedra B de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), enmarcado actualmente en el proyecto SECYT-UNC “Enseñanza jurídica y campo jurídico: el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional”.

En este artículo se indaga, por un lado, la dimensión objetiva de los espacios curriculares destinados a la enseñanza para la práctica profesional a partir del material oficial de una de las asignaturas que lo integran (Práctica Profesional I). Por otro lado, se explora la dimensión subjetiva; es decir, la adquisición por parte de los estudiantes de ese “mundo jurídico objetivo” (Brígido et al, 2009).

A fines de los años noventa, en diferentes Facultades de Derecho del país se comenzó un proceso de reflexión sobre los Planes de Estudios de la carrera de abogacía. En Córdoba (UNC), mediante un proceso de evaluación institucional, se advirtió que la carencia de preparación “práctica” era una crítica común, tanto de estudiantes como de egresados. Así, cuando se reformó el Plan de Estudios (2000) se incluyeron en el mismo los denominados espacios de enseñanza para la práctica profesional (EEPP) que están corporizados en cinco asignaturas (Taller de Jurisprudencia I y II, Práctica Profesional I; II y III). Si bien estos espacios son parte de un currículum (Bernstein, 1990) de mayor extensión, nos interesa focalizarnos en ellos, por un lado, por la importancia asignada a

1-Facultad de Derecho, (UNC). alexandros5000@gmail.com

2-Facultad de Derecho, (UNC). diego_cevallos@hotmail.com

los mismos en el Plan 2000 en función de las valoraciones previas; y, por otro lado, por los requerimientos de formación práctica que exigen el cumplimiento de la Ley de Educación Superior (24.521) y de la resolución del Ministerio de Educación de la Nación (3246/2015) para la obtención de títulos comprometidos por el interés público, tal como se consideró al de Abogado. Asimismo, referenciándonos en los aportes teóricos de Basil Bernstein y de Pierre Bourdieu, y en los trabajos de investigación producidos por investigadores que han desarrollado esta línea de investigación, entendemos que la “exposición” a un discurso pedagógico-jurídico determinado tiene correlación con el tipo de perfil profesional de los futuros egresados y, por ende, nos interesa indagar esa correlación en estos espacios.

La metodología empleada es cualitativa. Utilizando el análisis documental como técnica de recolección de datos, se ha analizado el material oficial de la materia Práctica Profesional I y producciones textuales desarrolladas por los alumnos, obtenidas en talleres específicos realizados como parte de la investigación en curso.

El artículo organiza las reflexiones en tres acápites. En el primero de ellos, plasmamos los principales insumos teóricos utilizados. En segundo lugar, realizamos el análisis, en el cual identificamos algunos patrones en los “casos”. En tercer y último término, presentamos algunas consideraciones finales.

Nuestra mirada teórica

Este trabajo, emplea los aportes teóricos de Basil Bernstein y de Pierre Bourdieu. Seguimos la línea trazada en las investigaciones precedentes, donde se comenzó por analizar el discurso pedagógico institucional, en sus dos componentes (regulativo e instruccional), para luego, en un segundo momento, ocuparse del proceso socializador y de la intensidad con la que había permeado el discurso pedagógico-jurídico hegemónico en Facultad de Derecho-UNC.

El discurso pedagógico es un canal vacío y más que un discurso es un principio por el cual se apropia un discurso y se recontextualiza (Brígido et al, 2009). Es una regla recontextualizadora que conduce a la sumersión de un discurso en otro para crear uno nuevo (Lista y Brígido, 2002). Supone las “reglas de comunicación especializadas a través de las cuáles los sujetos pedagógicos se crean selectivamente” (Bernstein, 1993: 126) y está formado por dos componentes: el discurso regulativo y el discurso instruccional. Bernstein (1993:127) llama discurso instruccional al que “transmite habilidades especializadas”, mientras que el discurso regulativo crea orden, identidad y relaciones sociales.

Por su parte, Bourdieu plantea que “campo jurídico” supone la “existencia de un universo social relativamente independiente en relación a las demandas externas en cuyo interior se produce y se ejerce autoridad jurídica, forma por excelencia de la violencia simbólica legítima cuyo monopolio pertenece al Estado y que puede servirse del ejercicio de la fuerza física” (Bourdieu, 2000: 158-159).

Nos permite advertir que existe una frontera entre los profesionales del campo y los profanos. Existe un desfasaje entre el profano, el “cliente”, que no está provisto de habitus jurídico y el experto que posee una visión especializada y alguna cuota de capital jurídico que le permite ingresar y disputar capital en el campo. Hay una “discordancia postural” (Bourdieu, 2000:183) en el campo jurídico, porque entre el profano y el profesional no hay correlato entre sus posturas mentales y lingüísticas. Así, cuando el interés del justiciable ingresa al campo, se produce lo que Bourdieu denomina transmutación. Su problema, fáctico, construido a partir del sentido común, se convierte en un conflicto jurídico. Ello implica que el conflicto será mediado por agentes jurídicos. Siguiendo a Lista y Brígido (2002), entendemos que el modelo hegemónico en el campo jurídico es

el positivismo jurídico. Este modelo, ofrece una concepción legalista del fenómeno jurídico. El derecho es norma legislativa. Estas normas jurídicas, son independientes de las prácticas sociales. Pero, a su vez, la normatividad jurídica constituye un orden. El derecho es un orden que genera orden (Lista, 2012).

Casos. Del discurso instruccional al habitus

En este apartado, analizaremos los “casos” desde una óptica objetiva y desde una óptica subjetiva.

El discurso instruccional. Lo objetivo

En el material oficial de Práctica Profesional I, los llamados “casos” son actos procesales dentro de un proceso judicial. Entre los fundamentos de la metodología pedagógica dice: “La resolución de cada caso conlleva la comprensión del estadio procesal en que se encuentra planteado, la justificación de toma de decisiones, la justificación de estrategias y tácticas procesales” (Cuadernos de Práctica Profesional I, 2016:18). Además, el mismo texto, afirma que, esto es lo que debe saber hacer “un verdadero profesional del derecho”. Si bien el material posee contenidos instruccionales de carácter doctrinario acerca de lo que se entiende por “caso”, indagamos sobre cómo se presentan y de qué tratan los mismos.

Como advierte el propio cuaderno, los “casos” son situaciones en diferentes estadios procesales. Así, aparecen demandas, embargos preventivos, prueba anticipada, contestación de la demanda, excepciones, rebeldía, cálculo de honorarios, ofrecimiento de prueba, entre otros. Desde el título, se evidencia que cada uno de ellos configura una situación procesal, es decir, el conflicto de las personas está por ser transmutado o ya ha ingresado al campo jurídico. La terminología de la presentación de los casos denota la inmersión en el campo jurídico, donde la postura lingüística y mental es distinta a la que habita en el sentido común.

Entonces, podemos afirmar que “caso” es conflicto jurídico, mediatizado por agentes expertos. Por lo general, a partir de los casos propuestos, el rol adjudicado al estudiante es de abogado. En menor medida, aparece la figura del juzgador como rol a asumir por el alumno. Los hechos son narrados de manera lineal. Asimismo, están redactados como si los pronunciara alguien externo al conflicto y lo hace con claridad. No hay, en general, relatos confusos, enmarañados, emotivos y, sobre todo, dichos en primera persona por la persona que necesita asistencia jurídica. No se advierte la presencia de “baches” en los relatos, salvo excepciones, donde los estudiantes deban pensar preguntas para el “cliente”, para obtener información que les permita armar, en el ejercicio de la profesión, un mejor estado de la cuestión. Después de los relatos, aparecen las consignas.

¿Los casos son reales o ficticios? Hay algunos casos que tienen una nota al final que dice que son reales, aunque los nombres de los justiciables han sido cambiados. Otros, son elaborados por un docente determinado.

Reales o ficticios, los casos se encuentran redactados en la misma tónica: mirada externa al conflicto. Los problemas –jurídicos- son definidos en desencuentros de intereses. Se utilizan algunas categorías del mundo jurídico, no así categorías sociales, económicas, políticas. Tampoco son contextualizados “los personajes”. Se evita, pareciera, nombrarlos como “actor” y “demandado”, sino que se apela a la utilización de “nombres propios”. Antes de ir hacia las consignas, la última oración de los casos suele decir que uno de los personajes se acerca a “su Estudio Jurídico” para realizarle consultas.

Los casos parten de hechos legales o ilegales, no de regulares o irregulares. El entrenamiento de la mirada jurídica parece reposar sobre la distinción entre lo legal y lo ilegal. La mayoría de los casos

responden al Derecho Civil. Allí, generalmente, se parte de incumplimientos contractuales o de daños. También hay casos que pertenecen a la órbita del Derecho Comercial (problemas en torno a cuentas bancarias), problemas de Derecho del Trabajo, conflictos de Derecho Tributario y otro conjunto de Derecho Penal.

El arraigo de los postulados. Lo subjetivo

En talleres realizados con alumnos de los espacios de práctica, en el marco de la investigación en curso, se planteó un “caso” tomado de la realidad. El mismo plantea, entrelazadas, problemáticas sociales, políticas y judiciales. ¿Dónde aparece, para los estudiantes, el conflicto jurídico en el caso? ¿Cuáles son las dimensiones vinculadas al derecho que identifican? Como abogados, ¿En qué instancia podrían intervenir y cómo? Teniendo en cuenta lo analizado en el punto anterior sobre el discurso instruccional, intentamos ver de qué manera se posicionan ante el conflicto en un “caso” diferente a los que le son planteados habitualmente. Algunas observaciones preliminares: Para casi la totalidad de los alumnos, el “conflicto jurídico” aparece en el momento en que alguna cuestión puede ser judicializada (juicio de desalojo, planteo de nulidad, etc.); y consecuentemente, su rol profesional sería actuar como abogado de parte en alguna de estas instancias judiciales. Sólo unos pocos estudiantes identifican el problema como político o social; pero aún ellos, al momento de buscar una solución al caso apelan a la aplicación de una norma jurídica determinada. Las soluciones propuestas, salvo alguna excepción, remiten a normas sustanciales; lo que evidencia una jerarquización de éstas sobre las procesales. Las normas remitidas como solución, pertenecen -generalmente- a la materia (o área temática) que a su vez identifican como “dimensión jurídica” (Reales, Civil, Constitucional, etc.). No aparecen menciones que tengan que ver con cuestiones tales como “los principios generales del derecho” o “la justicia como valor”, así como tampoco alguna propuesta de solución vinculada a la negociación o la mediación. Se reduce el fenómeno jurídico a la normativa vigente, y la actuación del abogado al ámbito tribunalicio. Como vemos, el discurso pedagógico institucional parece arraigado en los estudiantes de derecho con el consecuente impacto en la subjetividad de los futuros profesionales. Una subjetividad modelada por el dominio de una hegemonía iuspositivista.

Consideración final

Como verificamos en este trabajo, y tal como se viene observando desde el inicio de la línea de investigación, no se altera la vigencia del modelo dominante en la Facultad de Derecho de la UNC. A pesar de los cambios de planes de estudio y de pretendidas “novedades pedagógicas”, tanto a través de su vertiente instruccional como de su dimensión regulatoria, el discurso pedagógico institucional sigue transmitiendo la sintonía del modelo hegemónico del campo del derecho, el positivismo jurídico.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure Editorial S.A
- Bernstein, B. (1993). La construcción social del discurso pedagógico. Colombia: Griot.
- Bourdieu, P. (2000). “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En Bourdieu y Teubner, La fuerza del Derecho. Bogotá: Uniandes.
- Brígido, A., Lista, Carlos A. (2002). La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica. Córdoba: Sima Editora.

Brígido, A., Lista, C., Begala, S., Tessio Conca, A.(2009). La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis. Córdoba: Editorial.

González Castro,M., y Ríos,G. (2016). Cuadernos de Práctica de Profesional I. Córdoba: Advocatus.

Lista, C. (2012). El acceso a la justicia y el derecho a la diversidad sexual, de género y sexualidad. Revista Derecho y Ciencias Sociales. FCJ y S. UNLP.

TALLER DE RESPONSABILIDAD EN TEMAS AGRARIOS, AGROALIMENTARIOS, AGROAMBIENTALES Y AMBIENTALES

María Victoria Diloreto¹

Resumen

En el presente trabajo se busca contar la experiencia del Taller de Responsabilidad en temas agrarios, agroalimentarios, agroambientales y ambientales, que se desarrolló de forma presencial, a la vez que también se hará mención de la experiencia virtual del mismo hasta el momento.

Introducción

Teniendo en cuenta la entrada en vigencia del Plan 6 y la carga horaria de prácticas pre-profesionales que deben alcanzar los alumnos para poder graduarse, es que la Cátedra 1 de Derecho Agrario, a cargo del profesor titular Leonardo Fabio Pastorino, presentó el año pasado la propuesta de realizar un taller de responsabilidad en temas agrarios, agroalimentarios, agroambientales y ambientales, el cual fue aprobado por Res. 1493/19.

Objetivos del taller

El mismo tiene como objetivo ofrecer a los alumnos una forma distinta de internalización de los conceptos de responsabilidad civil y prevención de daños, intentando introducir también las especificidades propias de los derechos agrario y ambiental. Con respecto a esto último, se pretende transmitir con casos concretos la importancia de la especialización en dichas materias.

Otro objetivo del taller es el de transmitir tempranamente la importancia de la interrelación de las distintas materias, especializaciones, sectores y principios generales o conceptos jurídicos que entendemos resulta relevante para el proceso formativo del futuro abogado.

Es importante destacar que para poder inscribirse en el taller, sólo es necesario contar con la materia Derecho Privado II.

También la propuesta intenta compensar las horas perdidas con la trimestralización de Derecho Agrario, materia del ciclo básico en la que se brindan también contenidos de Derecho Ambiental y Derecho Alimentario; esta posibilidad de vincular el taller no sólo al contenido de la responsabilidad, permite adelantar en el plan de estudios algunas ideas sobre la importancia de estos temas de interés público y que pueden contribuir a difundir la necesidad de especialización en un mundo cada vez más competitivo y con más graduados con formación generalista.

Desarrollo y actividades a realizar

Con respecto al desarrollo del taller, las actividades se pensaron en forma escalonada con ejercicios que van desde lo más sencillo a lo más complejo, incluyendo conceptos sobre las actividades agrarias y la problemática ambiental.

¹-Auxiliar docente Derecho Agrario Cátedra 1, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. mdiloreto@jursoc.unlp.edu.ar

Lo que se pretende es familiarizar al estudiante con el futuro de su vida profesional, anticipando el trabajo del abogado generalista y litigante a través de un juego de roles, debiendo resolver un caso que sea posible solucionar con los contenidos aprendidos al estudiar la responsabilidad civil. También se avanzará identificando pautas específicas de responsabilidad en leyes agrarias especiales y planteando nuevos casos con ellas. Para finalizar, se los introducirá en la responsabilidad ambiental como una responsabilidad especial y tratando de ver las diferencias entre daño a través del ambiente y daño al ambiente en sí mismo.

Experiencia con el primer taller

Durante el segundo cuatrimestre del año 2019 se realizó el primer taller, donde, desde mi rol de ayudante alumna fui documentando el avance del mismo. Al haberse dictado durante el tercer año de aplicación del plan 6 y la poca cantidad de alumnos que contaban con la correlativa que se exigía, es que se anotaron 2 alumnas del plan 6 y una del plan 5 que se encontraba cursando Derecho Agrario en ese momento.

En la primera clase se les brindó a los alumnos un repaso de los temas de responsabilidad civil, a la vez que se buscó explicarles las herramientas básicas de los procesos civiles, algo que resultaba fundamental para poder resolver las actividades y para seguir avanzando con el taller. Por ejemplo, a través de un ida y vuelta de preguntas y respuestas, se les explicó qué es un juicio, quienes participan en él y los elementos del mismo, buscando que puedan arribar a conclusiones en base a lo que fueron aprendiendo en la carrera.

Para terminar esa clase se les presentó el primer caso, el cual se fue desarrollando en varios encuentros. En el caso se les planteó una demanda con la pretensión del actor, el reclamo concreto y su prueba conjuntamente con la contestación de la demandada y la prueba aportada, los alumnos debían tomar una postura como si fueran los jueces al resolver el caso y argumentar el porqué de la elección. Todo esto se realizó de manera oral, pero durante las siguientes clases tuvieron que redactar la decisión con forma de sentencia, observando las formas procesales, donde lo que se buscó era que logran un fundamento convincente, el cual se fue puliendo hasta lograr el resultado esperado. Para esto último, una parte de las horas de clase fueron destinadas a explicar la parte procesal, teniendo en cuenta que no contaban con la materia correspondiente. Una de las mayores dificultades de esta primera actividad fue la de la redacción y armado de la sentencia, haciéndoles hincapié en el contenido de la misma y como juega la lógica y los modos de ponderar la prueba.

Para poder realizar los siguientes trabajos, se les hizo una introducción a los contratos agrarios y a la materia en general, teniendo en cuenta la importancia del ciclo biológico, un tema trascendental para poder entender el Derecho Agrario como tal. Además, se les pidió que buscaran las leyes pertinentes y para ahondar más en el tema, con relación a la responsabilidad (el tema del taller) se les pidió que buscaran, por ejemplo, en la ley de contrato asociativo de explotación tambera los artículos que tengan relación con la misma. Esto, con la idea de que integren lo aprendido en la materia Derecho Privado II y que puedan ver esa idea de correlación de los contenidos, planteado como uno de los objetivos del taller. También se buscó darles herramientas para que tengan en cuenta al momento de ejercer la profesión, por ejemplo, cómo redactar un contrato.

Para resolver los casos se siguió la misma línea que el primero, planteándolos con los argumentos de la parte actora y la demandada, debiendo resolver la cuestión como si fueran jueces. Como ya contaban con la experiencia de haber redactado una sentencia, se profundizó la corrección de éstas, buscando que mejoraran la argumentación y que tengan en cuenta factores que no habían

observado para el primero, por ejemplo: ubicar y aplicar las distintas normas que tuvieran relación con el caso planteado de acuerdo al sistema de prelación de las leyes de nuestro sistema jurídico.

Teniendo en cuenta que el taller también incluía cuestiones agroalimentarias, es que un profesor invitado fue el encargado de desarrollar el tema de responsabilidad en el caso de alimentos.

La temática agroambiental resulta un tema interesante pero poco desarrollado en las cursadas por promoción por la falta de tiempo de la misma, pudiendo dar únicamente cuestiones mínimas. Esta oportunidad resultó útil entonces para poder desarrollar el tema un poco más en profundidad. Por ejemplo, se buscó dar un concepto de alimento, a la vez de que sepan de la existencia del Código Alimentario y sobre la competencia agroalimentaria, las atribuciones jurisdiccionales y funciones de policía sanitaria. Con respecto a la temática del taller se les habló sobre el daño alimentario y la responsabilidad que éste genera.

Por último, para la parte ambiental se buscó explicar en que consiste el Derecho Ambiental, los principios que rigen al mismo y el daño al ambiente como lo básico. Con todo lo aprendido durante las clases, es que debieron resolver un caso complejo con varias cuestiones a tener en cuenta y que lo volvían difícil de analizar.

Experiencia en la virtualidad

El taller no se dictó durante la primera parte de este año, abriéndose recién para el segundo cuatrimestre. Teniendo en cuenta las circunstancias en la que nos encontramos a raíz de la pandemia, es que nos encontramos con la virtualidad como única forma de dar clases, lo que representó y sigue representando un desafío no sólo para los alumnos sino también para los docentes, haciendo repensar a estos últimos, la forma en la que desarrollarán las cursadas, buscando siempre cumplir con las exigencias educativas.

La decisión de no dictarlo en el primer cuatrimestre fue para poder evaluar el funcionamiento de la cursada por promoción y a la vez, buscar los soportes informáticos que permitieran la posibilidad de trabajar en grupos. La facultad nos proporcionó los medios de los que disponía, eligiendo la plataforma Webex para poder llevar a cabo el taller, ya que en la misma se puede dividir en grupos a los alumnos. Alternando así, las clases entre dicha plataforma y las Cátedras Virtuales, que brindan la posibilidad del trabajo asincrónico entre los alumnos y el docente.

Hasta el momento se desarrollaron pocas clases del taller, pero que ya demuestran la dificultad que presenta la virtualidad. Del lado del docente resulta difícil la articulación de un taller de prácticas virtual, al no poder contar con el ida y vuelta del aula, algo que lo hace mucho más dinámico, donde por más predisposición que haya no resulta igual; otra dificultad que se presentó, es la del uso de las cámaras, ya que los alumnos se muestran reticentes a prenderlas, algo que no ayuda a la dinámica de las clases.

Conclusiones

Como primera experiencia del taller y teniendo en cuenta la opinión de los alumnos, la conclusión a la que se llega es que sirvió para reafirmar lo visto en otras materias e introduciendo temas correspondientes a materias que todavía no habían aprobado, con la idea de que tengan una base a la hora de rendirla, cumpliendo así con uno de los objetivos del taller.

Una de las últimas clases se les realizó una encuesta a los alumnos para poder contar con su visión del taller, de la que resultaron opiniones positivas pero también diversas. Se destaca que pudieron reafirmar el contenido, tanto de responsabilidad como también de otras materias y haber podido llevar a la práctica los conceptos que sólo habían visto de forma teórica.

El taller también sirvió para tratar temas ambientales y agroambientales, que en las cursadas por promoción no se llegan a dar en profundidad como uno quisiera, donde vieron la existencia de estas temáticas y la posibilidad del campo laboral a futuro que éstas representan.

Con respecto a las actividades planteadas, la idea de resolver casos desde una postura distinta que la del abogado litigante sirve para poder entender el derecho desde otro punto de vista. Creo, resulta fundamental que entiendan cómo el juez llega a un determinado criterio, para que el día de mañana, si ejercen la profesión, puedan hacer hincapié en lo que tienen que argumentar y plantear. También ayudó a que empezaran a ver al derecho con una lógica funcional y valorativa, algo que los va a acompañar y ayudar, tanto para lo que les queda como estudiantes, como para el día de mañana cuando tengan que decidir el rumbo de su vida profesional.

Por último, cabe destacar la importancia de la realización de estos Congresos de Enseñanza del Derecho, ya que permiten la interacción de los docentes de distintas materias y de distintas casas de estudio, aprovechando la posibilidad de conocer diversas metodologías de aprendizaje de los profesores.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS

INFORME FINAL: MESA DE DEBATE "PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS"

María Agustina Ragusa¹; Margarita Vázquez²

A partir de una serie de interrogantes que se propusieron como disparadores en el marco de la Mesa de debate "Perspectivas de género y enfoques no binarios" del IV Congreso de Enseñanza del Derecho, se pueden observar distintos puntos de contacto entre las diversas producciones que ponen de manifiesto tanto la importancia del abordaje de las cuestiones de género, como también las preocupaciones comunes que les docentes expresan en relación a la necesidad de incorporar las perspectivas de género y enfoques no binarios en el ámbito de la enseñanza del derecho. En este sentido, desde distintos enfoques ideológicos y considerando la divergencia de distintas corrientes feministas, las ponencias reflejaron como punto de partida la necesidad de analizar las problemáticas que se observan en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, teniendo en cuenta que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados y que en ellos intervienen diversos sujetos, tales como estudiantes, docentes, comunidad educativa.

Si bien se manifestó que en algunas cátedras se incorporaron contenidos y bibliografía complementaria y obligatoria de distintas autoras feministas, se hizo hincapié en la falta de un abordaje transversal de las cuestiones de género en la mayoría de los programas del plan de estudio de derecho en las distintas unidades académicas.

En primer lugar se manifestaron algunas de las causas a las cuales se les atribuye la resistencia a incorporar la perspectiva de género en cada una de las materias que conforman el plan de estudios, entre ellas, el modelo de enseñanza tradicional, caracterizado por las clases magistrales y unidireccionales que impiden facilitar el diálogo, el pensamiento crítico e incorporar contenidos sobre cuestiones de género y visibilizar los estudios feministas. Vinculado a esta cuestión, se reflexionó sobre el rol que desempeñan los docentes en las instituciones educativas, teniendo en cuenta la problemática del denominado "techo de cristal", en torno a las dificultades de acceso a cargos con mayor grado de poder y decisión.

Asimismo, se señaló que hasta el momento, no existen o son mínimas, las políticas desplegadas para contar con infraestructuras adecuadas que permitan propiciar la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes, lo cual visibiliza el escaso grado de consciencia de género e inclusión de la perspectiva de género en el despliegue de las políticas que realizan las distintas instituciones educativas. En la actualidad, esta situación se vio agravada por la pandemia, puesto que se reflejó en las diferentes producciones, que la matrícula de estudiantes se feminizó y que se produjo una asignación diferencial en las tareas de cuidado de personas, cuya responsabilidad recayó mayoritariamente en las mujeres. Estas circunstancias y las escasas

1-María Agustina Ragusa, Auxiliar docente con funciones de adjunta en "Introducción al Derecho", Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; magustinaragusa@gmail.com

2-Margarita Antonia Vazquez, Adjunta en la "Cátedra de Derecho Constitucional", Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Católica de La Plata y Auxiliar docente con funciones de adjunta en "Derecho Constitucional", Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; mavazquezlan@yahoo.com.ar

políticas para abordar y acompañar dichas situaciones, pusieron en relieve aun más la situación desventajosa en la que se encuentran las mujeres. Así, se abordaron las desigualdades entre los estudiantes y, los ponentes efectuaron el siguiente petitorio que se transcribe a continuación: “Consideramos que resulta necesario desde este espacio, plantear nuestro apoyo al tratamiento por parte del Congreso de la Nación del “Proyecto de ley sobre la interrupción voluntaria del embarazo” planteada por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. No habrá real perspectiva de género, disidencias e interseccionalidad en el Derecho y en la enseñanza del derecho, en la medida en que las mujeres y las personas gestantes no tengamos iguales derechos sexuales y no reproductivos.”

Por ello, a partir del diagnóstico de las falencias expuestas precedentemente, se señaló la relevancia de problematizar cuál es el perfil de abogados que se tiende a formar teniendo en cuenta los “habitus” y las prácticas desplegadas por los docentes. Fundamentalmente, se manifestó la necesidad de su revisión para pensar estrategias que permitan transversalizar los contenidos vinculados a las cuestiones de género, sin soslayar la profundidad y especificidad que se requiere para su abordaje.

Finalmente, expresaron experiencias pedagógicas y propuestas concretas para poner en acción distintos modos de construcción de saberes frente a los denominados como tradicionales: a partir del diálogo significativo con los estudiantes, de la recuperación de las experiencias y de las subjetividades de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

El proceso de enseñanza, en particular del derecho, constituye una práctica no neutral, que requiere ser repensada desde un posicionamiento pedagógico previo que intente, antes de responder al interrogante de cómo hacer, preguntarse para qué enseñamos derecho. En tal dirección, las perspectivas de género y los enfoques no binarios permiten continuar problematizando esta pregunta, como se ve en las diferentes contribuciones que han integrado esta mesa de debate.

PUNTOS DE PARTIDA PARA UN CONSTITUCIONALISMO FEMINISTA EN CLAVE CONVENCIONAL

María Verónica Piccone¹; María Paz Lambrecht²

Resumen

Las exigencias actuales del ejercicio de la docencia universitaria en ocasiones nos alejan del grado de reflexividad necesario para producir transformaciones curriculares sustantivas que contribuyan a la construcción de sociedades más igualitarias. El desarrollo de tareas de investigación desde epistemologías feministas contribuye a la detectar los rasgos androcéntricos de planes de estudio y programas de asignaturas. Los proyectos de investigación “Perspectiva de género en los currículum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro” (UNRN PI 40-C-655); “La doctrina del control de convencionalidad y su recepción por la Corte Suprema de Justicia Nacional y los tribunales rionegrinos” (UNRN PI 40-C-597) y “Especificidad transversalidad de Género en la Enseñanza del Derecho” (UNRN PI 40-C-787) son el insumo que sumado a las prácticas docentes, impulsan estas reflexiones que apuntan a fortalecer en clave de género y antidiscriminatoria la enseñanza las asignaturas Derecho Constitucional y Derechos Humanos. Presentamos entonces, de forma esquemática, resultados parciales de investigaciones que dan cuenta de una serie de elementos que estimamos deben contemplarse en la planificación educativa en materia constitucional convencionalizada con perspectiva de género.

De la crítica a la construcción.

En otras oportunidades hemos sostenido que la enseñanza tradicional del derecho posee una persistente ceguera al género y los estudios feministas. En este espacio partimos de ese diagnóstico, pero nos enfocamos en señalar una serie de contenidos que consideramos deben estar presentes en todo programa de Derecho Constitucional y/o Derechos Humanos.

La construcción de estos contenidos abrevia de las siguientes fuentes: a) Los análisis feministas de la academia y de los estudios sobre enseñanza del derecho y género; b) Las metodologías feministas y c) Los principios emergentes del derecho constitucional convencionalizado.

Apuntes para un programa de Derecho Constitucional antidiscriminatorio

a.- Repensar los fundamentos androcéntricos sobre los que se asienta el Derecho Constitucional

Analizar el Derecho Constitucional y el proceso de construcción de los sujetos de derecho en los estados modernos es clave para reconocer las ficciones sobre las que se han cimentado los estados democráticos. Identificar los mecanismos jurídicos que propendieron a la exclusión de las mujeres de la esfera pública y por consiguiente, del estatus de ciudadanas plenas, es uno de los objetivos de los estudios de género.

1- Universidad Nacional de Río Negro. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Río Negro, Argentina. Profesora adjunta regular de Derecho Constitucional y Derechos Humanos. Correo electrónico: mpiccone@unrn.edu.ar.

2-Universidad Nacional de Río Negro. Río Negro, Argentina. Se desempeña como tutora en la Carrera de Abogacía y adscripta con temas de trabajo asociados al control de convencionalidad, los estudios de género y el derecho de los derechos humanos. Correo electrónico: mlambrechtsepulveda@unrn.edu.ar

En este sentido, desde los feminismos jurídicos se ha señalado que el constitucionalismo, como discurso jurídico político, es especialmente idóneo para la aplicación del paradigma feminista. Repensar los principios de libertad, igualdad, universalidad y fraternidad, que dan creación a las Constituciones actuales, implica reconocer que los Estados se han consolidado a partir de un sistema político patriarcal, que ha posicionado a los varones como parámetro de lo universal. El derecho –pretendidamente neutral, objetivo y universal–, ha operado como una herramienta para invisibilizar a las identidades feminizadas, quienes históricamente han sido poseedoras de una ciudadanía subordinada (Paterman, 1988).

Transformar la enseñanza del derecho constitucional desde una perspectiva de género implica disputar nuevos sentidos en torno la construcción del conocimiento y saberes; ampliando el horizonte a nuevos enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos.

Al respecto, la científica Evelyn Fox Keller, en su obra *Reflexiones sobre género y ciencia* (1991) reconoce que los términos “género” y “ciencia” son categorías sociales, nutridas por fuerzas cognitivas, emocionales y socioculturales, pasibles de ser revisadas y reformuladas. La autora manifiesta que la producción científica asociada a características de impersonalidad, racionalidad, objetividad y generalidad del conocimiento, es una ciencia masculinizada. El hecho de que, incluso ahora, la población científica sea una población arrolladoramente masculina es en sí mismo una consecuencia más de la atribución de masculinidad al pensamiento científico (Keller, 1991). Pensar una ciencia donde las mujeres y demás cuerpos feminizados sean partes, requiere reconocer el valor personal que éstas puedan aportar en la construcción del conocimiento.

En este marco de análisis surgen ciertas interrogantes (Haraway, 1995), del tipo “¿Cómo desarrollar una doctrina de la objetividad que reconozca la parcialidad, las diferentes diferencias y dé cuenta de las desiguales distribuciones de poder en que se conforman?” (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012), lo que no es otra cosa que preguntarse por “¿cómo generar epistemología feminista?” (García Dauder, 2003: 136).

Donna Haraway (1995) ha manifestado al respecto que su condición de mujer fue una de las causas de marginación en el campo científico, y que repensar los basamentos de la ciencia implica reconocer un nuevo tipo de objetividad, distinta a la planteada por el positivismo. El reconocimiento de la subjetividad al dar cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, es el primer ejercicio de objetividad científica. Esta concepción de una objetividad feminista encarnada –una “objetividad fuerte” en términos de Harding (1996)– sitúa lo político en la misma base de la producción de conocimiento.

Partir de una investigación y transmisión del conocimiento no discriminatorio, requiere remontar a lo que no se ha dicho. Nos exige construir la memoria histórica de las mujeres como protagonistas de una historia común de la que han sido excluidas. Es menester visibilizar los aportes que las mujeres han realizado en los procesos sociopolíticos y la importancia de éstos en la historia y la ciencia.

Eliminar los sesgos de género, presentes en la dogmática jurídica, nos demanda un estudio profundo tendiente a recuperar los aportes epistemológicos femeninos precedentes y la valorización de los actuales.

b. - Afianzar una interpretación consolidada del sistema de fuentes convencionalizado.

La reforma constitucional de 1994 fue la primera en que las mujeres se desempeñaron como sujetos constitucionales, con capacidad para participar en la elaboración de la norma fundamental. Aunque el proceso que fundamentó políticamente la reforma y los tiempos en que se llevó adelante

merecieron críticas relevantes, más de veinticinco años después, el análisis arroja luces y sombras sobre los resultados.

En materia de derechos humanos y género, la reforma tiene un saldo positivo. Ha establecido la jerarquía constitucional de los instrumentos enumerados en el artículo 75 inc. 22, párrafo 2 y, a la fecha, de tres tratados más de derechos humanos, incorporados a partir de lo dispuesto párrafo 3. La disposición del artículo 37 que reconoce los plenos derechos políticos e introduce el en plexo constitucional “La igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral” tiene una dimensión que se ha actualizado a través de distintas normas y decisiones, incluyendo no sólo la Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política –Ley 27.412– sino criterios de igualdad de oportunidades y de resultados para otras personas que no responden al modelo de ciudadanía androcéntrico.

Entre ellas mencionamos a título de ejemplo a la Ley 26.743 de identidad de género –establece el derecho a la identidad de género auto percibida de las personas– y, más reciente, el Decreto 721/2020 por el cual el Poder Ejecutivo establece que, en el Sector Público Nacional, el uno por ciento (1%) de los cargos de personal deberán ser ocupados por personas travestis, transexuales y transgénero que reúnan las condiciones de idoneidad, son la materialización de esa noción de igualdad de oportunidades y de trato, que encuentra relación y se retroalimenta de las decisiones de la Corte Interamericana.

Sin embargo, algunas de las interrelaciones más importantes se han dado en los últimos quince años a partir del desarrolló por parte de la Corte IDH del llamado Control de Convencionalidad, es decir, la necesidad de armonizar y constatar la congruencia de una norma proveniente del derecho interno con los tratados internacionales ratificados por el Estado.

La Corte IDH, comenzó a utilizar esta fraseología a partir del Caso “Almonacid Arellano vs. Chile” (2006) y ha ido delineando sus características a través de su jurisprudencia más reciente.

Lo que queremos señalar, en todo caso, es que resulta necesario que el diálogo entre el sistema jurídico interno, en las diversas jurisdicciones, y el interamericano se profundice. En este sentido, consideramos que hay una serie de presupuestos mínimos que se desprenden de la jurisprudencia del sistema regional de protección de los derechos humanos que aún no tienen suficiente acogida en los programas de estudios de Derecho Constitucional y que enunciamos en el punto siguiente.

c.- Incorporar transversalmente a los programas contenidos que fortalezcan la autonomía de las mujeres y de lo/a/es sujetos diversos.

Consideramos que la perspectiva de género debe ser transversal al conjunto de los estudios que componen el curriculum de las carreras de abogacía, además de contar con espacios específicos para desarrollar en profundidad la pluralidad de los estudios feministas del derecho.

En cuanto al Derecho Constitucional, aparecen una serie de consideraciones mínimas insoslayables y que consideramos puntos de partida insoslayables para la construcción de un curriculum igualitario:

El programa debe contemplar que las mujeres tienen que acceder como personas a los mismos derechos, incluyendo especialmente los derechos sexuales y (no)reproductivos, incluyendo el acceso al aborto. Los fundamentos de esta proposición no se pueden resumir aquí, pero baste decir que esto se halla en consonancia, desde el punto de vista dogmático, con lo resuelto por la Comisión Interamericana en el Caso Baby Boy (Res. No. 23/81, Caso: 2141) y por la Corte IIDH “Artavia Murillo y otros vs. Costa Rica” (2012).

Sin embargo, los fundamentos más sólidos parten de la exclusión de las mujeres de la ciudadanía política y civil en los momentos en que se estableció la penalización, hace cien años³. Al respecto se ha señalado con lucidez: "...los debates sobre la legalización o prohibición del aborto se han centrado en defender o cuestionar el carácter constitucional del aborto voluntario, dando por sentado que su prohibición es compatible con el plexo constitucional y convencional" (Arosteguy, 2018:141).

Es decir, las mujeres no éramos consideradas no sólo capaces de ser representadas, sino individuos con el mismo grado de dignidad al momento de establecerse la penalización de la práctica. Estos contenidos deben asociarse además en forma transversal con el concepto de autonomía de las personas.

Por otra parte, deben potenciarse las interpretaciones de las normas constitucionales que refuerzan la noción de que la República Argentina es un estado laico y pluralista. De esta manera, la laicidad del Estado "garantiza la eficacia vinculante de la tolerancia horizontal como norma de convivencia que obliga a todos los ciudadanos a respetar a los otros y a su libertad de conciencia, de convicción o de creencia y, en definitiva, al pluralismo religioso, ideológico, étnico o cultural, suelo sobre el que se asienta la democracia y sin los que esta es imposible" (Catanzaro Roman: 185)

Finalmente, consideramos indispensable reforzar la noción de que el derecho a la educación en términos de tratados de derechos humanos incluye la educación en materia prevención y erradicación de todas las violencias contra las mujeres, incluyendo las sexuales y reproductivas. Al respecto, la Corte Interamericana ha tenido un pronunciamiento muy relevante hace meses, en la causa "Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador" (2020).

Esto nos lleva a su vez a postular que, las instituciones educativas de todos los niveles deben poner en funcionamiento dispositivos para la prevención y sanción de las violencias, incluyendo las más sutiles, que sirven para mantener la subordinación de las mujeres y las personas diversas de modelo heteronormado.

Conclusiones parciales.

Hemos esbozado algunas conclusiones extraídas de proyectos de investigación en curso que esperamos, contribuyan a producir innovaciones en la enseñanza del Derecho Constitucional desde una perspectiva situada y feminista

3- Noventa y nueve en realidad puesto que la norma surge del Código Penal de 1921, aunque se origina en 1986.

Bibliografía.

- AROSTEGUY, J. (2018). "Constitución y aborto: notas sobre la inconstitucionalidad de la penalización". En BUSDYGAN, D.(coord.) Aborto. Buenos Aires. Biblos, 141-155
- CATANTARO ROMAN, M. G. (2017). "El Estado argentino: ¿un Estado confesional o laico?" Anales de la FCJyS de la UNLP, (46), 177-187.
- CRUZ, M. A., REYES, M. J., & CORNEJO, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. Cinta de moebio, (45), 253-274.
- GARCÍA DAUDER, S. (2003). Fertilizaciones cruzadas entre la psicología social de la ciencia y los estudios feministas de la ciencia. Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social, (4), 109-150.
- HARAWAY, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- HARDING, S. (1996). Ciencia y feminismo. Madrid: Morata.
- KELLER, E. F. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- SALDAÑA, M. N. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas. Revista de educación y derecho.
- PATEMAN, C., & ROMERO, M. X. A. (1995). El contrato sexual (Vol. 87). Anthropos Editorial.
- PICCONI, M. V., & HEIM, D. (2018). "Género y curriculum. Aproximación a su situación en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro". II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Universidad nacional de La Playa, La Plata.

ENSEÑANZA LÚDICA DEL DERECHO POLÍTICO. JUGAR A SER DIPUTADO/A, APRENDER A HACER POLÍTICA.

María Verónica Piccone¹; María Eugenia Zamarreño²; Laura García Márquez³; Juan Ignacio Ortega⁴

Resumen

La ponencia recupera los trazos gruesos de una experiencia llevada adelante en la Comisión 12 de la asignatura Derecho Político de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Se trata de un juego de rol en el cual los y las integrantes del curso simulaban desempeñarse como diputados y diputadas de la Nación. Más allá de las funciones diferentes de cada integrante de la comisión, se destaca el necesario entramado colectivo que lo hizo posible: desde la discusión de las ideas, pasando por la puesta en práctica de las diferentes tareas necesarias para llevarlas a la práctica, su evaluación y la reflexión crítica sobre sus resultados.

Aprender jugando. El proyecto y su puesta en práctica.

En el primer cuatrimestre de 2019, al momento de acordar algunos de los matices del curso, surgió nuevamente la recurrente inquietud de mejorar los mecanismos a partir de los cuales procuramos facilitar que los y las estudiantes adopten una actitud participativa y crítica a lo largo del curso. Allí surgió la idea de realizar un juego de rol en el cual lo/as cursantes se desempeñarán como diputados y diputadas de la Nación.

Los objetivos de la propuesta fueron: 1) Propiciar un espacio de aprendizaje reflexivo sobre los contenidos de la materia entre los cuales mencionamos: las dimensiones de la ciudadanía y la incidencia de la desigualdad social, de género, cultural y étnica en la participación y la representación política; formas en las democracias, movilización política y grupos de influencia; 2) Incentivar la participación de lo/as estudiantes a través de trabajos colectivos e individuales asociados, articulados a través de bloques/partidos políticos y construcción de liderazgos; 3) Contribuir al desarrollo de habilidades argumentativas y de expresión oral a través de su jerarquización como forma trabajo y de evaluación; 4) Educar en los valores democráticos, igualitarios y comprometidos con la vigencia de los derechos humanos a través de un proceso de enseñanza aprendizaje que empodere a los y las estudiantes y contribuya a su autopercepción como sujetos de derecho.

En lo concreto la actividad consistía en hacer una simulación de una sesión ordinaria de la Cámara de Diputados de la Nación. El proceso que concluyó con la simulación de desarrollo a lo largo de

1-Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos Inclusión y Sociedad, Río Negro, Argentina; mpiccone@unrn.edu.ar.

Profesora adjunta ordinaria, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; mvpiccone@gmail.com.

2-Profesora adjunta interina, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; maru.zamarreno@gmail.com.

3-Ayudante estudiante por concurso, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; laugm85@hotmail.com.

4-Ayudante estudiante por concurso, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; juani_ortega07@hotmail.com.

dos meses. Con un número de alrededor de 65 cursantes al inicio del proceso, se decidió dividir la cursada en cuatro grupos que eran los bloques principales que tenía la cámara de diputados de ese entonces.

Simular la pertenencia a un partido político permitió que lo/as estudiantes conozcan el funcionamiento de la Cámara de Diputados: su composición, funciones, los perfiles de alguno/as integrantes. Dio lugar a preguntas concretas sobre ¿a quién representan lo/as representantes? o, ¿cómo han votado los bloques determinadas leyes y en base a qué argumentos?

Debemos mencionar que cuando se desarrolló esta actividad nos encontrábamos en las semanas previas a las elecciones primarias de agosto de 2019 por lo que teníamos un escenario óptimo para incentivar la participación.

Decidir si los bloques semejaban ser bloques “reales” o eran “ficticios” fue una de las cuestiones más discutidas dentro del equipo. Los bloques ficticios requerían a nuestro criterio varios meses para delinear al menos su ideario central y su programa, por lo cual nos decantamos por la primera alternativa ya que requería menos tiempo para que los participantes conocieran lo que llamaremos, “el panorama de las ideas flotantes en el bloque”. Además de esta manera, eran lo/as estudiantes los que ponían los matices o su mirada sobre cada bloque.

Se decidió armar cuatro bloques –Cambiamos, Frente para la Victoria, Alternativa Federal y Frente de Izquierda– que, si bien no eran un espejo en el sentido de Cotta (2008) de la Cámara, entendíamos que resumían una pluralidad de ideas pasible de representar en un tiempo acotado. Ahora, ¿lo/as estudiantes tenían derecho o no a elegir bloque? Aunque en se consultó en primer lugar a lo/as cursantes sobre en qué bloque preferían estar las respuestas arrojaban un resultado –casi todo/as querían pertenecer al mismo– que exigió al equipo de la comisión, teniendo en cuenta ciertas condiciones –algunas personas manifestaron su oposición absoluta a formar parte de algunos espacios y otras fueren más flexibles–, armar los cuatro bloques. La conformación de estos nos permitió tener una proyección a escala de lo que era la Cámara de Diputados de ese entonces que tenía la característica principal de que ningún bloque poseía mayoría absoluta, por lo que para aprobar una ley se precisaba el acompañamiento de otro. Se conformaron dos bloques con mayor cantidad de integrantes que polarizarían la discusión –Cambiamos y FPV– uno intermedio que terciaría y sería el decisivo para la aprobación de una ley que era Alternativa Federal y otro minoritario –Frente de Izquierda–. Además, se tuvo en cuenta una conformación de género equitativa y, a lo/as estudiantes que hasta ese momento se había demostrado más participativos, se los distribuyó entre los bloques. En definitiva, se trató de responder a parámetros objetivos en la conformación política y a que los grupos además sean equilibrados y con diversas habilidades.

Una vez conformados los bloques se dieron las primeras consignas: cada uno debía elegir un jefe/a de bloque, que tomaría un rol protagónico y de representación a la hora de la simulación; los bloques debían comenzar a investigar acerca de su trayectoria “real” indagando quienes eran sus miembros, qué posturas habían tomado en las votaciones de la Cámara en el período 2015-2019 y la ideología de cada uno. Se hizo hincapié en que no se debía simular la personalidad de un determinado/ diputado/a sino observar diversas formas o modelos de actuación. Tampoco los bloques del curso debían ser un espejo de los de la Cámara, sino tomarlos como referencia. En este sentido, siempre se hizo foco en que las ideas y la política están sometidas a permanente tensión y se producen cambios, que son los que posibilitan además transformar la realidad.

Uno de los bloques –Alternativa Federal– se conformó como un interbloque con una jefa de este y a su interior se dividió en distintos bloques acorde a las provincias que representaban los diputados (Salta, Entre Ríos, Buenos Aires, entre otras) mientras que el Frente de Izquierda no conformó una

jefatura clara, sino que esta fue rotativa entre los tres integrantes que se repartieron el protagonismo de acuerdo al tema tratado.

El siguiente paso fue entregarle a lo/as cursantes los dos proyectos que debían debatir en la simulación. Se eligieron temas a los que era difícil responder con indiferencia y que formaban parte de propuestas formuladas por diputados de la Nación durante el año 2019. Uno de ellos estaba relacionado con la inmigración y era presentado por Cambiemos y el otro trataba acerca de las tarifas, ambos proyectos habían tenido cierta repercusión pública en los medios de comunicación. Además de esto habilitó la posibilidad de que lo/as estudiantes presentaran sus propios proyectos de ley para, si lo lograban, tener un tratamiento sobre tablas. Esta resolución fue un punto intermedio entre dejar la iniciativa exclusivamente en lo/as cursantes que implicaba el riesgo de una falta de respuesta a tiempo y, la “bajada” de los proyectos únicamente desde el equipo de la cátedra. Así además se brindaba la posibilidad de un aprendizaje más sobre la necesidad de la negociación y el consenso.

La respuesta a esta oportunidad fue positiva: los bloques del Frente para la Victoria y Alternativa Federal redactaron un proyecto en conjunto que trataba acerca de cambios en la fórmula de actualización de los haberes jubilatorios y, el bloque del Frente de Izquierda, hizo un proyecto alternativo acerca de las tarifas.

Durante las semanas previas a la simulación se les pidió a lo/as estudiantes que se reúnan fuera del horario de clases y creen grupos de WhatsApp de los bloques para organizar la actividad. Esto les permitió colaborar entre ello/as a la hora de preparar los discursos y qué posturas iban a tomar durante la simulación acorde a su papel.

La simulación se realizó, previa gestión del equipo de la comisión, en el recinto de la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires. Antes de iniciar la actividad, lo/as jefe/as de bloques nos entregaron el orden de oradores de cada uno y el equipo de la comisión asumió el rol de autoridades de la Cámara y brindó la palabra de acuerdo a cada tema tratado.

La consigna era que todos y todas lo/as cursantes estaban obligado/as a hablar y tenían en cada alocución un minuto y medio para exponer; lo/as jefes de bloque tenían cinco minutos, que podían ceder para que hablen otro/as “diputado/as” y además, cada bloque tenía la oportunidad de introducir tres cuestiones de privilegio de dos minutos por cada tema a tratar.

En la Cámara simulada el proyecto sobre inmigración presentado por Cambiemos que no logró ser aprobado al ser rechazado por los otros tres bloques. Se trató habilitó el tratamiento del proyecto sobre tablas presentado por el FPV y Alternativa Federal acerca de las jubilaciones, pero no logró ser aprobado porque no alcanzó los dos tercios necesarios de acuerdo al procedimiento de sanción de las leyes. Luego de cuatro horas de sesión en un mismo día, el proyecto sobre tarifas no logró ser tratado en el recinto de cámara local por falta de tiempo y se culminó la actividad la semana en el aula de la Facultad.

La evaluación de la simulación.

El juego de rol tuvo una recepción muy positiva por parte de los y las estudiantes que se mostraron colaborativos desde el inicio y contentos al finalizar esta.

Para el equipo el resultado fue excelente: muchas personas realizaron verdaderas investigaciones para realizar sus presentaciones, también se dedicaron a elaborar un discurso y presentarlo de una forma retórica comprometida con el rol asumido, el trato entre todo/as –más allá de alguna chicana que era parte del mismo juego que esperábamos– fue respetuoso en todo momento; aunque el desempeño no fue homogéneo, muy pocas personas faltaron a la presentación o demostraron falta

de compromiso grave (alrededor del 3,5% de lo/as participantes), mientras que al menos la mitad del curso demostró una responsabilidad muy grande con la propuesta. Finalmente, estimamos que algunas personas descubrieron habilidades que tal vez ni sabía que tenían: hubo intervenciones que por sus fundamentos o su alocución fueron brillantes. Como equipo no tenemos más que palabras de agradecimiento por todo lo dado por los y las estudiantes en el proceso.

Más allá de la evaluación⁵ y calificación positiva de lo/as cursantes –¡la nota! –, sentimos que el clima fue de emoción y se sintió con más fuerza por el ámbito institucional en donde se desarrolló: pocas personas tienen la oportunidad de sentarse en una banca y hablar como si efectivamente la ocuparan.

Finalmente, para este equipo el resultado fue plenamente satisfactorio. Por un lado, porque la actividad que habíamos anhelado, al menos las docentes desde hacía tiempo, pudo concretarse. Esto se debe sin duda al alto compromiso de quienes se han incorporado como ayudantes estudiantiles que han dinamizado en curso y facilitado encuentros con los y las estudiantes. Luego porque los objetivos de la propuesta se concretaron: se investigó y reflexiono sobre temas de la materia; los y las estudiantes participaron con intensidad; se descubrieron, aprendieron y exploraron habilidades argumentativas y de expresión oral y, creemos, se fortaleció en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje el compromiso democrático y con la vigencia de los derechos humanos.

No nos quedan más que palabras de agradecimiento para quienes participaron. Gracias y ¡ojalá se repita!

5- Diseñamos instrumentos para evaluar medir la propuesta: una encuesta a la totalidad de lo/as participantes y una serie de entrevistas a alguno/as estudiantes, que ratificaron nuestras sensaciones. No se recogen aquí por lo acotado del espacio disponible.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) Y DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Erika Silvina Bauger¹

Resumen

Intentaremos reflexionar en estos tiempos extraordinarios de pandemia, sobre las estrategias, los métodos y los parámetros para reorientar los procesos educativos, desde una teoría de la argumentación basada en la aplicación concreta de los derechos humanos sin discriminación y el de recuperar las teorías del feminismo jurídico. Para ello, recuperaremos la experiencia del Seminario “Género y Derecho” de la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de diseñar la transversalización de estos enfoques en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del derecho en las tres funciones básicas de nuestra Facultad.

Introducción

La incorporación de variables de género en el derecho ha puesto en el tapete de manera crítica, las parcialidades descriptivas y prospectivas de intocables teorías y conceptos jurídicos, lo que nos obliga a incorporar un enfoque metodológico de género desde el conocimiento mismo de las bases y fundamentos del derecho. Esto afecta, de manera indubitable, a nuestra tarea docente, de investigación y de extensión, poniendo en tela de juicio el modelo científico académico que venimos desarrollando (Bauger, 2019, pág. 300).

La incidencia de la llamada cuarta ola feminista en nuestro país constituye una plataforma de acción para la deconstrucción de nuestras prácticas docentes y profesionales.

En el contexto latinoamericano y particularmente en Argentina, los estudios que vinculan el derecho con el género y las teorías sobre un feminismo jurídico son recientes y se asocian con la necesidad del reconocimiento efectivo de los Derechos Humanos de las mujeres a partir de los noventa².

Contexto actual de pandemia

Actualmente nos hallamos en medio de un escenario de aislamiento social preventivo obligatorio y la imposición de la enseñanza sin presencialidad (Feldman, 2020). Si bien la utilización de

1- Abogada, egresada con Diploma de Honor y Medalla de la UNLP. Premio "Joaquín V. González". Auxiliar Docente con funciones de Adjunta de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado de la FCJyS. de la UNLP. Becaria de investigación en Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior de SECyT de la UNLP. Maestranda en Relaciones Internacionales y en Derechos Humanos de la UNLP. Estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Docente del Taller de Capacitación Derecho y Lenguaje Claro para el Acceso a la Justicia. Coordinadora y Docente del Seminario “Protección de la Niñez en el Derecho Internacional Privado” y coordinadora y docente del Seminario “Género y Derecho” de la Red de Profesoras de la FCJyS e integrante del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la UNLP. ebauger@gmail.com. ebauger@jursoc.unlp.edu.ar.

2- Estos desarrollos teóricos se concretan, en primer lugar, en la ratificación de fuente convencional internacional y en leyes que reglamentan su aplicación a diferentes ámbitos de desarrollo de las mujeres. Así, la CEDAW (Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará).

estrategias y técnicas no presenciales no es una situación nueva, lo cierto es que ahora puede tratarse, coyunturalmente, del modo principal de trabajo, cambiando la situación, porque modifica la función de las herramientas virtuales dentro del conjunto de la cursada (Feldman, 2020, p. 1). Siguiendo a Coscarelli (2017), “la innovación informática ha contribuido a la globalización aumentando la celeridad de los cambios y el acceso a la información en forma exponencial, lo que requiere poner en juego capacidades de discernimiento ante las infinitas fuentes documentales provistas por la virtualidad”. Según Díaz Barriga (2005), “en la actualidad merece atención especial la forma de acercar al estudiante a las tecnologías contemporáneas (tanto las que proceden del video como de la microelectrónica), teniendo en cuenta que la informática ha producido en el ámbito de la cultura una revolución semejante a la que produjo la aparición de la imprenta en el siglo XV”. La humanidad atravesada por la revolución tecnológica, asiste con miedo y confusión a la propagación del virus.

Antes de la pandemia, otros males ya se encontraban instalados: las desigualdades económicas y sociales entre las personas. Y pareciera que estas desigualdades se consolidarán en desmedro de grupos vulnerables generando una "pandemia del hambre". El confinamiento obligatorio pareciera constituir “la única vacuna” conocida hasta el momento para mitigar la propagación de la enfermedad. Comparto con Flavia Terigi, la preocupación que tenemos los docentes por los problemas de conexión, por aquellos que no se pueden conectar o que se conectan muy esporádicamente, que no es muy ajena a nuestra preocupación por la inasistencia y la deserción, que es muchas veces consecuencia de las difíciles situaciones en las que viven (Terigi, 2020). Como sostiene Feldman (2020) “La gestión de la vida cotidiana es mucho más compleja y la de una formación en condiciones de no presencialidad también” (p. 2).

La posibilidad o no de acceso a las tecnologías contemporáneas muestra así, las desigualdades en el estudiantado. Siguiendo el pensamiento de Díaz Barriga (2005), la alumna y el alumno privilegiado con acceso a la matriculación en las cátedras virtuales, vive asediado en un mundo que le ofrece información por múltiples vías. Y por el otro lado, nos desencontramos con aquella o aquel sin acceso a la virtualidad por razones preexistentes personales, económicas y sociales. En el contexto actual de clases no presenciales me pregunto ¿cuántos estudiantes quedarán en el camino?

Mientras tanto en los hogares de confinamiento obligatorio irrumpe con furia otra pandemia: la violencia de género. Las denuncias aumentan en nuestro país durante la cuarentena y, desde que comenzó el confinamiento, el 20 de marzo, se han producido más de 70 feminicidios. “La otra pandemia” coloca en una situación de mayor riesgo a las mujeres y a las niñas, amenazadas doblemente por el Covid-19 y la violencia doméstica.

En este marco de "pandemias" en plural, mis expectativas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen siendo las mismas: promover procesos agradables y significativos, que permitan resignificar los saberes en las biografías de cada estudiante y de la mía. El “dar clases” no es una práctica azarosa, sino que está planeada ya que es una propuesta de intervención. El sentido inter- venir implica que las proposiciones de enseñanza son para mediar en el alumno y el conocimiento, para como expresa Freire (1968) “crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Y en ello, resulta insoslayable la necesidad de introducir la perspectiva de género(s) y los feminismos jurídicos en la enseñanza y aprendizaje del derecho, para que la igualdad de derechos humanos de todas las personas escape del plano formal del discurso.

La experiencia

En la actualidad seguimos observando lo que señalan González y Marano (2014): “En la práctica profesional, en muchas ocasiones, las abogados/as nos dejan perplejos/as cuando sus respuestas nos remiten más al pasado que al futuro de una sociedad que soñamos sea cada vez más justa y equitativa” (p. 23). Por ello, la transversalización de la perspectiva de género(s) sigue siendo un tema de agenda en nuestra Facultad, que aspira ser aplicada a sus tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Sin embargo, teniendo en cuenta su viabilidad, en el marco de la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y del Observatorio de Enseñanza del Derecho, la propuesta de intervención académica cuenta con las siguientes instancias:

Primera etapa: un Seminario cursado³.

La propuesta de intervención se dirige a estudiantes y graduados y abierto a toda persona interesada en participar. Se ubica en el plan de estudios de la carrera de abogacía a partir de análisis feministas de derecho, abordando los temas a partir de voces plurales compuestas por docentes de la carrera de diversas materias, que forman parte de la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El encuadre del espacio se sitúa en una modalidad de taller, lo que supone favorecer la articulación continua entre teoría y práctica promoviendo la revisión de ambas en su vinculación.

En el contexto actual de clases no presenciales, incorporamos herramientas tecnológicas para dar las clases y para realizar la evaluación, a través de las actividades que provee el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de las cátedras virtuales. Desde esa plataforma, se organizaron las clases sincrónicas a través de reuniones por webex meeting, zoom, google classroom o jitsi meet y la utilización de un canal de YouTube para encuentros asincrónicos y toda herramienta virtual que permitió tender puentes entre docentes y estudiantes hacia un proyecto, hacia un mañana, hacia un aprendizaje⁴.

Segunda etapa: transversalización de la perspectiva de género(s) y los feminismos jurídicos en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en las tres funciones básicas de la Facultad.

-Extensión: Se propone la indagación y compilación de trabajos de sistematización de experiencias de extensión universitaria de distintas casas de estudio a los fines de revisar críticamente la praxis extensionista y discutir sobre los modelos de extensión universitaria que se visualizan en nuestra Facultad y cómo esto nos conduce en definitiva a debatir sobre el modelo de Universidad que pretendemos para la comunidad. Esto nos permitirá elaborar una propuesta categórica desde lo académico para los procesos de interpelación de una institución en contexto, en temáticas relativas al género y a los Derechos Humanos en clave intercultural. (Bauger, 2019, p. 310).

-Investigación: recuperando los desarrollos teóricos sintéticamente expuestos, producir teorías sobre el feminismo jurídico argentino y en particular, de nuestra Facultad. Para esto se puede

4- Asimismo, elaboramos una encuesta a través de la plataforma google forms a los fines de conocer la experiencia personal transitada como estudiantes y graduados de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y, en especial, de la experiencia educativa transitada en el Seminario, con fines de mejorar la propuesta pedagógica.

elaborar un repositorio de bibliografía para ofrecer a profesoras y profesores, abierto a todo el público y que sea actualizado periódicamente. El estudio del material bibliográfico permitirá reconstruir genealogías de los feminismos jurídicos, reconocer las investigaciones precedentes y producir nuevos conocimientos. Articular las ciencias jurídicas con otras ciencias sociales para el desarrollo de estrategias interdisciplinarias creativas (Bauger, 2019, p. 309).

-Docencia: trabajar en la transversalización de estudios de género y teorías del feminismo jurídico en cada una de las materias que componen el currículo de nuestra Facultad, lo cual promovería que les egresades se conviertan en factores de cambio cultural en la aplicación de un derecho más justo y el acceso real a la justicia sin discriminación. Asimismo, proponemos una asignatura específica “Género y Derechos Humanos”, que podría estar adscripta a la asignatura “Derechos Humanos” del nuevo plan de estudios. La propuesta es que sea interdisciplinaria, horizontal entre los docentes que participen de las clases y la articulación en forma de taller (Bauger, 2019, p. 309). En particular, y en el ámbito en que me desempeño, se propone transversalizar estos enfoques en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado, a los fines de garantizar un acceso a la justicia de las mujeres y otras identidades no hegemónicas en los casos internacionales.

Bibliografía

Bauger, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Revista Derechos En Acción*, vol. 11, N° 11 (pp. 297-312).

De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.

Coscarelli, María Raquel. (2017) *Currículum e institución* (capítulo 2). En Picco, Sofía y Orienti, Noelia. (Coords.). *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza*. Editorial de la UNLP.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web]. Recuperado de <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela (2014). *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*. La Plata: Imás.

Terigi, Flavia (2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia*. Disponible en: https://www.youtube.com/results?search_query=terigi+pandemia

CUIDADOS, ENSEÑANZA Y TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS/OS

Guadalupe Bustos¹; Micaela Valderrey²

Resumen

En la presente ponencia se analiza la forma en que los trabajos no remunerados, en especial los cuidados, condicionan la continuidad del aprendizaje en las/os estudiantes de derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (FCEyJ) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

En tal sentido, se analizarán los datos obtenidos de encuestas realizadas en los años 2019 y 2020 a estudiantes avanzadas/os de la carrera de abogacía, en el marco del Proyecto de Investigación “Formación jurídica y grupos vulnerables: qué se enseña y se aprende en la carrera de Abogacía de la FCEyJ de la UNLPam”³, lo que permitirá comprender cómo las diferencias de género y de clase condicionan los modos y tiempos de aprendizaje.

Además se visualizará el grado de inclusión de políticas universitarias de incentivo de continuación de los estudios de las estudiantes que concilian trabajos remunerados y no remunerados.

La enseñanza del derecho y los cuidados

Las instituciones de educación superior de América Latina, y en especial de Argentina, han experimentado transformaciones importantes y sustanciales en relación a la matrícula, y se encuentran transitando un proceso de feminización de esta. En muchas universidades argentinas, las mujeres superan la mitad del estudiantado, pero no solo en aquellas disciplinas asociadas a lo femenino, sino que han incursionado en carreras tradicionalmente masculinas como el Derecho y la Medicina.

Según Palermo (1998), Argentina se encuentra entre los países con mayor tasa de feminización de la matrícula universitaria, similar a los países de Europa occidental. En concordancia con la autora, López Cleip De Sosa y Amoroso De Maza (2008) concluyen, en una investigación desarrollada sobre las matrículas en las Universidades Nacionales, que el porcentaje de mujeres creció de un 52% en 1994 a un 56% en 2005.

De todas formas, el incremento en la ratio mujeres/hombres de la matrícula, no implica que se haya alcanzado la equidad de género, ya que incluso la feminización de la Educación Superior en abogacía y su consecuente ampliación en el ejercicio profesional, hace que la profesión atraviese simultáneamente un proceso de devaluación social.

En cuanto al proceso de feminización de la UNLPam, el Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 reconoce “una tendencia creciente de feminización de la educación

1-Abogada. Maestranda en Sociología Jurídica con Orientación en Familia y Género de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Extensionista e investigadora (FCEyJ de la UNLPam). Miembro del Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la (FCH - UNLPam). Ayudante de Primera en Sociología Jurídica de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. Mail de contacto: guadalupe41@hotmail.com

2-Abogada (FCEyJ de la UNLPam). Maestranda en Docencia en Educación Superior de la UNLPam. Extensionista e investigadora (FCEyJ - UNLPam). Programa de formación docente de “Sociología Jurídica”, carrera Abogacía de la FCEyJ. Mail de contacto: valderreymicaela@gmail.com

3-Dirigido por la Mg. Betsabé Policastro y aprobado por Resolución N° 120/2019 del Consejo Directivo de la FCEyJ-UNLPam.

superior, ya que un 57,1% correspondía a mujeres (823.662) y un 42,9% a varones (618.624)” (Baudino, 2017, p. 26).

Entre 2004 y 2014 las/os estudiantes inscriptas/os en todo el sistema creció en un 22% y pasaron a ser 1.871.445. En 2014, un 78,6% de los/as estudiantes universitarios/as en todo el país estudiaban en centros públicos, de los cuales el 45,2% eran mujeres y un 33,4% varones (Baudino, 2017).

En cuanto a la cantidad de graduadas/os de abogacía de la FCEyJ de la UNLPam en el 2016 hubo un total de 51 personas que recibieron el título de los cuales 39 eran mujeres y 12 varones. En el 2017 de 47 graduadas/os de abogada/o, 34 eran mujeres y 13 varones. Mientras que en el 2018, los número se sostienen ya que de 37 egresadas/os, 24 eran mujeres y 13 varones⁴.

Por lo tanto, podemos afirmar que en los últimos años en la FCEyJ se está produciendo un proceso de feminización en la matrícula, en coincidencia con el resto del país y de las Universidades Públicas Nacionales.

A pesar de lo dicho, se siguen produciendo/reproduciendo relaciones de poder en torno el género que imposibilitan producir condiciones de igualdad entre mujeres y hombres en la forma de enseñar y aprender el derecho. En el mismo sentido, Kohen (2018) dice que a pesar de la alta presencia de mujeres en las universidades y en el ámbito jurídico, esta situación no se traduce en una participación profesional equitativa.

La presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de igualdad de género, ya que al interior de estas comunidades se presentan grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales.

Los cuidados conllevan costos de diferentes índoles que impactan en las mujeres de las familias. Es decir, que a causa de la división sexual de los trabajos, aquellas actividades que implican colaborar con una persona dependiente, son impuestas a las mujeres que se hacen cargo del cuidado material que implica un “costo económico”, y del cuidado psicológico que implica un “vínculo afectivo, emotivo, sentimental” (Batthyány, 2008).

Si bien los trabajos de cuidado pueden ser desplazados a la esfera mercantil (remunerada) o estatal, generalmente y de forma principal son asumidos por las familias y en particular por las mujeres de esa familia. Es decir, que en los cuidados, al menos en Argentina, impera un modelo de organización social y político familiarista y altamente feminizado. Esta cuestión es una de las principales raíces del sostenimiento de las desigualdades de género existentes.

El concepto de cuidado incluye no solo la atención de las necesidades materiales sino también las afectivas, subjetivas, emocionales y morales. Esto lleva a preguntarse, qué estrategias utilizan las estudiantes de derecho para conciliar el trabajo remunerado y el no remunerado, y en todo caso, cuáles son los costos de esta conciliación y cuál es el impacto en la continuación de sus estudios en derecho.

Resultados de las encuestas

En el presente apartado se mostrarán los resultados obtenidos de encuestas realizadas a estudiantes de Sociología Jurídica (SJ) de la carrera de abogacía de la FCEyJ-UNLPam, en el

4- Los datos expuestos fueron sistematizados por Guadalupe Bustos en el marco del Proyecto de Investigación “Profesiones Jurídicas: Impacto de las relaciones de género, roles familiares y cuidados en las estrategias de inserción profesional de abogados/as en Santa Rosa” dirigido por la Mg. Daniela Zaikoski Biscay, aprobado por Resolución N° 012/2019 del Consejo Directivo de la FCEyJ-UNLPam.

periodo 2019-2020, en relación a la conciliación del proceso de aprendizaje, los trabajos remunerados y no remunerados, en especial los cuidados.

En el 2019, de 147 estudiantes que cursaban SJ respondieron 93, de las cuales el 76,3% eran mujeres mientras que el resto (23,7%) varones. La mayoría rondaba los 25 años de edad (14% tenía 25 años, el 12,9% 23 y el 11,8% tenía 26 años). A su vez, gran parte comenzó sus estudios entre el 2013 (10,8%), 2014 (17,2%) y el 2015 (10,8%); estos últimos datos indicarían que casi el 39% de las personas sostuvieron un proceso continuado de aprendizaje en los estudios universitarios de acuerdo al plan de estudios vigente en ese momento, mientras que el resto (61%) se les ha prologado en un plazo mayor.

De la totalidad de las personas encuestadas el 49,5% realizaba trabajos remunerados, de las cuales el 60,4% es en condición de formalidad (pasantes o empleadas/os administrativas/os judiciales), mientras que el 39,6% trabajaba de manera informal en estudios jurídicos, comercios y cuidados de niñas/os.

El 19,4% del total tienen hijas/os menores a cargo. El 77,78% de este número corresponde a estudiantes mujeres y el resto a varones. El 55,6% tiene dos hijas/os, en su mayoría, de entre 4 a 6 años de edad, y el 22,2% tiene hijas/os menores de 3 años.

A la pregunta de quiénes cuidan a sus hijas/os durante las clases, las respuestas incluyen a las parejas, instituciones o suelen quedarse solas/os.

El 45,2% declaró que tuvo que suspender la continuación de los estudios universitarios. Las causas principales fueron razones familiares, de salud, maternidad y el cuidado de personas menores a cargo.

En el 2020, del total de 51 estudiantes de SJ respondieron 35 personas, de las cuales el 76,9% eran mujeres y el 23,1% varones. La mayoría tenía 25 años de edad (17,9%) y comenzó sus estudios entre el 2012 (15,4%), 2013 (17,9%) y el 2014 (12,8%). Esto indica que el 46,1% de las personas sostuvo el proceso de aprendizaje mientras que el 53,9% lo tuvo que prolongar.

El 64,1% realizaba trabajos remunerados; el 58,84% de ellos/as en condición de formalidad (empleadas/os administrativas/os judiciales), mientras que el 41,2% trabajaba de manera informal en el cuidados de niñas/os y otros.

El 10,3% de las/os estudiantes tienen hijas/os menores a cargo (porcentaje significativamente menor que el año anterior). La mayoría de este porcentaje tiene un/a menor a cargo de entre 3 a 6 años de edad. Pero además, el 15,4% declara que otro integrante familiar adulto depende de él/ella ya sea porque se trata de una persona con discapacidad o es un/a adulto/a dependiente.

A la pregunta de quiénes cuidan a sus hijas/os durante el tiempo que asisten a clases, la mayoría de las respuestas incluyen a sus parejas y algún familiar de forma no remunerada.

Por último, el 51,3% declaró que tuvo que suspender sus estudios en algún momento por motivos familiares, económicos, cuidado de algún familiar cercano/a, maternidad, dificultad de conciliar los estudios con el trabajo.

Las políticas universitarias de incentivo

En el ámbito de la UNLPam, existe desde el 2011 becas para Jardines Maternales o Infantiles⁵ destinadas a aquellas/os estudiantes con dificultades económicas y con hijas/os de entre los

5- Para más información sobre el régimen actual de becas de la UNLPam ver la Resolución Nº 335/2013 del Consejo Superior. Disponible en: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2013_335_OXeNt6w.pdf

cuarenta y cinco (45) días y cinco (5) años de vida. La beca consiste en el pago de un monto fijo en dinero durante 8 meses. Para el año en curso se otorgaron 15 becas (de las cuales 14 eran para mujeres y solo 1 a un hombre) de \$3.325,00 a cada estudiante por mes⁶.

En relación a este tipo de becas otorgadas por la UNLPam, se coincide con el análisis de Zaikoski (2019) en que funcionan bajo la lógica de necesidades o demandas particulares y no bajo la idea de que la maternidad/paternidad impactan en las trayectorias académicas de las/os estudiantes. En este sentido, pareciera que las Universidades reproducen el modelo familiarista y feminizados de los cuidados.

En la FCEyJ solo existe desde el 2011, por Resolución N° 185/2011 del Consejo Directivo⁷, el Reglamento del Sistema de Promoción que establece que cuando el número de solicitudes superase el cupo máximo de aquellas asignaturas que así lo determinen, estas se cubrirán en una fracción del 10% del total del cupo inicial de estudiantes que acrediten relación de dependencia, que sean trabajadoras/es autónomos y/o pasantes, así como a personas con hijas/os de hasta 12 años de edad inclusive.

Reflexiones finales

Aún impera en nuestras sociedades la tradicional concepción de la división sexual del trabajo que asocia a las mujeres a los cuidados, lo que conlleva a su participación tardía en las universidades y en el mercado de trabajo.

Las estudiantes de derecho de la FCEyJ superan en cantidad a los varones en la matrícula⁸, pero para concretar sus expectativas de autonomía están obligadas a responder a sus estudios en paralelo al trabajo remunerado y no remunerado; lo que no sucede en el caso de los varones.

De los datos obtenidos en las encuestas se concluye que la conciliación de las distintas responsabilidades tiene consecuencias negativas para las mujeres. Por una parte, se puede pensar en la postergación de la maternidad (o la elección de no ser madres) de las estudiantes hasta luego de recibirse. Por otro, se vislumbra que las estudiantes madres se encuentran dentro del grupo de personas que se han retrasado en sus estudios. Y por último, existe una sobrecarga de las estudiantes que asumen funciones de producción fuera del hogar conjuntamente con las funciones de reproducción doméstica.

Estas situaciones se ven agravadas por la falta de políticas universitarias y del Estado en su conjunto que ofrecen prestaciones limitadas y fragmentadas. Incluso, muchas de esas políticas abonan a la reproducción cultural de determinados roles donde se perpetúa la imagen de la mujer cuidadora y el varón proveedor, y no se estimula una división del trabajo más equitativa dentro o fuera de los hogares (Rodríguez Enriquez y Marzonetto, 2015).

De todo lo expuesto, se torna necesario instalar la corresponsabilidad de los cuidados en nuestras sociedades desde una perspectiva integral que incluya la persona que cuida, la persona cuidada y el autocuidado, por parte del mercado, el Estado (incluidas las Universidades), las comunidades y las familias, así como repensar infraestructuras adecuadas que faciliten la inserción educativa y laboral de las mujeres en las instituciones universitarias.

6-Para más información sobre la última convocatoria de becas estudiantiles y su aprobación en el ámbito de la UNLPam, ver la Resolución N° 047/2020 del Consejo Superior. Disponible en: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2020_47.pdf

7-Resolución N° 185/2011 del Consejo Directivo de la FCEyJ-UNLPam, disponible en: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/1_4_2011_185.pdf

8-En este sentido, y sobre la calidad de las trayectorias estudiantiles se amplió la cantidad de graduadas en derecho, alcanzando el 69% en el periodo 2009-2019. Además, para la Convocatoria 2020 de Becas de Investigación de la UNLPam, de 77 becas otorgadas el 74% fueron destinadas a mujeres (ver la Resolución N° 51/2020 del CS-UNLPam, disponible en: https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2020_51.pdf)

Bibliografía

Araya Umaña, S. (2015). Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos, en *Calidad de la educación superior y género en América Latina*, Ponencias presentadas en el Seminario Internacional. Quito: FLACSO.

Baudino, S. A. (2017). Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 de la Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa: EdUNLPam.

Batthyány, Karina. 2008. Género, Cuidados familiares y uso del tiempo, en Informe final de investigación, pp. 177-198. Montevideo: UNIFEM, INE, 2008

López Cleip De Sosa, A. B. y Amoroso De Maza, M. T. (2008). Feminización de la matrícula universitaria. En el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Palermo, A. I. (1998). La Participación de las Mujeres en la Universidad. En *La Aljaba*, segunda época, 3, pp. 94-110. Recuperado el 9 de diciembre de 2019 en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>

Rodríguez Enriquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina; UNL. Departamento de Planificación y Políticas Públicas; *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*; 4(8), pp. 103-134. Recuperado el 3 de mayo de 2020 en: <http://revistas.unla.edu.ar/perspectivas/article/view/949>

Zaikoski Biscay, D. (2019). Formación legal y las violencias contra las mujeres. El caso de la FCEyJ, UNLPam (2016 y 2017). En *Género y derecho*, González, M. G.; Miranda, M. A.; Zaikoski Biscay, D. (comp.). Santa Rosa: UNPam.

FORMACIÓN JURÍDICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA: PREGUNTAS DESDE LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA

Dra. Julieta Evangelina Cano¹

Resumen

Uno de los temas clásicos de la sociología jurídica es la enseñanza del derecho. En la FCJyS, la materia está en el 5º año de la carrera, y por dicha ubicación nos permite poner en perspectiva, junto con nuestros estudiantes, los 6 elementos de la situación pedagógica que plantea Freire (2003). En esta presentación, me avocaré a realizar una reflexión situada respecto a la formación jurídica desde la perspectiva de género feminista.

Introducción

Mi intención es analizar los seis elementos de la situación pedagógica desarrollados por Freire (2003) para reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en la FCJyS contribuyendo con preguntas que reconocen un origen en la sociología jurídica, pensada como una ciencia que incomoda (Bourdieu, 1990) atravesadas por la perspectiva de género feminista. La sociología jurídica como asignatura dentro del plan de estudios, puede constituirse en una oportunidad (no la única) para denunciar la falsa “perspectiva libre de perspectiva” de la educación jurídica (MacKinnon, 2005: 158), reconociendo que los marcos teóricos en los que se sustenta la educación en las facultades de Derecho responden a puntos de vista (muchas veces heterogéneos).

La situación pedagógica

De acuerdo a Freire (2003) la situación pedagógica se constituye con 6 elementos: 1. los/as docentes, 2. los/as estudiantes, 3. el tiempo, 4. el espacio, 5. los contenidos curriculares, y 6. la direccionalidad de la educación.

1. Los y las docentes

Hay muchos interrogantes que nos podemos hacer desde la perspectiva de género sobre quiénes son los y las docentes en la FCJyS. Siguiendo a Kohen, Ariza y Ramallo (2019): ¿Cuál es su distribución sexo-genérica?² ¿Qué funciones que desempeñan? ¿Tienen estas funciones correlato con las dedicaciones docentes que cobran? ¿Qué capitales se transfieren desde otros y hacia otros campos? Entre muchas otras.

Estoy interesada en reflexionar brevemente sobre algunas prácticas docentes que constituyen un habitus en la enseñanza del derecho, y por lo tanto pueden pensarse como prácticas que caracterizan a un tipo de docente hegemónico en la FCJyS. Tuve una profesora en el profesorado en sociología³ que planteaba que “se enseña ciencias sociales cómo se aprende ciencias sociales”, y

1- Auxiliar docente de la cátedra II de Sociología Jurídica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Mail de contacto: Julieta_cano1983@yahoo.com.ar

2-Para un análisis de este tema en la FCJyS, puede consultarse Andriola, Karina y Goga, Daniela (2014). “Las mujeres en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales” En: González, Manuela; Marano, Gabriela (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*. La Plata: Edulp.

3- Profesorado en sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

esta máxima podría aplicarse perfectamente a la enseñanza del derecho. González y Cardinaux (2010) dan cuenta en una investigación en nuestra facultad, que la clase magistral suele ser la práctica de enseñanza privilegiada, en donde sólo se escucha una voz -la del o de la docente- que se erige como autoridad indiscutida en la materia que lxs convoca al aula.

La clase magistral, que puede ser útil en determinadas ocasiones o para abordar determinados temas, no se traduce en un dispositivo pertinente para la producción de conocimiento colectivo en el aula como sitio de encuentro. No sólo no habilita la democratización del uso de la palabra entre los y las estudiantes (todo lo contrario, puede causar cierto temor escénico hacer alguna pregunta ante un auditorio silencioso, aunque esté compuesto por otrxs estudiantes) sino que tampoco estimula la creatividad, tan echada de menos luego en la práctica profesional de ambos lados del mostrador:

¿Cuál sería el problema, desde la perspectiva de género feminista, con este tipo de prácticas docentes? Cuando se plantea una clase magistral, poco puede importar quiénes están del otro lado (sólo) escuchando. Podemos repetir año tras año el mismo monólogo evitando al mismo tiempo conocer a nuestrxs estudiantes. Esta práctica es particularmente nociva para las estudiantes mujeres y disidencias en clave de género: tradicionalmente a estos colectivos les ha costado mucho empoderarse para tomar la palabra, y hacerlo en estas circunstancias es un plus de esfuerzo.

Como plantea MacKinnon, es necesario evitar la motivación por miedo y la infantilización de lxs estudiantes, porque sino éstxs aprenden a no respetar sus propios pensamientos: “se les enseña la jerarquía, la deferencia y el poder, y se los recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse” (2005: 173). Y ello nos lleva a reflexionar sobre el punto siguiente.

2. Los y las estudiantes

¿Qué vínculo nos permite construir el espacio áulico en la FCJyS? Una pregunta válida para lxs docentes es cuánto conocemos a nuestrxs estudiantes. A lo largo del curso es pertinente preguntarnos como docentes qué sabemos acerca de quiénes son lxs estudiantes reales que tenemos en el aula. Muchas veces la interacción está precedida o condicionada por prejuicios o deseos acerca de quienes encarnan el otro sujeto pedagógico de la relación.

Las representaciones que tenemos sobre nuestrxs estudiantes obturan una adecuada interacción. Conocer a lxs estudiantes tiene que ver con no homogeneizarlxs, por lo tanto es imprescindible preguntarnos qué asumimos acerca de nuestrxs estudiantes. Pienso que pensarlxs a priori como potenciales revolucionarixs que estudian derecho para transformar la realidad social, como potenciales burócratas que sólo pretenden reproducir lo existente o como personas que estudian derecho pensando que por el hecho de ser abogadxs lxs espera un destino de éxito económico y reconocimiento social (entre otras muchos perfiles) es un gran error que puede condicionar fuertemente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y tenemos que tener presente que compartimos a nuestrxs estudiantes con el mundo del trabajo (Casco, 2007).

Es importante tomarnos el tiempo para conocer lxs estudiantes reales que tenemos en el aula además porque las características del estudiantado en nuestro país se ha transformado notablemente. Actualmente “las universidades públicas son un espacio de educación de masas signado notoriamente por el cambio del tejido social del país y muestran la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas de profesores y alumnos” (Carli, 2011: 1).

Hay un link entre estas preguntas con la perspectiva de género feminista. Casi el 60% de la matrícula de las carreras de derecho está compuesta por mujeres, como también el 60% de las egresadas aproximadamente. ¿Qué motiva a las mujeres a estudiar derecho? ¿Cuáles son sus trayectorias dentro de la formación? ¿Sienten algún tipo de opresión sexo-genérica como estudiantes o aprenden a naturalizarla como tantas veces? Tenemos que pensar en otras trayectorias y experiencias que se cruzan con la categoría de género para pensar a las mujeres: la maternidad y la condición de trabajadoras también puede explicarnos su desempeño estudiantil. Pero además aparece toda una nueva dimensión vinculada a la orientación del deseo sexual y a la transexualidad. ¿Cuántas personas trans, lesbianas y gays circulan por las aulas? Las ausencias de ciertxs sujetxs, ¿qué nos dice acerca de lo que asumimos acerca de nuestrxs estudiantes? Todo ello nos lleva a reflexionar sobre el punto siguiente.

3. El tiempo y 4. el espacio

En relación con el tiempo, Carli (2011) plantea que los tiempos institucionales a veces desconocen que lxs estudiantes habitan un complejo entramado de espacios que lxs nutren, en donde la Universidad es uno más de ellos. Esto se enlaza con las representaciones acerca de lxs estudiantes, y planificar un despliegue de un plan de estudios en base a un sujeto irreal porque ya no existe (si es que alguna vez existió).

Como contrapunto, la dimensión del tiempo desde la perspectiva de lxs docentes también puede ser analizada desde múltiples aristas. ¿Cuánto tiempo le dedicamos a la docencia? ¿Es mayor o menor al tiempo que deseáramos dedicarle? ¿Está remunerativamente reconocido ese tiempo?

Respecto del espacio, es importante pensar sobre cómo nuestra facultad es territorio apropiable por estudiantes y docentes y los espacios de encuentro que ofrece para ello. ¿Cuánto habitamos lxs docentes nuestra facultad? ¿Es la facultad un espacio para permanecer, y por ello pertenecer? o ¿sólo se presenta como un espacio de tránsito? En esta reflexión sobre el tránsito y la permanencia, también es pertinente reflexionar con quiénes nos encontramos, cuántxs docentes del colectivo LGTBI+ conocemos como también cuántxs estudiantes son libres de expresar su identidad de género y su orientación del deseo sexual sin sentirse marginados por un habitus muchas veces excluyente que va preformando a los futuros abogados y abogadas.

5. Los contenidos curriculares

Hay cierto consenso que el contenido privilegiado a enseñar y evaluar en las facultades de Derecho es la norma jurídica, y los contenidos se presentan muchas veces como despolitizados, como si fuera posible la producción jurídica sin reflexionar sobre las dinámicas de poder que se despliegan dentro del campo jurídico. No hay que perder de vista que perder de vista que “el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos” (Feldman, 2015:22). En ese sentido, parece una verdad de Perogrullo apuntar que la formación jurídica debería usar como insumo la curiosidad que traen lxs estudiantes, para fomentar su creatividad.

En relación con la perspectiva de género en los contenidos de la educación jurídica, es interesante reflexionar, como plantea Piccone (2018) acerca de por qué la demanda dirigida al poder judicial para incorporar la perspectiva de género no tiene la misma intensidad respecto a las facultades de derecho, que son la instancia de formación necesaria de lxs agentes del campo jurídico. Y en ese sentido, las leyes que reconocen y consagran los derechos de las mujeres y del colectivo LGTBI+

no sólo suele ser un contenido ausente, sino que muchas veces cuando aparece, no se reconoce y reconstruye la demanda popular construida en torno a la conquista de estos derechos.

Los contenidos ausentes nos ilustran acerca del perfil de abogados y abogadas en que se está pensando formar. Es habitual que docentes comprometidxs con la enseñanza de un derecho antidiscriminatorio, que involucre la perspectiva de género y que estimule la reflexión acerca de la posibilidad del cambio social introduzcan en sus programas o en el espacio áulico, contenidos que den cuenta de esta perspectiva⁴. Y el movimiento estudiantil también está demandando la presencia de estos contenidos en el currículum formal, en el currículum real y en las prácticas docentes. Pero la incorporación y jerarquización de estos contenidos no debe depender de la buena voluntad de algunos actores y actrices, sino que debe ser política universitaria, para de esta manera adecuar la formación jurídica a los estándares de derechos humanos que enmarcan nuestro ordenamiento jurídico.

Reflexiones finales: la direccionalidad de la educación

A lo largo de este trabajo se han formulado diversas preguntas: ¿Cuál es el perfil que estamos promoviendo para futurxs operadorxs del derecho? ¿Basta con la incorporación de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas para promover una formación antidiscriminatoria? ¿Cuán formativas son nuestras prácticas docentes? ¿Cuáles son los contenidos ausentes? ¿Quiénes son lxs sujetxs reales del vínculo pedagógico? Entre otras.

Por una cuestión de espacio, sólo voy a enunciar la que es, en mi opinión, LA pregunta que podemos formular desde la sociología jurídica feminista: ¿Para qué formamos abogados y abogadas? ¿Cuál es el sueño que tengo para soñar junto con mis estudiantes? (Freire, 2003).

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1990). "Una ciencia que incomoda". En: Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Carli, Sandra. (2011) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente". Disponible en <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Casco, Miriam. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil, Argentina.
- Feldman, Daniel. (2015). "Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad". En: Trayectorias Universitarias, Vol. 1, Año 1.
- Freire, Paulo. (2003). El grito manso. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- González, Manuela; Cardinaux, Nancy (2010). Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP. La Plata: Edulp.
- González, Manuela; Marano, Gabriela (2014). La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones. La Plata: Edulp.
- Kohen, Beatriz; Ariza, Sonia; Ramallo, Ma. de los Ángeles. (2019). "Women in the legal academy at the Law School of the University of Buenos Aires". En: Schultz [et al] Gender and Careers in the

1- El Estado nacional y el Estado provincial también traccionan en un sentido al sancionar sendas leyes Micaela que pretenden la transversalización de la perspectiva de género: Ley Nacional Nº 27.499 de Capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, conocida como "Ley Micaela" y la Ley Provincial Nº 15.134 inspirada en ésta última.

Legal Academy. Oñati Series on Law and Society. London: Hart Publishing.

MacKinnon, Catherine. (2005). "Integrando el feminismo en la educación jurídica". En: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3, Nro. 6.

Piccone, Ma. Verónica. (2018). "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía". Ponencia presentada en el XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica.

Sánchez, Mariana. (2010). "La crítica feminista al discurso jurídico (o de cómo entender al derecho como un ámbito de lucha por la igualdad de género)". En: Anuario XII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

UN TIEMPO NUEVO. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO POLÍTICO.

María Verónica Piccone¹

Resumen:

La ponencia presenta una serie de reflexiones sobre la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Político. La autora, impulsora junto a otras mujeres y activistas de los feminismos de esas inclusiones, plantea la necesidad de revisar no sólo los contenidos y prácticas de la enseñanza, sino también de incorporar la noción de que la propia politicidad del derecho atraviesa todas las instancias de las instituciones universitarias, incluyendo los procesos donde un programa se gesta, se normativiza y se pone en práctica. De esta manera, se postula la necesidad de que los procesos de democratización universitaria se renueven y fortalezcan en forma constante a través de programas que den cuenta tanto de un curriculum sensible al género, como de culturas organizacionales no androcéntricas y pluralistas.

Introducción. La incorporación de la perspectiva de género a la enseñanza del Derecho.

Como he señalado en otra ocasión (Piccone c, 2018:332), los feminismos han realizado una labor educativa fundamental desde ámbitos no formales, pero recién en las últimas décadas logran tener cierta presencia en los ámbitos educativos formales. En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante FCJyS), estudios críticos sobre la enseñanza del derecho han incorporado tempranamente una mirada sobre la presencia de mujeres en las escuelas de derecho desde un enfoque sensible al género: González y Salanueva (2005) y, más recientes Salanueva y González (2010), González y Cardinaux (2010), González y Marano (2014).

En mi caso, he realizado varios estudios tendientes a analizar y criticar la enseñanza tradicional del derecho y su persistente ceguera al género, incluso cuando se abren procesos como la acreditación de las carreras de abogacía, que suponen una autoevaluación y una oportunidad para ajustar el curriculum a un derecho antidiscriminatorio y favorecedor de la igualdad real (Piccone, 2018, b y c).

La necesidad de que la enseñanza incorpore transversalmente la perspectiva de género no sólo surge de los innumerables compromisos asumidos a través de la suscripción de tratados de derechos humanos, generales y específicos, sino también en varias normas particulares sancionadas en los últimos años por el impulso de la lucha del movimiento feminista plural contra la violencia patriarcal².

1- Profesora adjunta ordinaria de la Cátedra III de Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Prof. adjunta regular e Investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios en Derechos, Inclusión y Sociedad, (CIEDIS/UNRN). Correo electrónico mvpiccone@gmail.com.

2-No abordamos aquí la complejidad de las identidades que conforman el amplio movimiento, pero este está integrado por identidades diversas: mujeres "cis", Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer (LGTTTBQ) o no binaries. En el feminismo hay multiplicidad de identidades (Gamba, 2009:121).

Entre los primeros podemos mencionar la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), con jerarquía constitucional desde 1994 y, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o “Convención de Belem o Parà”, ratificada por ley 24632. Ello, sin perjuicio de que, tratados de carácter general como el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana de Derechos Humanos, para señalar sólo dos casos, prohíben cualquier tipo de discriminación.

En el ámbito nacional, pese los significativos avances que se han dado en el ámbito legislativo, sobre todo con la ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, los datos indican que la discriminación de género y la violencia contra las mujeres y las sexualidades que confrontan el estereotipo heteronormativo son cotidianas.

La postulada necesidad de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria se ha visto recientemente reforzada con la adopción de la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado –Nº 27499–, que en su artículo 1 dispone “Establécese la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación”. Podríamos pensar que esta ley, no hace más que reiterar compromisos ya asumidos por el estado argentino en materia de derechos humanos, pero estos no alcanzaron para proteger la vida de Micaela García, víctima de un femicidio³ a manos de un individuo condenado por dos violaciones y que gozaba de libertad condicional, concedida por un juez varón, pese a los informes que la desaconsejaban. La responsabilidad por la muerte de Micaela, como sucede en otros femicidios, no es obra sólo de su autor material, Sebastián Wagner, sino de un sistema que sigue manifestando una profunda ceguera al género. Por eso, las feministas celebramos que el Consejo Interuniversitario Nacional haya resuelto en el Acuerdo Plenario Nº 1076/19 adherir “a la organización de la capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres prevista en la Ley Nº 27499 “Ley Micaela” para sus autoridades superiores, docentes, no docentes y estudiantes, y para las autoridades y trabajadores de este Consejo” (art. 1) y, recomendar a las instituciones públicas del Consejo Interuniversitario Nacional el desarrollo y la promoción de políticas tendientes a erradicar la desigualdad entre los géneros teniendo en cuenta las líneas proyectadas por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) en articulación con el Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (art. 2)⁴.

Estos cambios sustanciales han llevado a algunas autoras (Torlucci; Vázquez Laba y Pérez Tort, 2019) a afirmar que asistimos a una nueva reforma universitaria en clave feminista, cuando Universitaria del cual destaco “Cualquier discusión programática de cara a los siguientes 100 años de nuestras universidades públicas no puede olvidar que una sociedad más justa e igualitaria es una sociedad que se piensa y se desea a sí misma libre de cualquier opresión de género, y proponiendo la ampliación de las pluralidades de los sujetos que la componen”.

3- Su cuerpo fue encontrado el 1 de abril de 2017. Véase Página 12, 13/04/2017, “La justicia de los hombres”.

4-La creación más reciente del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en el ámbito nacional, así como del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género, y Diversidad Sexual en la provincia de Buenos Aires, son a mi criterio, entre otras medidas, un logro de activismos feministas que se espera se traduzcan en política que pueda revertir efectivamente algunas de las múltiples inequidades históricas.

Desde este lugar, entiendo que no se trata sólo de modificar el curriculum expreso y oculto materializado en planes de estudios, programas, metodologías y bibliografías, sino que además es necesario que ese trabajo se realice en forma constante y sin perder de vista que las opresiones de género están presentes en las universidades también, especialmente las más sutiles.

Derecho Político: curriculum expreso y curriculum oculto.

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Político requiere de la modificación de los programas de estudio tradicionales para dar lugar a la formulación de otros que incluyan contenidos, objetivos y metodologías sensibles a los aportes de los feminismos: desde los asociados a la denuncia de las exclusiones, a los que recogen las normas antidiscriminatorias más recientes, siempre atravesadas por los activismos del movimiento de mujeres que es el impulsor de esas modificaciones, aunque no en pocas ocasiones la historia no lo reconoce.

Los feminismos nos alientan a hablar en primera persona porque nuestra experiencia personal es significativa en la construcción de los saberes. Desde ese lugar a partir de mi experiencia docente en la FCJyS como profesora adjunta ordinaria a cargo de la Comisión 12 de la Cátedra III desde hace diez años y antes como auxiliar docente en la comisión 11, puedo afirmar que la incorporación de la perspectiva es un proceso lento, como cincelar o como pintar en seco. Un trabajo que de a poco permitió incorporar a un curriculum expreso que o un programa de estudios que no contemplaba estas preocupaciones e inquietudes, una serie de contenidos, materiales y dispositivos didáctico curriculares que hoy son parte de un entramado normativizado.

En este sentido afirmo que, junto a otras docentes de la cátedra, hemos procurado construir desde el lugar de subalteridad en el que se nos coloca una tensión republicana e igualitaria que procura resquebrajar las estructuras discriminantes presentes en la enseñanza (Zaffaroni, 2003). En ese lugar feminista, pincelada tras pincelada, fuimos incorporando textos –y con el tiempo elaboramos algunos– que critican la exclusión de las mujeres del proyecto jurídico de la modernidad; la invisibilización de los feminismos Nuestroamericanos; las demandas sufragistas; etc. Se trata de un proceso inacabado imposible de resumir.

De esa matriz surge parte del contenido del actual programa de la cátedra⁵, que contempla entre los objetivos de la asignatura “Promover sensibilidad y comprensión desde la perspectiva de género” y “Aportar a la formación de profesionales aptos para enfrentar la violencia en las relaciones de género”, lo que pone en el centro de la escena cuanta responsabilidad tenemos lo/as docentes como formadores de operadore/as jurídicos comprometidos con la construcción de sociedades igualitarias.

Otra cuestión de enorme significación es lograr, como afirma el programa, que las modificaciones del mismo no queden sólo en una cuestión de contenido, sino que se profundice la enseñanza dialógica y práctica. Esta metodología requiere un rol activo y abierto de lo/as docentes y también un compromiso más significativo por parte de lo/as estudiantes.

El programa real de la materia aparece así como una construcción permanente, una obra inacabada. Es decir, el programa es un vínculo entre la propuesta pedagógica expresada en el plan de estudios de la carrera, en el programa aprobado de la asignatura y su materialización en el aula. Conjuga intereses institucionales, con inquietudes y aspiraciones de lo/as docentes (Díaz Barriga,

5- La propuesta fue elaborada por el profesor a cargo de la titularidad, Dr. Alejandro Marcelo Médici, con aportes de otro/as integrantes. Fue aprobado por el Honorable Consejo Directivo de la FCJyS el 22 de marzo de 2018 el Consejo Directivo (Acta N° 444, punto 12, recuperada de www.iursoc.unlp.edu.ar).

1996). Si reforzamos la perspectiva de género, debe tanto expresar el consenso de los y las profesores/as, como dejar espacio para los matices que cada integrante de la cátedra requiera de acuerdo a su individualidad y al paso del tiempo. Siguiendo a Edelstein (1996), la relación de ida y vuelta entre los contenidos y lo metodológico es permanente, así como una necesidad de contemplar la subjetividad de cada integrante del proceso de enseñanza aprendizaje, compatible con la mirada situada y en perspectiva de género de los saberes y las prácticas.

Desafíos pendientes

La modificación de los programas de las asignaturas resulta un paso trascendental para construir una sociedad más igualitaria entre varones y mujeres, sin embargo, en el caso abordado desde su efectiva puesta en funcionamiento –poco más de un año y medio– no permite evaluar aun sus fortalezas y debilidades. A mi criterio, queda en los y las docentes de la cátedra la responsabilidad de construir entre sí y junto con los y las estudiantes el diálogo que facilite la elaboración colectiva del conocimiento y el intercambio de ideas que contribuya y colabore con esos procesos culturales.

Ese compromiso nos exige reflexionar sobre nuestras propias prácticas en forma permanente y fortalecer algunas cuestiones como, por ejemplo, la bibliografía, incorporando más textos escritos por mujeres y con perspectiva de género, a la vez que producir nosotros/as materiales facilitadores de este enfoque.

Requiere también tomar conciencia de que las estructuras educativas deben problematizar tanto saberes como prácticas antes ocultas en el marco de las instituciones de enseñanza. Corresponde, como dice el cuadernillo de capacitación sobre la Ley Micaela elaborado por la RUGE, tomar conciencia de la falacia ilustrada sobre las violencias que a partir del “gesto moderno-colonial fraguado con la Ilustración, que proponía la superación del estado de barbarie mediante la educación científica o racional, que ilumina, libera y permite el progreso humano, impuso un engañoso modelo de análisis social” construye una anteojera que “impide percibir y comprender las violencias machistas en espacios como la universidad, habitados por muchas personas” (RUGE, 2020: 55).

Bibliografía

- Gamba, S. (2009). "Estudios de género/Perspectiva de género". En Gamba, S. (coord.). Diccionario de estudios de Género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz Barriga, Ángel (1986). "Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En Didáctica y Curriculum. México: Nuevomar.
- Edelstein, Gloria (1996). “Un Capítulo Pendiente: El Método En El Debate Didáctico Contemporáneo” en Edelstein, Gloria; W. De Camilloni, Alicia y otros. Corrientes Didácticas Contemporáneas. México: Paidós, 1996. Pp. 75-90.
- González, M. G., y Cardinaux, N. (2010). Los actores y las prácticas. La Plata: Edulp.
- González, M. G., y Marano, M. G. (2014). La formación de los abogados y abogadas. Nuevas configuraciones. La Plata: Imás.
- González, M., y Salanueva, O. (2005). La enseñanza y el género en la Facultad de derecho de la Universidad Nacional de La Plata. En Revista Academia - Publicaciones | Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires, Academia Año 3 – Número 6. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n6.php

- Piccone, M. V. (2018). "Filosofía política, justicia y género: aproximación al pensamiento de Platón y Rousseau en torno a las mujeres". REDEA Revista Derechos en Acción, Año 6(Nro. 6), 112-120.
- Piccone, M. V. (2018). "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía". En Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica, 1051-1063. Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA: Universidad de Buenos Aires- SASJu.
- Piccone, María Verónica (2018). "Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía", en Bertolé Cecilia, Colombato, Lucía y Lell, Helga (Compiladoras) Actas del II Congreso Nacional de Derecho en Homenaje al Profesor Jorge Oscar Cañon Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 4 y 5 de octubre de 2018, pp. 320.
- RUGE - Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (2020) Ley Micaela en el Sistema Universitario Nacional.
- Salanueva, O. L., y González, M. G. (2010). Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy. Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, año 7, n.o 40. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/21139>
- Torulucci, S., Vázquez Laba, V., y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. RevCom, (9). Recuperado de <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Zafarroni, Eugenio Raúl (2003) "Algunos supuestos teóricos sobre la discriminación" en Faur, E. y Lipszyc, C. (comps). Discriminación de género y educación en argentina. INADI-UNCEF, Buenos Aires, pp. 21-36.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS: DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y DERECHOS HUMANOS.

Matías Gabriel Delgado¹

Resumen

La ponencia presenta una serie de reflexiones sobre la incorporación de la perspectiva de Género en la Enseñanza del Derecho Constitucional y Derechos Humanos. En esta ponencia me avocaré a realizar una reflexión situada respecto a la formación jurídica del Derecho Constitucional con los Tratados Internacionales, las distintas Leyes y los distintos autores de Género.

Introducción

En este espacio partimos del diagnóstico que nos enfocaremos en señalar un serie de contenidos que deben estar presentes en todo programa de Derecho Constitucional y Derechos Humanos.

“Una de las formas de garantizar la exclusividad educativa es apartar de la Constitución de las comunidades de aprendizaje digital, expansión del conocimiento” (Mario Gerlero).

Las exigencias actuales del ejercicio de la docencia universitaria y en distintos ámbitos educativos nos aportan el sentido que las políticas de género son aquellas que inducen a pensar la humanidad sobre la base del binario constituido por varón-mujer en la sociedad moderna, involucran la noción asimétrica en el tratamiento social, cultural, político y económico que opera en uno y otro género, dejando de lado aquellas otras manifestaciones genéricas. Pautas culturales y simbólicas sobre la diferencia sexual las que permiten a varones y mujeres diferenciarse como tales que definen la masculinidad y femineidad en el campo social. No existen identidades Standard sino dinámicas.

Clásicos autores de Perspectivas de Género:

Beauvoir en su clásica obra *El segundo sexo* (nos permite comprender la razón del juego que se establece entre la diferencia como concepto vinculado a la noción de la mismidad del ser humano y a la igualdad de derechos.

Al sostener de la base binaria varón-mujer según la autora Graciela Morgade * “Ser mujer” “Ser varón”... no es igual. Y la educación no es neutral. De tal manera la docencia nos pone en contacto cotidiano con sujetos en formación, sujetos a quienes acompañamos en su formación. Sin embargo, partimos de una hipótesis fuerte: la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y en tanto institución social aún con relativa autonomía frente al ordenamiento de poder que predomina, la educación formal es escenario de diferentes expresiones de esa desigualdad.

No puede comprender el género sin el sexo, sin los derechos reproductivos, no reproductivos (aborto) y derechos sexuales.

Foucault establece que “el sexo es para el ser humano, puerta de entrada a la vida en sociedad, pero también a la vida individual”.

1- Abogado egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor adjunto de Derecho Constitucional en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Mail: drmatias@gmail.com

Partiendo de la base que el sexismo es la forma de discriminación, práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos².

En cuanto a los derechos de los ciudadanos y la participación en la cosa pública se señala que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano inicia la vida democrática referida solo a la universalidad masculina y burguesa. También ocurrió en nuestro país con el llamado Sufragio Universal sancionado por la Ley Sáenz Peña en 1912 que omitió en su Universo a las mujeres quienes recién en 1952 pudieron emitir por primera vez el voto establecido en una Ley de 1947.

Durante décadas, el Código Civil estableció que el varón debía fijar la residencia a la familia: la esposa tenía que seguirlo. Y la Patria Potestad fue exclusivamente para el padre progenitor varón. En 1985 se establece la Potestad Compartida sobre los hijos y el acuerdo común en la determinación del domicilio.

Después de la Reforma de 1994, los Tratados tienen Jerarquía superior a las leyes (Art. 75 Inc. 22), sostiene 11 instrumentos internacionales y 3 fueron agregados recientemente el año 2010 se conquistó después de años de lucha, el Matrimonio Igualitario Ley 26618 (El matrimonio tendría los mismos requisitos y efectos con independencia de que los contrayentes sean del mismo sexo o de diferente sexo). Posteriormente se aprobó la Ley de Identidad de Género, en la que se reconoce la Identidad de toda persona al libre desarrollo de su persona, a ser tratada de acuerdo a su identidad de Género, al respeto de su nombre de pila, imagen y sexo. Luego se reformó el Código Civil (año 2015), hubo otras reformas como en materia laboral³.

A partir de la Ley 26618 de matrimonio igualitario los viudos y las viudas del matrimonio del mismo sexo pueden acceder a la indemnización por muerte del trabajador del Art. 248 de la LCT “párrafo 1 equipara a la viuda, para cuando el trabajador fallecido fuese soltero o viudo, a la mujer que hubiese vivido en aparente matrimonio durante un mínimo de dos años anteriores al fallecimiento.”

El artículo 37 de la Constitución reconoce los plenos derechos políticos; la ley 27412 ley de Paridad de Género en ámbito de Representación Política, Decreto 721/2020 “El Poder Ejecutivo Nacional debe tener el uno por ciento de cargos ocupados por personas transexuales y transgéneros”.

El marco legal de Identidad de Género permite que una persona pueda modificar sus datos personales en el Registro de las Personas, mediante un trámite rápido, sencillo y sin la intervención de abogados, médicos o psicólogos.

Se puede pedir el cambio de nombre, sexo y foto en los documentos.

La vigencia de la ley permite a las personas acceder a intervenciones quirúrgicas y hormonales, para adecuar su cuerpo, incluidos sus genitales a la identidad de género autopercebida, sin necesidad de requerir autorización judicial ni administrativa, en forma gratuita en los Hospitales Públicos a través de su Obra social.

Para hacer realidad este derecho a la identidad de género “toda persona podrá solicitar la rectificación registral del sexo y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercebida”.

Para ello debe cumplir los siguientes requisitos: (art. 4): Tener como mínimo 18 años de edad, presentar la solicitud ante el Registro Nacional de las Personas, expresar el nuevo nombre de pila con el que solicita inscribirse.

2-GRACIELA MORGADE: *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.

3-Proyecciones de Leyes de matrimonio igualitario y la identidad de género sobre instituciones de la Ley de Contrato del Trabajo. Libellera, Carlos Alberto, publicado en La Ley 24 de junio de 2016 – LA LEY 2016 – D, 741. Cita on line: AR / Doc 1811 / 2016

Cumplidos estos requisitos el Oficial público notificará la rectificación de sexo y el cambio de nombre al Registro Civil donde fue asentada el acta de nacimiento para que proceda a emitir una nueva partida de nacimiento y un nuevo documento nacional de identidad que refleje la nueva identidad, la rectificación registral del sexo y el nuevo nombre de pila. Estos trámites gozan de confidencialidad. Sólo tendrán acceso quienes cuenten con autorización del titular de la misma o con orden judicial por escrito y fundado⁴.

Haciendo alusión a géneros no definimos, podemos dar el caso ocurrido el 1 de noviembre de 2018, en Mendoza, en el que se aprobó por primera vez un trámite de rectificación de DNI en el que no se explicita el sexo. Se trata de una persona que se identifica bajo el género [no binario y que apeló a la ambigüedad de la ley en esa materia para no someterse a elegir un sexo con el que no se identifica.](#)

Hay algunas personas que no se identifican con algunos (o todos) los aspectos de género que están asignados a su sexo biológico; algunos de esos individuos son [transgéneros o de género no-binario. Algunas sociedades tienen categorías adscritas a un tercer género.](#)

Partidas Pedagógicas. Contenidos de las materias.

Según la pedagogía de Paulo Freire⁵ “Todo educador está en la obligación de compartir con sus alumnos el poder que sus palabras contienen para transformar su realidad y la de su entorno”. Paulo Freire plantea que cada educador tenga la certeza que sus alumnos son capaces de alcanzar la meta, es decir, adquirir distintos aprendizajes.

Ámbito Educativo

Los profesores de Derecho moldean el modo que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales.

Se puede instalar en evidencia la existencia de factores que influyen decididamente en la formación y la socialización profesional del alumno.

Los contenidos curriculares, los métodos de la enseñanza y la evaluación, la relación pedagógica entre docente y alumno, la organización institucional, las tradiciones académicas, los ritos entre otros, son factores que influyen en la formación de la subjetividad de demás abogados.

Criterios. Obstáculos personales e Institucionales

El eje particular de la formación jurídica posee una clara tendencia a reducir los espacios curriculares que promueven la formación general Humanista Crítica y reflexiva desvinculando la relación del Derecho con la vida social⁶.

Carli: “Las Universidades públicas son un espacio de educación de masas signado notoriamente por el tejido social del país y muestran la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales formativas de profesores y alumnos”.

Reflexiones finales

La ponencia presenta desafíos y reflexiones a la incorporación de la enseñanza del Derecho Constitucional y Derechos Humanos sobre las políticas de Género.

4-Dr. Miguel Ángel Fon, *Civil parte general. Programa desarrollado en la materia conforme al Código Civil y Comercial de la Nación. Año 2016.*

5-Paulo Freire 1970 *Pedagogía del oprimido. Montevideo Tierra Nueva*

6-Mariana Anahí Manzo, “la influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados”.

Sin lugar a dudas hay otras formas de sexo biológico, algunos de estos individuos son transgéneros o de género no binario o puede haber un tercero (hermafroditismo).

La Ley de identidad de género permite que una persona pueda modificar sus datos (nombre de pila, imagen y sexo) mediante un trámite en el Registro de las Personas.

La docencia nos pone en contacto cotidiano con estudiantes no homogéneos sino heterogéneos.

Docentes proponen un modelo para la progresiva transformación integral de saberes que integran el currículum.

Desde el punto de vista educativo, no debemos agregar contenidos nuevos reflejados en el currículum oculto sino poner en práctica la pedagogía de Paulo Freire democratizando la educación a la vanguardia de los nuevos cambios culturales, la propia experiencia de alumnos y alumnas para incorporar saberes y conciencia de género sin discriminar e integrar a todos.

La base legal es lograr el cambio cultural e internalizar el nuevo paradigma que es lo que más cuesta en la realidad.

Bibliografía:

Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001, Graciela Morgade.

Carli Sandra. La experiencia Universitaria y las narrativas estudiantiles.

Civil Parte General. Programa desarrollado en la materia conforme al Código Civil y Comercial de la Nación. Año 2016.

El feminismo espontáneo de la historia. Emilce Dio Bleichmar. 1991.

Historia de la sexualidad. Michael Foucault. 1976.

Mariana Anahi Manzo .La influencia de la situación jurídica en la formación valorativa de los abogados.

Mario Gerlero .Haciendo Sociología Jurídica .Visión Jurídica .Bs As 2018.

Paulo Freire Pedagogía del Oprimido .Montevideo .Tierra Nueva.1970

Proyecciones de Leyes de Matrimonio Igualitario e identidad de género sobre Instrucciones de la Ley de Contrato. Libeliara, Carlos Alberto, publicado en la Ley 24 de Junio de 2016-La Ley 2016-d741. Cita on line: AR/Doc 181/2016.

LA CRITICA FEMINISTA AL DERECHO. EL DESAFÍO DE TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA.

Marina Font¹, Lucia Battistuzzi²

Eje temático: 4) PERSPECTIVA DE GÉNERO Y ENFOQUES NO BINARIOS: La perspectiva de género en la bibliografía, las prácticas pedagógicas y los contenidos de las materias. Criterios. Obstáculos personales e Institucionales. Desafíos.

RESUMEN.

En el presente trabajo abordaremos el avance de algunas de las reflexiones teóricas desarrolladas desde el área de Géneros y Feminismos del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, con el fin de aportar al diseño de estrategias para la inclusión de la perspectiva de género y feminista en la curricula de la carrera de abogacía, de manera transversal.

I.CONTEXTO: EL NEOLIBERALISMO, LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS BRECHAS DE GÉNERO.

Las políticas neoliberales aplicadas en nuestra región y en nuestro país en particular a partir de la década del 90, tienden a crear y preservar un marco institucional apropiado para asegurar las libertades empresariales a través de políticas de desregulación, privatización y retiro del Estado de muchas de las áreas de provisión social (HARVEY, 2007). Estas políticas entran en tensión con el sistema político institucional comprometido con los Derechos Humanos de nuestras democracias liberales, en tanto se fundamentan en la idea de igualdad, ciudadanía y derechos. La principal tensión que se advierte es la que se manifiesta entre un sistema político que pretende ser igualitario, cuando está enlazado en un sistema económico que se basa en la desigualdad (SAGOT, 2018)³. En este sentido Boron afirma que el dilema neoliberal no es entre Estado y Mercado sino entre Democracia y Mercado (BORON, 2003)⁴.

En nuestro país, desde 2003 a la fecha, y en cumplimiento de las obligaciones asumidas por la Convenciones CEDAW y Belém do Pará, se avanzó significativamente en el reconocimiento formal de derechos de las mujeres y las disidencias, sancionando una importante cantidad de normas. Sin embargo, las “Brechas de Género” siguen estando a la orden del día⁵. Estas desigualdades se aprecian de forma más tangible cuando se combinan con otras categorías, particularmente la

1- Abogada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP; integrante del Observatorio de enseñanza en derecho; Docente en Introducción a la Sociología Comisión 43- FCJYS- UNLP; maestranda en derechos humanos UNLP; Directora de Políticas Feministas, UNLP. Mail de contacto: marinafont2@gmail.com

2- Abogada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP; integrante del Observatorio de enseñanza en derecho; ayudante de alumnxs en Introducción a la Sociología Comisión 43- FCJYS- UNLP; maestranda en derechos humanos UNLP; trabajadora del Ministerio Público Fiscal. Mail de contacto: luciabattistuzzi@gmail.com

3-SAGOT, Montserrat, “La democracia en su laberinto. El neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica” disponible en: http://clacsovirtual.org/pluginfile.php/51891/mod_resource/content/1/LA%20DEMOCRACIA%20EN%20SU%20LABERINTO.pdf

4-BORON, Atilio “Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina”, Colección Secretaría Ejecutiva, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

5-De acuerdo a Montserrat Sagot las mismas deben entenderse como las diferencias desproporcionadas entre los géneros en su acceso a los recursos, el poder, las oportunidades que tienden a favorecer a los hombres y generan desigualdad a partir de la discriminación y la subordinación que sufren las mujeres y las disidencias como géneros.

clase y la raza⁶. Las estadísticas son contestes en señalarlo, en cada una de los ítems que analicemos: desempleo, pobreza, violencias, derechos sexuales y reproductivos, etc. Adicionalmente, debe tomarse en cuenta el papel del trabajo reproductivo, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado como elementos que impactan particularmente en el desarrollo de la vida de las mujeres⁷.

De acuerdo a la antropóloga Rita Segato la construcción de las democracias latinoamericanas implicó la instauración de un discurso multicultural e inclusivo de los Derechos Humanos que asiste actualmente a un giro conservador, al retorno de un discurso moral, familista y patriarcal que demoniza e intenta tornar punible lo que caracteriza como una “ideología de género”. Ello se explica en relación a que la década de la “democracia multicultural” no erosionó las bases de la acumulación capitalista pero sí amenazó con corroer el fundamento de las relaciones de género con base en el patriarcado, que resulta ser el pilar, base y pedagogía de todo poder, por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura.

II. LA CRÍTICA FEMINISTA AL DERECHO.

Estas desigualdades han sido puestas en agenda denunciadas y visibilizadas por el feminismo y se encuentran actualmente en el centro del debate público, político y académico. Sin embargo, el feminismo es un movimiento político, social, teórico y práctico que al menos desde el S XVIII viene denunciando estas cuestiones, a partir de la crítica a los conceptos de igualdad y universalidad, pilares del paradigma moderno instaurado con las Revoluciones Liberales/Burguesas.

De acuerdo a Tamar Pitch el derecho y la cultura jurídica resultan ser uno de los principales elementos de crítica de las feministas a partir de la segunda mitad del S XIX. Tradicionalmente este había sido el terreno central de las luchas precedentes, a partir de la conquista del voto, que fue la primera. Y sin embargo las mujeres, ya titulares de los derechos de ciudadanía, advirtieron que el derecho no era suficiente o bien que el derecho y los derechos están contruidos por y para los varones.⁸ Ya no se trata sólo de obtener el reconocimiento pleno de los derechos de los que, formalmente, ya se es titular, sino de interrogar a la lógica misma de los derechos, a su lenguaje, al sujeto al que son atribuidos⁹.

La pregunta entonces, es por la eficacia del derecho y los derechos respecto de las expectativas depositadas en los cambios normativos, y por otro por el “poder” que el derecho y los derechos tienen de reconvertir estas expectativas en unos procedimientos que terminan por desatenderlas o no responder a sus demandas. El derecho resulta uno de los pilares fundamentales de reproducción y sostenimiento del patriarcado¹⁰, y deviene fundamental entonces realizar un análisis del mismo con perspectiva de género, es decir comprendiendo que los lugares asignados socialmente a las personas de acuerdo al sexo, no solamente son diferentes, sino que están

6-Solo a modo ilustrativo, basta con detenerse en el informe de Economía Femini(s)ta, según el cual, el 10% de la población con menores ingresos del país es constituido mayoritariamente por mujeres, llegando a ser 7 de cada 10 personas que sufren la mayor marginalidad económica y social. La proporción se invierte en el análisis del 10% de la población con mayores ingresos, donde los varones representan un 63%. Las mujeres ganan en promedio 27,6% menos que sus pares varones y la brecha salarial se amplía al 39% cuando se trata de trabajadoras informales. <http://economiafeminita.com/economia/>.

7-Jules Falquet propone en este punto pensar el trabajo doméstico, el trabajo sexual y el trabajo de producción-cuidado de niñxs, como un continuo de “trabajo considerado femenino”, trabajo “desvalorizado”, útil a la acumulación del capital, llevado adelante fundamentalmente por las mujeres (particularmente las migrantes racializadas) a partir del retiro del Estado de las políticas de reproducción social.

8- PITCH, Tamar “SEXO Y GÉNERO DE Y EN EL DERECHO: EL FEMINISMO JURÍDICO.” *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44 (2010), 435-459.

9- Pitch, Tamar, *ibidem*.

10-Ver al respecto Facio Alda y Fries Lorena, “Feminismo, género y patriarcado” *Academia*, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág 259-294.

jerarquizados, y las relaciones que los rigen son por tanto asimétricas¹¹. En este sentido, destacamos que el sistema jurídico (las normas jurídicas, la jurisprudencia, la doctrina y las prácticas que lo configuran) a través de su trama establece lugares, funciones y modelos de lo “femenino” y lo masculino, desde una perspectiva binaria. Un análisis crítico con perspectiva de género implica preguntarse entonces, dónde, cómo y por quiénes, se produce y ha sido producido, cuál es su contenido; dónde, cómo y por quiénes se aplica y qué podemos esperar de él¹².

El derecho tiene un carácter androcéntrico que se encuentra en el centro de la crítica feminista (FACIO 1992). Analizando simultáneamente el derecho, el lenguaje y el poder, esta gama de críticas nos señala que podemos entender mejor por qué la discriminación y opresión contra las mujeres se mantiene a pesar de que se han derogado la mayoría de las normas del componente formal sustantivo que expresamente discriminaban contra nosotras. La respuesta no se encontrará únicamente en el estudio de la norma formal sino en la práctica cotidiana. El elemento dominante en cada una de estas prácticas, es el lenguaje y las tramas discursivas que sostienen el sistema patriarcal. Reconocer que el Derecho es un discurso del poder, nos llevará a poner atención, más que a la norma formal, a cómo ella establece las reglas, pensamientos, actitudes y comportamientos que la norma presupone e incorpora, así como a poner atención a la forma cómo la norma institucionaliza lo que debe ser considerado como legítimo o ilegítimo, aceptable o inaceptable, natural o desnaturalizado.

III. EL DESAFÍO DE TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

En el último tiempo asistimos a un cambio en la manera de enseñar derecho que se caracteriza por la incorporación de los contenidos vinculados a los derechos humanos en general. Esto ha generado cambios en los contenidos curriculares que en principio se centraron en el desarrollo histórico de los derechos humanos avanzando lentamente en la incorporación de sus contenidos y la interpretación de la normativa interna a la luz de la normativa internacional en la materia. Esto implicó desmontar los discursos totalizantes y totalizadores del Derecho.

La enseñanza del derecho con perspectiva de género requiere del desarrollo de estrategias para el análisis de las instituciones jurídicas desde este punto de vista crítico que lo aborden de manera transversal. Desentrañar los sentidos y la relación que existe entre lo que se enseña y el modo en que se lo hace y el desarrollo posterior de la profesión a la vez que sacar a la luz las biografías, las expectativas, las maneras en que se definen frente al espacio áulico, y particularmente cómo el feminismo las ha “atravesado”.

En este sentido, el movimiento feminista y su conceptualización, incorpora un enfoque teórico-metodológico que permite identificar las asimetrías de poder existentes en las estructuras societales, políticas, económicas y culturales, al mismo tiempo que persigue un objetivo ético político que es la equidad social y de género. Esto es, posibilita conjugar saberes, conocimientos, metodología, que aplicadas transversalmente, permiten iniciar la transformación de los órdenes dados. Y allí el gran desafío es sostenerlo pero particularmente institucionalizarlo en el campo del Derecho. (PAUTASSI, 2020).

Sin dejar de reconocer la importancia de la formación en género de manera específica (enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos), resaltamos la necesidad de una formación transversal,

11-Lamas, Marta “La perspectiva de Género”, *La tarea*, México, 1995.

12- Heim, Daniela “La perspectiva de género en la enseñanza del derecho penal y procesal penal. Aportes para su inclusión”, *II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho*, La Plata, 2018.

integral en términos de Mackinnon (2005), incorporando este enfoque a todos los ámbitos de enseñanza del derecho, al tiempo que actuando como principio informador y como herramienta que permita asentar dicho enfoque (Souto Galvan 2012).

No alcanza con tener profesionales “especialistas” en temáticas de género si quienes enfrentan ciertas situaciones en lo cotidiano no pueden asumirlo, por ejemplo, quienes deben plantear, defender o resolver un caso en el ámbito del derecho laboral o penal. En este sentido, consideramos que la enseñanza con enfoque de género no debe brindarse desde una materia específica sino que exige que toda la currícula esté atravesada con un enfoque de derechos humanos y género (Mackinnon 2005).

Existe una clara vinculación entre lo que se enseña, el modo en que se lo hace y el desarrollo posterior de la profesión. Deviene necesario también, desarrollar una metodología, para poder incorporar este enfoque de manera efectiva, además de contar con manuales de estudio y materiales adecuados

Consideramos necesario pensar, transitar y poner en acción, nuevos modos de construcción de saberes, entendiendo la enseñanza como praxis, como una acción de hacer-realizar que se distancie de corrientes positivistas que postulan una concepción de ciencia y de lo científico como práctica neutral y objetiva.

Esta pretendida “neutralidad” u “objetividad” de los contenidos es parte de la lógica del saber disciplinario y se expresa como procedimiento jerarquizado en la transmisión de conocimiento. Este aspecto resulta problemático, pues se basa en la idea de la apropiación mecánica de los contenidos y supone estudiantes homogéneos, con las mismas condiciones de lectura, interpretación y apropiación contenidos. Además, la preeminencia de la clase expositiva o magistral lleva en ocasiones a relegar los espacios de intercambio, reflexión y prácticas, fundamentales para la adquisición de competencias orientadas a formar profesionales orientados a responder a los problemas sociales actuales desde una perspectiva de género y derechos humanos. En este sentido consideramos que la clase expositiva debe resultar sólo un momento en el proceso, integrándose con mecanismos de enseñanza como guía, en pos de favorecer el aprendizaje como proceso progresivo de asimilación y la puesta en práctica de momentos de intercambio y trabajo colectivo, con el objetivo de favorecer los procesos de reflexión, problematización y argumentación..

IV. BIBLIOGRAFÍA

-BORON, Atilio “Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina”, Colección Secretaría Ejecutiva, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

-DAVINI, María Cristina (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Ed Santillana.

-EZCURRA, A. M. (2011) Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos

-FACIO, Alda, “Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)”, 1a. ed. - San José, C.R.: ILANUD, 1992. 156p. ISBN - 9977 - 25 . 029 – 4.

-FACIO, Alda Y FRIES Lorena, “Feminismo, género y patriarcado” Academia, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pag 259-294.

-FALQUET Jules. La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe

et de « race » dans la mondialisation néolibérale”, dans Elsa Dorlin (avec la collaboration d'Annie Bidet), Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination, PUF 2009, collection Actuel Marx Confrontation.

-FEMENIAS, María Luisa “Violencia contra las Mujeres. Urdimbres que marcan la trama” en Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres/ Elida Aponte Sanchez y María Luisa Femenias, -1 ed- La Plata, Edulp, 2008.

-HARVEY, David, “Breve Historia del Neoliberalismo”, Ediciones Akal SA, Madrid, 2007.
<http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u114.pdf>

-HEIM, Daniela “La perspectiva de género en la enseñanza del derecho penal y procesal penal. Aportes para su inclusión”, Il Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, La Plata, 2018.

-LAGARDE, Marcela, Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Edit. HORAS (2ª edición), Madrid, 1997.

-LAMAS, Marta “ La perspectiva de Género”, La tarea, México, 1995.

-MACKINNON, Catharine, “Integrando el feminismo en la educación jurídica” en Academia. Revista de Enseñanza del Derecho, N° 6, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005

-PITCH, Tamar Sexo y Género de y en el Derecho: El Feminismo Jurídico. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 44 (2010), 435-459.

-SAGOT, Montserrat, “La democracia en su laberinto. El neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica”
http://clacsovirtual.org/pluginfile.php/51891/mod_resource/content/1/LA%20DEMOCRACIA%20EN%20SU%20LABERINTO.pdf

-SEGATO Rita Laura “La guerra contra las mujeres” ISDN 978-987-3687-26-6, edición 2016, Traficantes de Sueños, impreso en argentina 2017 ed. Tinta Limón. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género Aportes para la discusión de políticas públicas y acceso a la justicia.

-SOUTO GALVAN, Clara, Principio de igualdad y transversalidad de género, Madrid, Dylkinson, 2012.

-RONCONI, Liliana Mabel y RAMALLO Maria de los Ángeles, “La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización”. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones, 2020. Libro digital, PDF - (Publicación de Resultados de Proyectos de la Secretaría de Investigación) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-29-1839-6.

-Zabalza Beraza. M: Zabalza Cerdeiriña, A (2012) Innovación y cambio en las instituciones educativas; Rosario, Homo Sapiens.Ediciones.

APORTES TEORICOS PARA EL ABORDAJE DE LA SITUACION DE GRUPOS VULNERABLES EN LA FORMACION JURIDICA.

Betsabé Policastro¹

Introducción

Distintos autores abordan el estudio de la desigualdad que experimentan los colectivos en relación a la justicia social dando cuenta de la tensión entre la igualdad/desigualdad de oportunidades y la igualdad/desigualdad de posiciones y el dilema entre la redistribución y el reconocimiento. En el marco de proyecto de investigación “Formación jurídica y grupos vulnerables: qué se enseña y se aprende en la carrera de Abogacía” (UNLPam) nos preguntamos cómo se evidencian estas tensiones y dilemas en la formación de los y las abogadas.

Una de las cuestiones centrales para abordar el tema del tipo de formación jurídica de los estudiantes de abogacía en relación a las miradas sobre los procesos que cristalizan la desigualdad de los grupos de situación de vulnerabilidad se relaciona con el perfil del graduado que se espera. En Plan de estudios de la carrera de Abogacía se enuncia que los abogados/as “deben desarrollar y acreditar capacidad para: a) conocer el contexto socio-económico, político y cultural y la historicidad que le es constitutiva, a través de las herramientas teórico-metodológicas que la formación le provea; b) comprender las estructuras del poder político y su incidencia en el fenómeno jurídico; entre otros (Res. CS 390/18)

Este perfil invita a profundizar en el conocimiento de la cristalización de estructuras desiguales a partir de la tensión entre igualdad de posiciones y de oportunidades y la distribución/redistribución en relación a grupos en situación de vulnerabilidad.

Francois Dubet: igualdad de posiciones/igualdad de oportunidades

Dubet es un sociólogo francés y autor de estudios dedicados a la marginación juvenil, a la escuela y a las instituciones. Para este autor la modernidad había creado instituciones y dispositivos políticos que organizaban marcos cognitivos de posibilidades. Para este académico las sociedades occidentales se conformaron en torno a dos grandes tipos de demandas por justicia e igualdad: la de oportunidades y la de posiciones.

a) Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades se cimienta en el proyecto democrático moderno. Si bien no problematiza ni cuestiona a la desigualdad social, parte de la idea que cada uno de los sujetos tienen la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales. Señala que “la demanda de igualdad y equidad forma parte de una concepción de la justicia que está inscripta en el núcleo mismo de las sociedades democráticas. La tesis de una desigualdad natural de las razas y los sexos dejó de ser aceptable y ya nadie puede oponerse a viva voz a la idea de que somos iguales y debemos tener las mismas posibilidades de éxito” (Dubet, 2017: 71).

1-Lic. En Sociología (UBA), Especialista en Gestión de Políticas Sociales (UNLPam), Maestranda en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam), doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Profesora asociada regular a cargo de Introducción a la Sociología y Profesora adjunta de Sociología Jurídica de la carrera de abogacía de la UNLPam. E-mail de contacto: betsabe_policastro@yahoo.com.ar

Para este autor esta igualdad en las oportunidades es una ficción ya que “supone que, en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cual fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales” (Dubet, 2011: 54).

b) Igualdad de posiciones

Para Dubet “esta representación de la justicia social busca reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, edad, talento. La igualdad de posiciones busca que las distintas posiciones estén en la estructura social más próximas unas de otra” (2011: 41).

La igualdad de posiciones se asienta sobre una concepción orgánica de la solidaridad, sobre un contrato social en el que cada individuo, sean mujeres u hombres, más o menos educados, blancos o negros, jóvenes o ancianos, está asegurado en función de su posición (Dubet, 2011: 41).

En suma, para este autor “la igualdad no es igualitarismo. La igualdad social consiste en hacer que los ciudadanos de una misma sociedad dispongan de condiciones de vida suficientemente próximas para que tengan el sentimiento de vivir en el mismo mundo” (Dubet, 2015: 101).

Nancy Fraser: redistribución y reconocimiento

Nancy Fraser es una socióloga feminista estadounidense. Para esta autora la justicia precisa de dos dimensiones: redistribución y reconocimiento.

La redistribución supone reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos y de las riquezas disponibles. Fraser señala que este postulado ha constituido el paradigma de la mayor parte de la teorización sobre la justicia social durante los últimos 150 años. En relación a las “política de reconocimiento”, el objetivo es que se acepten las diferencias, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual. Fraser señala como ejemplos las reivindicaciones del reconocimiento de las perspectivas características de las minorías étnicas y sexuales, y las diferencias de género. Según esta autora el nuevo paradigma de justicia propone que el reconocimiento se sitúe en su centro. “El discurso de la justicia social, centrado en otro momento en la distribución, está ahora cada vez más dividido entre las reivindicaciones de la redistribución, por una parte, y las reivindicaciones del reconocimiento, por otra. (...) tienden a predominar las reivindicaciones del reconocimiento” (2006: 84).

Sin embargo, la tesis de Nancy Fraser es que la justicia exige la distribución y el reconocimiento, solo uno de ellos no es suficiente. El punto clave es la forma en que se combinan. Ella señala que “...hay que integrar en un único marco global los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia” (Fraser, 2006: 87).

Voces de los y las estudiantes

Como parte de las actividades planteadas a las personas que cursaron la materia Introducción a la Sociología durante el año 2020 se propuso a los y las estudiantes la participación en un foro de debate. El mismo buscaba dar cuenta, a partir de la lectura de un fragmento del texto “La mujer trabajadora” de Joan Scott, de los cambios ocurridos luego de la Revolución Industrial en relación al mundo laboral, y en especial a la situación de las mujeres.

La UNLPam se adaptó rápidamente al contexto de aislamiento producto de la pandemia COVID-19 e implementó el dictado de la totalidad de sus materias de manera virtual. La materia Introducción a la Sociología no fue ajena a esta situación y desarrolló sus actividades pedagógicas virtualmente sin prejuicio de los contenidos y actividades contempladas en el programa analítico vigente.

La materia comienza abordando el contexto de surgimiento de la sociología y como actividad de finalización de esa unidad se diseñó un foro de debate en la plataforma Moodle. El mismo consistió en una selección del texto de J. Scott.

En relación al debate se propusieron dos consignas pidiéndoles a los y las estudiantes que se aboquen solo a una de ellas: 1) Describir brevemente los cambios ocurridos con la revolución industrial a partir de la descripción que hace la autora de la mujer trabajadora; 2) Explicar la siguiente frase: “La mujer trabajadora fue un producto de la revolución industrial, no tanto porque la mecanización creara trabajo para ella allí donde antes no había habido nada (...), como porque en el transcurso de la misma se convirtió en una figura problemática y visible”. Vincular con la situación de la mujer trabajadora hoy. Al ser una actividad realizada por estudiantes de primer año, y a poco tiempo de comenzar a cursar la carrera (el foro se realizó en abril), sus voces nos permitirán evaluar el punto de partida en relación a sus miradas/percepciones de colectivos en situación de vulnerabilidad como es el caso de las mujeres. En el foro participaron 180 estudiantes. Seleccionamos algunas de sus respuestas:

· “Como primer cambio se identifica que comenzó a introducirse a la actividad laboral en fábricas, donde realizaba trabajos a niveles industriales con mayores cargas horarias y que, a veces, por sólo el hecho de ser mujer, no les remuneraban nada o les pagaban menos que a los hombres que realizaban la misma tarea. Y como segundo cambio destaco que la mujer logró darse cuenta que no solo servía para hacer tareas de sus hogares o para realizar trabajos sencillos como costurera o niñera, sino que podía además llevar sus trabajos que realizaba desde su casa y crecer laboralmente” (María)

· “Las mujeres antes de la revolución industrial se consideraban incapaces para ciertas tareas por lo que únicamente el hombre era el que traía el dinero a la casa y la mujer se encargaba de los niños y las niñas, y las tareas domésticas del hogar. Después de la revolución industrial todo cambió ya que la mujer podía ir a trabajar y así tener un salario por su trabajo hecho en las fábricas” (Tamara)

· “Con la revolución industrial la mujer no podía salir a trabajar solo debía encargarse de las tareas domésticas y cuidado de hijos, el único que traía la plata a la casa era el hombre. Hoy gracias a los cambios que se dieron por la revolución industrial, la mujer puede tener un trabajo digno, por el cual le paguen su salario, esto la ayuda a ser más independiente.” (Joaquín)

· “Las mujeres pasaron a ser consideradas trabajadoras asalariadas, por lo cual debían realizar trabajos los cuales eran fuera de sus casas. Lo cual generó una gran controversia porque pasaron a hacer tareas del hogar a realizar trabajos con horarios y también a tener una competencia laboral. Todo esto generó que las mujeres tengan una mayor independencia” (Mateo)

· “La mujer se convirtió en una figura problemática por el verdadero significado de la feminidad, y que ésta era compatible con un trabajo asalariado, cualquiera sea su condición social. Esto tuvo como resultado salir de un modelo pre industrial, a un modelo en el cual la mujer hoy en día, trabaja logrando tener su propia remuneración, sin descuidar la función materno familiar” (Marcelo).

Estas voces parecieran que dan cuenta de igualdad de oportunidades que nos habla Dubet y de la dimensión de redistribución que nos señala Fraser. Ahora como señala esta autora “las reivindicaciones se solapan en tiempos de conflictos, las exigencias de transformación cultural se entremezclan con las exigencias de una transformación económica” (Fraser, 2006: 86). Nuestros y

nuestras estudiantes identifican la transformación cultural y la asocian a un cambio en aspectos económicos, como es el laboral, pero pocos lo entienden como un proceso inconcluso. Una de las estudiantes señalaba que “El problema de la mujer trabajadora reflejaba entonces que en mundo preindustrial en que el trabajo de las mujeres era informal, a menudo no remunerado y sus prioridades correspondían siempre a la familia (...) Gracias a los movimientos de mujeres a lo largo de historia, la realidad de la mujer trabajadora hoy es otra, pero seguimos encontrando trabas y dificultades, para acceder a ciertos trabajos, para ascender de cargo en el trabajo, para que el trabajo del hogar sea reconocido como tal, para cobrar lo mismo que un hombre en una misma labor, además hay mujeres que siguen trabajando jornada completa (...) luego en el hogar también realizan todas las tareas solas, así que si bien avanzamos en cuestión de derechos hay algunas similitudes con la mujer trabajadora del siglo XIX” (Julieta).

Los y las estudiantes identifican la situación que experimentan las mujeres que se representa con el concepto de techo de cristal. Sin embargo, no visualizan como lo hace Dubet que “no basta con haber abierto el acceso a los lugares para crear la igualdad: ni los modelos culturales favorables a los hombres, ni la economía de la vida familiar han sido profundamente afectados por esta aparente democratización. Al fin de cuentas, aun si las mujeres trabajan más que antes, aun si son más autónomas, están peor pagas, caen con mayor facilidad en el desempleo y en la precariedad que sus hermanos y compañeros (...). Se da una especie de desarrollo separado (apartheid social), la llegada de las mujeres a lugares que ha abierto en el mercado de trabajo no ha debilitado la definición sexual de los empleos. Si el trabajo no tiene sexo, tiene un género” (2011: 47-48).

Las denuncias que los y las estudiantes manifiestan en su participación en el foro no parecen cuestionar el orden de las cosas dadas ya que no se expresan impugnando las jerarquías naturalizadas. Como señala Dubet “a fin de cuentas, la sociedad se concibe como un mosaico de grupos definidos por sus oportunidades más que por sus posiciones. Más exactamente, la definición de posiciones está construida en términos de oportunidades (2011: 59).

Vemos que la mayoría de los estudiantes no identifican a la situación de las mujeres en clave de subordinación, lo que lleva a mostrarnos -y alertarnos- respecto a que el punto de partida de nuestros estudiantes. Nociones como la presentada por Dubet: igualdad/desigualdad de posiciones y la de Fraser: dimensión reivindicativa deberían ser incorporadas en la formación jurídica para el abordaje integral de grupos en situación de vulnerabilidad como los enunciados en la Reglas de Brasilia.

Además, creemos que la idea que las desigualdades reales son el resultado de la acumulación de otras desigualdades que acaban por crear diferencias mucho más considerables que las meras diferencias de ingresos, y que estas desigualdades se cristalizan en la estructura social es una directriz a incorporar en la formación jurídica para alejarnos de miradas meritocráticas y cupabilizadoras.

BIBLIOGRAFIA

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. (2017). Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fraser, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era

postsocialista. *New Left Review*, 1, 126-155.

Nancy Fraser (2006) "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación" en Nancy Fraser y Axel Honneth *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico* Ed. Morata.

Scott, J. (1993) "La mujer trabajadora en el Siglo XIX" En [Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las mujeres en Occidente. Madrid: Ed. Taurus. Vol. 4, págs. 405-436.*](#)

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

(Grupo de Debate A)

Erika S. Bauger, Agustina Ciancio, Pablo Lazzatti y José Lezcano

I. Introducción de las y los coordinadores

Este informe tiene como objetivo reconstruir y sistematizar la experiencia vivida en la mesa de debate de ponencias de la comisión (a) del IV Congreso de Enseñanza del Derecho “Enseñar Derecho en tiempos de pandemia”, referida a “Análisis de experiencias”. Y pretende recuperar crítica y reflexivamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje del Derecho, mediante la utilización exclusiva del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en el contexto extraordinario ocasionado por la irrupción de la pandemia del virus Covid19.

En el presente informe incluiremos las referencias a los distintos núcleos conceptuales que configuran los trabajos presentados, con base tanto en las exposiciones a cargo de las y los ponentes como en los debates realizados, buscando encontrar los puntos en común, los acuerdos, desacuerdos y posibles temas a tratar en el futuro para aportar nuevas visiones y elementos para trabajar en la enseñanza del derecho.

Previamente a la realización del encuentro y a los fines de su lectura, se enviaron por correo electrónico todas las ponencias a las personas participantes. El objetivo fue que las y los ponentes no expusieran sus trabajos, sino que a partir de la respuesta a cinco interrogantes elaborados por el Equipo Coordinador, se promoviera el debate, el intercambio y la discusión entre las/os asistentes.

Las ponencias presentadas ante esta comisión fueron: 1) “Cambio de paradigma en el ejercicio de la abogacía y las necesarias modificaciones en los métodos de enseñanza” de Cintia N. Carreras Jacznik; 2) “Integración de habilidades, conocimientos y evaluación a través de una propuesta de aprendizaje mediada por TIC” de Nidia Karina Cicero y Laura Mariel Medrano; 3) “Las TIC ´S como herramienta innovadora en la enseñanza del Derecho” de Lucrecia Contardi González; 4) “La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia. Utilización de las TICS. Desafíos” de Gabriela Noemí Elgul; 5) “Uso del concepto de Derecho partiendo de enfoques multidisciplinares de diferentes “voces”: Una experiencia pedagógica no tradicional en la enseñanza del Derecho” de Julio Ezequiel Guidi; 6) “Desafíos de enseñar una materia no codificada en la carrera de abogacía utilizando clases virtuales en el contexto de pandemia del Covid19” de Camila Wanda Landeyro; 7) “Anverso y reverso del análisis de experiencias en el uso de nuevas tecnologías” de Mariel Cecilia Martin y María Rocío Tilves; 8) “La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia” de Edwin M. Montero Labat y Evangelina J. Montero Labat; 9) “La evaluación en la enseñanza del Derecho. Problemas y propuestas de mejoras” de Analía Verónica Reyes; 10) “Universidad digital: hacia la construcción de una nueva conciencia jurídica” de Alejandro D. Ríos Castro; y 11) “Aquello que la enseñanza del Derecho en “la nube” puede dejarnos...” de María Eugenia Torres Lastra.

A partir del análisis transversal de las ponencias presentadas, el Equipo de Coordinación preparamos una lista de interrogantes disparadores para promover el debate en la comisión. La elaboración de las preguntas buscó encontrar los puntos en común, los acuerdos, desacuerdos. Previamente a la realización del encuentro compartimos por correo electrónico los siguientes ejes temáticos:

1) ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje se pueden implementar para promover capacidades y habilidades para las/os profesionales del mañana en el contexto de pandemia?; 2) Las TICS suelen ser usadas como herramientas complementarias y en el contexto actual de pandemia adquieren otro protagonismo. Evaluando sus pro y sus contra ¿podrían reemplazar a las herramientas centrales tradicionales?; 3) Las TICS actualmente son herramientas necesarias y exclusivas en el actual contexto de pandemia. ¿Cómo pueden articularse hacia la inclusión y la no discriminación?; 4) ¿Cómo desafiamos nuestra creatividad, en épocas de pandemia, para evitar utilizar las TICS como forma de reproducir la clase magistral?; y 5) ¿Podemos pensar en una redefinición de roles (institucional, docente y estudiantil) en la educación remota?

II. Desarrollo

El encuentro se inició a través de la plataforma Zoom a las 11 horas del día viernes 6 de noviembre de 2020, con la presentación de un Power Point donde se dio lectura de los títulos de las ponencias y nombres de las autoras/es. Seguidamente, se leyeron los disparadores y se invitó a las y los ponentes a indicar por el chat su deseo de expresarse.

Conviene destacar aquí, la participación activa y agradable de todas/os las/os participantes de la mesa de debate, circunstancia que favoreció el intercambio y el enriquecimiento de procesos interactivos, generándose interesantes discusiones, interferencias y aportes. Asimismo se consensuó y se hizo una puesta en común de los desafíos y potencialidades que se presentan a la enseñanza universitaria a partir de las experiencias desarrolladas en el contexto de pandemia.

En tal escenario se planteó la necesidad de realizar un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de las experiencias de enseñanza, lo que implica volver sobre las situaciones de nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la misma.

II.1.- Ejes temáticos

Los cinco ejes temáticos abordados en el debate se concentraron -por la propia dinámica del encuentro- en un gran disparador referido los obstáculos y resistencias que tuvimos que sortear frente a la virtualización de la enseñanza en este tiempo de pandemia y ASPO.

Se acordó que la declaración de la pandemia apresuró la toma de decisiones en torno a reconfigurar las estrategias y métodos de enseñanza en el contexto de clases no presenciales para dar continuidad a los espacios de enseñanza y aprendizaje del Derecho. Este acontecimiento disruptivo de imposición de la educación mediante TICS nos obligó a adaptarnos y a generar configuraciones didácticas alternativas.

La situación de angustia, incertidumbre y preocupación que ocasionó y sigue ocasionando la pandemia para los y las estudiantes, hizo necesario que los y las docentes debamos acompañar en la virtualidad y sin el contacto físico -tan necesario- los procesos de aprendizaje teniendo especialmente en cuenta el factor emocional.

Las desigualdades preexistentes por motivos económicos, sociales y culturales han quedado mayormente evidenciadas en este contexto. La posibilidad o no de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y a condiciones de estudio óptimas para los y las estudiantes, patentizó las desigualdades en el estudiantado, lo que muestra un deber ineludible que deben atender las instituciones.

La falta de planificación ante la emergencia ha traído grandes dificultades para el diseño del dictado de clases en el formato de clases no presenciales. La improvisación, la falta de preparación y

acompañamiento ha dejado en cabeza de cada docente hacer uso de sus habilidades y recursos individuales para afrontar esta tarea.

Los perjuicios del “exceso” de virtualidad y falta de planificación, impactaron e impactan directamente en la salud tanto física como mental de los y las docentes como trabajadores y trabajadoras. En especial, de estas últimas que asumimos en la mayoría de los casos el "trabajo invisible" de cuidados y tareas domésticas, implicando una "doble jornada" laboral extenuante. La confusión entre la esfera pública y privada que supone dar clases en el hogar, lleva a la realización de un trabajo permanente frente a la pantalla, donde no se distingue el día y la noche. Por ello, es necesaria una correcta regulación de este tipo de trabajo y de una política universitaria concreta.

II.2. Conclusiones. Desafíos y potencialidades

Como desafíos y potencialidades que se presentan a la enseñanza universitaria en el contexto de pandemia, a partir de las experiencias desarrolladas por las/os participantes del encuentro, se podrían mencionar las siguientes:

-Lograr que la innovación tecnológica sirva para preparar abogados y abogadas que puedan incorporarse en espacios laborales actuales (atravesados por la digitalización). A la vez que estas innovaciones nacidas de la coyuntura disruptiva de la pandemia, se integren en sus aspectos positivos, al ejercicio de la docencia. La utilización de las TICS pueden dirigirse estratégicamente hacia el acompañamiento de un cambio en la perspectiva de cómo enseñar derecho: en la democratización del aula, en procesos de evaluación y apoyo del aprendizaje, entre otros aspectos. La pandemia entonces, permitió convencer hasta los más incrédulos de que las estrategias virtuales pueden aportar realmente innovación.

-La utilización de herramientas virtuales motivadoras para las/os estudiantes no se vinculan con la franja etaria a la que pertenecen los docentes, sino parten del convencimiento de rejuvenecer y readaptarse a los nuevos tiempos, en el convencimiento acerca del aporte formativo de las herramientas. En este contexto, consideramos que las adversidades siempre nos dan oportunidades de mejorar como docentes. Poder reinventarnos en el rol docente y acercar otras propuestas que rompan el esquema de lo tradicional, sin perder de vista los contenidos y la formación.

-Trabajar en pos de eliminar las desigualdades entre los y las estudiantes, diseñando una política universitaria que tenga herramientas para que todos, todas y todes puedan acceder por igual a procesos de enseñanza y aprendizaje. En el escenario actual, la universidad en general y la facultad en particular debe realizar una propuesta de acompañamiento a estudiantes y docentes, al mismo tiempo, que plantear una política de trabajo. Como estrategia se cita el caso de la Universidad de Colombia donde la Facultad de Derecho aplica lo que se denomina "proceso de evaluación". Los exámenes se arman con preguntas que los alumnos envían y que la docente va seleccionando. Aquellas preguntas seleccionadas les asigna puntos extra. Luego las notas de los exámenes son incorporadas con notas de trabajos prácticos colaborativos en equipo.

-Revisar la condición de los y las docentes como trabajadores/as y pensar en una propuesta institucional que les acompañe con las medidas que sean necesarias, tanto para preservar su salud psico- física, como para acompañar su trabajo en las aulas (tanto virtuales como presenciales). Este tema se vincula con las condiciones laborales que se encuentran receptadas en el convenio colectivo de trabajo. Una malentendida libertad de cátedra hace que institucionalmente no haya un verdadero seguimiento de lo que pasa por dentro de cada una, para establecer estándares básicos

de protección de derechos de docentes y estudiantes. Estas cuestiones en principio ocultas, ahora se visualizan en toda la comunidad universitaria.

-Resaltar la importancia de incorporar lo lúdico a los procesos de enseñanza, como desafíos y como forma de interpelar a las estrategias didácticas. En este entendimiento, el objetivo se centra en promover el acompañamiento docente orientado hacia la retroalimentación permanente. Para ello, y a los fines de suscitar un clima agradable en el aula (tanto virtual como presencial), se pueden implementar estrategias lúdicas como la utilización de juegos como el “Pasa palabra”, el uso de tableros, Padlet o Trello, el Tik Tok, entre otros, como modalidades motivantes para el estudiantado. Incluso como elementos para concentrar toda la información y usarlos como recursos para el examen.

-En cuanto a lo lúdico, es interesante el aspecto de contención que siempre lo pensamos desde lo pedagógico, pero que interviene como factor importante para aliviar este contexto desde lo humano. Hoy más que nunca (atento al impacto que el Covid19 ha provocado sobre la salud mental), resulta necesario generar en las clases (ahora mediadas por la pantalla) un punto de encuentro en el que los estudiantes sean alojados. Un espacio de confianza y seguridad, en el que suceda "algo", en el que acontezca eso que llamamos "experiencia educativa" y las estrategias en las que se utilizan lo lúdico resultan absolutamente adecuadas para esto.

-Como este enseñar en la distancia produjo que las emociones tomen protagonismo, tuvimos que poner el acento no sólo en la faz epistémica. En esta mesa de debate y en otras, la palabra “emoción” siempre estuvo presente y atravesando distintos trabajos relacionándose directamente con la propuesta de este Congreso en la que el Cine es una de las caras: “Emoción y creatividad”.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Grupo de Debate B)

María Julieta Duedra¹, Leandro Crivaro² y Rosana Toranzo³

El presente informe busca rescatar las experiencias vertidas en la mesa de debate sobre las experiencias docentes en el IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho. “Enseñar Derecho en tiempos de pandemia”.

La discusión en torno a las diversas experiencias docentes en contextos de pandemia contó con la participación de más de veinte expositores que discutieron sobre tres ejes centrales: los desafíos a los cuales nos enfrentó la pandemia, las problemáticas que se presentaron ante la introducción del aula virtual emergente (ventajas y desventajas) y por último las dificultades que atravesaron los estudiantes y posibles aportes para evitar la brecha digital.

La mesa de debate contó con once ponencias:

- El acceso igualitario a la educación en tiempos de pandemia de Verónica Bilczyk;
- Educar en tiempos del COVID-19. Respuestas institucionalizadas a la emergencia. El caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales- Universidad del Este de Ricardo Germán Rincón;
- Dificultades en la conformación del oficio del estudiante universitario en contexto de pandemia de María Julieta Duedra;
- La virtualidad emergente. Enseñar en tiempos de pandemia de José Orlor y Victoria Lorenzo;
- Lecciones y pandemia de Ernesto E Domenech;
- El equilibrio como condición del éxito en la enseñanza del derecho de Fernando Iván Fassina;
- El camino a la metamorfosis de un ayudantexalumnx de Chiara Basso, Pilar Bernasconi, Agustina Carpio, Julia Cáceres, AyelenFaraco, Josefina Forastieri, Camila Medina, y Ivo Rapallini;
- Coronavirus y enseñanza virtual del derecho de Inés Berisso y Olga L. Salanueva;
- La educación interpelada por el contexto de pandemia de Mariela Esther Blanco;
- Tiempos de pandemia. Educación ubicua en las aulas universitarias on line. Tensiones en la enseñanza del derecho de Nina Norma Noriega;
- Experiencia del departamento de derecho de la universidad nacional del sur en la enseñanza en forma virtual: descripción de lo sucedido durante la pandemia de Pablo Di Gerónimo y Marcos Fernández Peña.

1-Abogada y escribana, estudiante de la especialización en docencia universitaria, maestranda en Relaciones Internacionales. Docente en las asignaturas Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Introducción al Pensamiento Científico y Derecho Internacional Público en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante de Idioma Latino I -portugués- en la Licenciatura en Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias de la UNLP (email: julieta.duedra@gmail.com)

2-Abogado. Profesor adjunto de la Cátedra III de Introducción a la Sociología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (email: leandrocrivaro@gmail.com).

3- Abogada. Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, Docente-Investigadora, especialista en Derecho Privado/Civil, Trabajo y Seguridad Social (UNSJ-UM-UNC). Miembro Asociado del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la UNLP (e mail: rosanatoranzo@hotmail.com.ar).

Reflexiones del debate

En términos generales hubo coincidencia en que, si bien el aula virtual se presentó como una solución en la dinámica de la emergencia conducida por la pandemia, existieron innumerables y marcadas deficiencias que no se pueden soslayar y que, en el camino de la virtualidad, se fueron develando y fueron motivo de una amplia discusión.

Uno de los desafíos más relevantes que se les presentó a lxs docentes dedicados a la enseñanza del derecho fue afrontar y tratar de vencer las problemáticas derivadas de la brecha digital. La imposibilidad y las limitaciones en la que se vieron envueltxs para poder resolver situaciones de desigualdad y discriminación, y el impacto negativo que la virtualidad generó en ciertos ámbitos, llevó a multiplicar los esfuerzos realizados por algunas experiencias presentadas por lxs ponentes –no suficientes en muchos casos, aunque no por ello menos valiosos- quienes rediseñaron estrategias de acercamiento y acompañamiento a través de los grupos de Adscriptxs y ayudantes alumnxs, tratando de igualar o aminorar la situación de desigualdad.

Asimismo, uno de los temas más debatidos fue la cuestión de la virtualidad, en este sentido se concluyó que no es lo mismo la virtualidad elegida que la que aquella que es impuesta debido, justamente, a un contexto de forzada dinámica remota. Surgió como evidencia el hecho de que no alcanza con que algunxs estudiantes tuvieran conocimientos informáticos para dar por suficiente el método de enseñanza en el ámbito universitario.

El rediseño de las estrategias pedagógicas de enseñanza y de aprendizaje atravesó todas las discusiones llevadas a cabo en este eje, puesto que la introducción de una nueva herramienta virtual en la construcción de conocimiento abrió camino a la aplicación de nuevas herramientas, generando de esta forma transformaciones en la manera de enseñar involucrando un verdadero estímulo para el trabajo en equipo, la introducción de herramientas lúdicas y una mayor acción colectiva capaz de generar una dinámica más activa y colaborativa en la que el aula virtual, es decir, la crisis generada por la pandemia significó un desarrollo de nuevas capacidades y la flexibilidad del contexto áulico.

En el desarrollo del debate no se dejó de remarcar la importancia de la utilización del campus y la necesidad de generar, desde lo institucional, herramientas que permitan rediseñar las actividades para optimizar el proceso de enseñanza y de esa forma llegar a todxs lxs estudiantes, incluyendo a quienes se encuentran en contexto de encierro o a grandes distancias, igualando de esta manera a personas de distinta edad o condición.

Asimismo, hacia el final de este encuentro, tuvo lugar un interesante debate acerca de la presencialidad y la efectiva de accesibilidad a la formación superior, en donde se plantearon algunos efectos adversos de la virtualidad, tales como la dificultad en la participación, o la acreditación del aprendizaje. En relación a esto último la evaluación se presentó como un punto problemático, por ello lxs invitamos a conocer los motivos de su discusión, como así también otros de los temas abordados a través de la lectura del presente capítulo. -

ANALISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS (Grupo de Debate C)

Santos A. Corica, M. Cecilia Valeros, Fabiana Coradi y Guillermina di Luca

Compartimos mediante el presente documento las conclusiones arribadas luego del en Comisión realizado en el Marco del IV Congreso de Enseñanza del Derecho el día 6 de Noviembre de 2020, con la coordinación de los Profesores Santos A. Corica, M. Cecilia Valeros, Fabiana Coradi y Guillermina di Luca. Recibimos en la sala de reuniones virtual la presencia de los ponentes y también otros asistentes que participaron activamente en el desarrollo del debate para extraer las conclusiones a partir de los ejes que a continuación detallamos:

EJES - INTERROGANTES PLANTEADOS

- Cuando volvamos a clases, ¿Que recursos conservarías?
- La evaluación y el contexto: La accesibilidad
- Las rúbricas de evaluación: ¿Resuelven todos los problemas respecto de los criterios de evaluación?
- Proponer nuevas formas de evaluación puede generar resistencia de alumnos/as?
- ¿Es posible crear valor evaluando con proyectos destinados a la comunidad?

El debate se organizó de manera flexible con la apuesta de no generar compartimentos estancos sino de compartir, intercambiar experiencias y proyectar a partir de éstas.

Construimos con apoyo de un Power Point los ejes centrales de todas las ponencias, y culminamos dicha presentación con una nube de ideas que recoge las ideas centrales de todas las ponencias:



Finalmente, y para cerrar el encuentro repasamos aquella nube inicial de ideas y sumamos aquellas conclusiones e ideas que habían sido parte del debate y no estaban incorporadas inicialmente:



Elaboramos de este modo, con los presentes un clima que permitió sostener de forma armónica y co creativa el debate del cual podemos encontrar conclusiones que entendemos relevan las experiencias o interrogantes que nos dejó este año educativo atravesado por el COVID 19.

CONCLUSIONES

Podemos decir que la irrupción de las TICs en la enseñanza del derecho nos permitió llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje y ajustar nuestras propuestas pedagógicas con distintas alternativas que nos permitieron comunicarnos con nuestro alumnos y llegar a quienes en otros contexto se veían imposibilitados de acceso.

Se entablo una paradoja: la accesibilidad en algunos casos garantizo y posibilitó poder participar en clases, y en otros la sincronicidad y falta de datos y/o red generó la imposibilidad de acceder al encuentro streaming.

La plataforma utilizada fue Moodle en algunos casos conjuntamente con Google classroom como forma de sostener las actividades y actividades asincrónicas, siendo Zoom y/o otras similares para los encuentros sincrónicos.

Se planteo especialmente la necesidad de crear normas de convivencia virtual “NETIQUETAS” que tuvieran como eje: la puntualidad, el respeto, los horarios de consultas, las cámaras y micrófonos encendidos, la apertura de otras vías de comunicación alternativas como whatsapp con fines específicos y con reglas propias.

En cuanto a los primeros años y/o primeras materias se llegó a la conclusión que el contexto obligo a los docentes a crear mayores estrategias para propiciar la vinculación entre los alumnos, apareciendo también en esta instancia la generación de juegos de roles, o procesos de vinculación con la práctica lo cual genera en el estudiante compromiso e interés. De modo que se sugiere profundizar el espacio de la práctica en todas las instancias de la carrera y no reservado para las ultimas materias.

Por otra parte, se llegó a concluir que la presencialidad en este contexto se logró a partir de la virtualidad planteándose que la clase sincrónica desplazó a la presencialidad pudiéndose en lo sucesivo replantearse el escenario educativo a futuro.

Desde la planificación docente, se acordó que resulta buena práctica la grabación de los encuentros para propiciar la autoevaluación del docente además de garantizar conectividad a quienes no hayan podido conectarse por diversas razones, lo cual ha generado también mayor riqueza en la comunicación y devolución hacia nuestros alumnos.

Podemos decir que este año y a partir del intercambio realizado en la Comisión “C” de debate la comunicación eficiente, devolución constante con máximo aprovechamiento de las TICs ha podido garantizarse un año lectivo diferente, desafiante del cual nos llevamos mucho más de lo que dejamos.

La Coordinación.-

DESAFÍOS DE ENSEÑAR UNA MATERIA NO CODIFICADA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA UTILIZANDO CLASES VIRTUALES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID19.

Camila Wanda Landeyro¹

Resumen

Utilizaré el método descriptivo-cualitativo para intentar explicar algunos de los desafíos que existen en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) al emplear el sistema clases virtuales en la materia de Economía Política, en el contexto de la pandemia del COVID19.

A su vez, pretenderé explicar por qué el método de clases orientadoras con el uso de las TICs, es más eficaz que las clases magistrales.

Introducción

Cuando los estudiantes de derecho cursan Economía Política, se encuentran desorientados frente a la ausencia de normas y al tener que diseñar un nuevo método de estudio para analizar la bibliografía seleccionada por el docente.

Pareciera que el contenido político de la materia es un impedimento para considerarla una ciencia, pero tal como dice Folchi (2015), todas las asignaturas de la carrera –aunque en diferentes grados– tienen un contenido político. Por otro lado, algunos confunden el conocimiento científico de economía política con el conocimiento ordinario, que se recolecta de forma asistemática, siendo vago e impreciso por adquirirse en el vivir diario. (Bunge, 1995)

Dificultades de las Ciencias Sociales al momento de ser presentadas.

La Economía Política es una ciencia social, tal como remarcan los Dres. Prats y Fernández (2017), tiene determinadas características que agudizan su complejidad:

- a) La relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer. El sujeto es un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer.
- b) El objeto de estudio resulta complejo, variable e inmaterial.
- c) Obstáculos epistemológicos para la consecución de un conocimiento objetivo, por la relación entre el sujeto que investiga y el objeto.

Es por ello fundamental analizar el rol que debe cumplir el docente al enseñar esta asignatura, especialmente al utilizar el formato de clases virtuales. El docente no debe limitarse a repetir una serie de definiciones o de contenidos, tiene que apelar a la creatividad para fomentar la construcción de un conocimiento colectivo.

1-Ayudante Alumna de Economía Política Cátedra 2. (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata). Becaria CIN-EVC en el Instituto de Cultura Jurídica. Colaboradora en el Proyecto de Investigación J-179 "Problemáticas contemporáneas del desarrollo: territorio, ambiente, migraciones y género". Alumna de intercambio en la Universidad La Gran Colombia Armenia. Email de contacto: camilawanda2014@gmail.com.

El dictado de clases virtuales durante el aislamiento obligatorio dispuesto por el Decreto 297/2020. El calendario académico dispuesto por la facultad se vio afectado por el Decreto 297/2020, que ordenó el aislamiento obligatorio frente a la pandemia mundial del COVID19.

¿Qué resolución tomó el área de académicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en esta circunstancia? Analizado los diferentes comunicados que existen en el portal de la Facultad en el Área de académicas, notamos la ausencia de un plan sistemático de acción para organizar el dictado de clases virtuales. Se actuó sobre la marcha, siendo que hubo tiempo para emprender, coordinar y resolver la postergación de clases virtuales junto con las mesas libres, puesto que el 11 de marzo del 2020 la OMS declaró al brote del COVID19 como una pandemia y el 20 del mismo mes, el Poder Ejecutivo Nacional por medio del DNU 297/2020 dictaminó el aislamiento social.

Por otro lado, el 18 de marzo del corriente año, se emitieron las siguientes recomendaciones a modo de orientar a los profesores respecto del dictado de clases virtuales, puesto que para muchos era la primera vez² que se ponían en contacto con las TICs:

-El docente debería seleccionar el material de lectura y/o audiovisual, elaborar una guía de preguntas de abordaje y otra de comprobación de lectura para que los alumnos respondan, y luego dar una devolución respecto de las mismas.

-Se informa a los docentes, que existen espacios de almacenamiento virtual donde pueden cargar el material: Google Drive, Onedrive o Dropbox. Pero, se recomendó la utilización de las herramientas institucionales.

-Se sugiere al docente que utilice un email a los fines de ser empleados como canal de comunicación con sus alumnos. También se informa la existencia de los Formularios Google, los cuales, pueden emplearse para preparar preguntas de examen estilo Multiple-choice y/o Verdadero – Falso.

-Se informó respecto de la utilidad de las redes sociales como espacio de comunicación e intercambio de información.

Los siguientes días, la sección de académicas siguió actualizándose, y se fueron publicando diferentes resoluciones vinculadas al inicio del calendario académico: postergaciones de plazos, períodos de inscripción a vacantes, etc. Esto generó una dispersión de la información provocando el desconcierto y desorientación de los alumnos, los cuales volcaron sus dudas en los grupos virtuales de los centros de estudiantes con la finalidad de ponerse en contacto con docentes y compañeros. Es por ello que con ese propósito, los alumnos crearon por su cuenta grupos en redes sociales, facilitando la comunicación con sus compañeros y estableciendo así un canal de información más fluido.

Por otro lado, los docentes comenzaron a preguntarse cuál sería el mejor método para dar clases, cuántos alumnos conformaban sus grupos, puesto que no se remitió desde el área administrativa de la facultad los listados para el día 1° de abril, fecha en la que se daba inicio a los cursos virtuales. En lo que respecta a los docentes que forman parte de la Cátedra 2 de Economía Política, las dificultades eran aún mayores, puesto que el grupo de educandos es variado, al estar conformado por personas que pertenecen al plan 5 y 6 de estudio. Mientras que el grupo de educandos que se inscriben a la materia de Economía Política y que forman parte del plan 5 se les pide cuatro (4) materias correlativas para cursar la materia³ –ubicada en primer año-, en el plan 6, son diez (10) las

2- Aquellos docentes que no están habituados al manejo de las TICs por su propia cuenta, y que se han visto enfrentados a usarlas en este contexto, podríamos denominarlos como inmigrantes digitales.

3-Las materias correlativas que establecen éste plan son: Introducción a la Sociología, Historia Constitucional, Derecho Constitucional y Derecho Político

materias correlativas⁴ a Economía Política –ubicada como materia de tercer año-. El perfil del alumno en ambos planes es diferente, esto suma un gran desafío a la hora de explicar conceptos vinculados al comercio Internacional, obligaciones, tipos de cambio, intereses. Habiendo hecho esta referencia respecto del grupo de educandos que cursa la materia economía política, me referiré a los métodos de clases que se emplearon virtualmente desde la Cátedra:

Clases magistrales: quienes utilizaron este método, emplearon la aplicación ZOOM. Respecto de la clase, fue grabada y subida al canal de YOUTUBE, para que los alumnos puedan verla la cantidad de veces que necesitaban. A su vez combinaron con la modalidad de trabajos prácticos, subiendo una guía orientadora de preguntas para que luego los alumnos la realicen y envíen. En este caso, siguieron las recomendaciones del área de académicas.

Clases orientadoras: Otros docentes incorporaron el siguiente método:

-Grabaron previamente la clase (en formato video o audio), y luego fue cargada al campus virtual. Esta modalidad se encuentra destinada a explicar los conceptos más importantes y relevantes del tema. El docente cumple el rol de ser un director de orquesta en el curso, indicándoles la forma en cómo deben estudiar un tema, qué es lo importante y cómo deben buscar información en fuentes fidedignas.

-Se acompañó una guía de lectura junto con la bibliografía⁵ que el docente seleccionó.

Frente a estas dos modalidades de clases, me posiciono a favor de las orientadoras por motivo de que hoy en día vivimos en una sociedad de información (Gerlero, 2016) pudiendo los alumnos consultar en cualquier lugar y horario diferentes fuentes de información relacionadas a los temas que forman parte de la curricular a evaluar. Por lo tanto, frente a la masividad de información que los mismos manejan (fuentes académicas y no académicas), el docente deberá instruirlos en la búsqueda, selección, comprensión para que puedan sistematizar los datos en conocimiento. (Gilabert, Cervera, & Garrido, 2001)

Esto suma un nuevo desafío, puesto que los docentes requieren que estén alfabetizados en recursos informáticos aplicados a la didáctica. (Graells, 2000) A lo cual, el éxito no depende exclusivamente de los recursos tecnológicos, sino primordialmente de las prácticas pedagógicas que incorporen los docentes y de la creatividad que apliquen en los cursos. (Vinacur, 2012)

A su vez, es necesario, que cuando el docente proponga una actividad –por ejemplo un trabajo práctico- debe señalar el objetivo, contenido del aprendizaje curricular, y criterio de corrección⁶.

¿Por qué debe ser tan específica la consigna? ¿Acaso los alumnos universitarios no pueden interpretar por sí mismos? La respuesta a la última pregunta es no, a pesar de la cultura digital que los mismos tienen, presentan tres características alarmantes (Gilabert, Cervera, & Garrido, 2001):

1. Son dependientes de la figura del profesor en el proceso de aprendizaje.
2. Presentan serias dificultades para gestionar su enseñanza de forma individual.
3. La comunicación a través de las TICS no son fluidas, los alumnos se sienten inseguros de lo que hacen y de la forma en como interpretan los textos.

4- Las materias correlativas según el nuevo plan vigente de estudio son las siguientes: Introducción al Estudio de las Cs. Sociales, Introducción al Derecho, Derecho Romano, Privado I, Privado II, Derecho Político, Introducción a la Sociología, Historia Constitucional, Derecho Constitucional y Derechos Humanos

5-Es recomendable subir la bibliografía en archivos formato pdf. Podría resultar también conveniente armar un drive para que los alumnos puedan consultarla virtualmente sin tener que descargarla a sus dispositivos.

6-De los seis profesores adjuntos, cinco propusieron la realización de un trabajo práctico. Pero sólo un docente explicó el criterio de corrección a través de un audio que subió al campus virtual.

Conclusión

Comparto la reflexión que Álvaro García Linera realizó en una clase virtual el 8 de abril del corriente año en la Universidad de San Martín⁷: “(...) No hay respuesta globalizada a un drama global y eso es un descomunal fracaso de la globalización tal como hasta ahora se la ha construido y, sobre todo, del discurso político que la acompañó (...)”

En el ámbito académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el COVID19 agravó la crisis del sistema de enseñanza, dejando a la luz que los docentes no están capacitados en recursos didácticos aplicados a la tecnología. Por otro lado, el departamento de Académicas -el cual no está formado por personas capacitadas en didáctica y tecnología- solo dispuso la aplicación de medidas paliativas a un sistema de educación superior resquebrajado, arcaico y rancio, que poco a poco va demostrando su ineficacia frente a los fenómenos que van surgiendo. Es importante ahora, comenzar a diseñar un nuevo sistema de enseñanza que incluya las herramientas informáticas para mejorar la formación de los futuros abogados que ejercerán su profesión en el mundo real y virtual.

Bibliografía

Aranda, F. A. (2006). EL sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. Revista electrónica de investigación educativa.

Bunge, M. (1995). La ciencia. Su método y su filosofía. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Sudamericana.

Folchi, M. (2015). Tratado de derecho aeronáutico y política de la aeronáutica civil. Tomo 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.: Astrea

Gerlero, M. (2016). Lecciones de Sociología Jurídica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Jurídicas.

Gilabert, T. L., Cervera, M. G., & Garrido, M. F. (2001). El ciberprofesor, formador en la aldea global. En Las Ciencias Sociales en Internet. (págs. 59-76). Mérida: Junta de Extremadura. Graells, P. M.

(2000). peremarques.net., <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>. Fecha de consulta 20/4/2020.

Martínez, P. M. (s.f.). Recursos en internet para la enseñanza y el aprendizaje de la historia económica. Universitat Barcelona, 17. Prats, J., & Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva de la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. Universitat Barcelona, 97-110.

Vinacur, T. (2012). Evaluación de programas de incorporación de TICs: ¿Qué se evalúa y qué evidencias encontramos? En M. Narodowski, A. Scialaba, & (compiladores), ¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías. Prometeo.

4- Se puede ingresar al video por medio de este link http://www.universidadeshoy.com/despachos.asp?cod_des=69721&ID_Seccion=165&Titular=%C1lvaro%20Garc%EDa%20Linera:%20%22Esta%20pandemia%20es%20un%20fracaso%20 descomunal%20de%20la%20globalizaci%F3n%22.html

UNIVERSIDAD DIGITAL: HACIA LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA CONCIENCIA JURIDICA

Alejandro D. Ríos Castro¹

Resumen

Analizar el nuevo entorno educativo universitario en tiempos de pandemia, los retos, desafíos, mitos del modelo vigente y como fue impactado por las tecnologías como nuevas herramientas de enseñanza. Como rebatió las formas tradicionales de transmitir conocimiento y así también dejar planteado el repensar la pandemia como oportunidad de rediseñar la acción educativa, preparando un nuevo perfil de abogado que responda a los nuevos escenarios que deberá enfrentar.

Revisar lo espacios curriculares, indagando es sus objetivos como son las prácticas profesionales, si están desarrollando en los estudiantes nuevas destrezas, habilidades y competencias en estos nuevos entornos digitales.

Este trabajo parte de la observación como estudiante de la carrera de abogacía en la Universidad Nacional de Córdoba de un análisis de la universidad en tiempos de pandemia y de algunos interrogantes como, ¿En qué escenarios se ubica la enseñanza jurídica en nuestra universidad frente al contexto pandémico? ¿Cómo se transformaron o rediseñaron las tradicionales formas de enseñanza jurídica en ella? y por ultimo ¿Cuáles fueron las respuestas academias frente a este contexto de emergencia sanitario?. Se podría decir que este nuevo cuadro social y global que paralizó al mundo entero, no fue la excepción la educación superior con cierto grado de incertidumbre sobre lo desconocido y sus destinos. Surgió así la necesidad de garantizar el inicio de la agenda académica, cuestiones que se fueron hilvanando sobre la marcha.

Aparecieron las tecnologías aplicadas al contexto de la enseñanza como solución para poder lograr comunicar la universidad con su población y dar respuesta a sus demandas. Las tecnologías como sabemos permiten desarrollar una comunicación más rápida, ágil, de manera instantánea, ha configurado la vida del hombre en s diferentes facetas en los últimos tiempos, y superado las barreras que la distancia imponen.

Sin lugar a dudas son nuevas formas de comunicación entre los sujetos, nuevas fuentes de producción de conocimiento y de trabajo en estos meses creció de manera exponencial y empujado por el contexto de emergencia sanitaria.

Así se plantearon nuevos dilemas como el teletrabajo, home office, educación digital, debates que estaban postergados o por lo menos parecían ser temas de agendas hacia futuro pero que se adelantaron frente a este nuevo escenario.

¹- Facultad de Derecho- Universidad Nacional de Córdoba. Alitorios87@gmail.com
alejandrrioscastro@outlook.com

Los recursos digitales estuvieron presentes siempre pero no habían tenido gran desarrollo o apropiación con el sistema educativo porque todavía primaba la presencialidad en la enseñanza como modelo vigente, pensemos exámenes parciales o finales presentaciones de clases magistrales, seminarios, cursos, etc. Frente a ello se produjo una serie de medidas de contención y regulación a la problemática del inicio de la agenda académica, por mencionar algunas de ellas que me parecen de gran relevancia:

Resolución N° 2020210 de fecha 13 de Abril adhería a la Res.Rec. 2020-367 posponía partir de esa fecha la continuidad del dictado de clases presenciales de las asignaturas de la carrera de pregrado, grado, y posgrado que se dictan en la Facultad de Derecho hasta el 25 de Marzo de 2020, para programar su migración de la actividad áulicas presenciales al ámbito virtual mientras dure la emergencia sanitaria.

Resolución Decanal N° 253 del 02 de abril del 2020, en relación a la ley Nacional de emergencia sanitaria N° 27541, DNU N° 260/2020 y 267/2020 dispuso en su parte pertinente aprobar el instructivo de implementación de la virtualización de la enseñanza en las asignaturas y Cátedras de la carrera de pregrado, grado y posgrado que se dictan en el primer semestre de la facultad de Derecho.

Resolución N° 2020-296 de fecha 16 de abril del mismo año aprueba el instructivo del sistema de evaluación de exámenes parciales en espacios virtuales en virtud de la Res. N° 253.

Estos eventos normativos marcan un hito en el ámbito universitario configurando las formas de socialización, transmisión del conocimiento, sistemas de evaluación, nuevas maneras de vinculación entre los docentes y los alumnos en esa marcada relación de dominación y poder con presencia en nuestra facultad, que van lineando nuevos horizontes en el que hacer educativo y convoca a un compromiso de la universidad acompañar a estos cambios.

Un autor que elegí para analizar este planteo que lo descubrí en el equipo de investigación al cual colaboro, es el Autor Basil Bernstein que aborda el modelo de enseñanza jurídica considerado por este autor como un elemento determinante que perfila, moldea al estudiante de derecho y convoca en sus trabajos a reflexionar sobre la acción educativa, en el sistema de reproducción.

Para empezar, diré que toda organización y en particular la educativa, posee componentes propios que la diferencian de otras organizaciones, dándole cierta identidad con sus sistemas de valores, creencias, prácticas, rituales, y códigos propios. Esto hace que los que accedan alguna organización, ejemplo la agencia educativa, experimenten una suerte de apropiación de sus lenguajes y códigos, marcando un sentido de pertenencia a ella.

Un elemento que caracteriza a una organización educativa es el Código concepto acuñado por el autor, expresando que constituyen principios reguladores de la conducta que son adquiridos de manera racional y escasamente programada, desarrollando una identidad y conciencia en el sujeto en el caso de estudio el estudiante de derecho.

En el caso del abogado se trata de un conocimiento con fuerte presencia de dogmatismo jurídico en su formación, una jerarquización de los complejos jurídicos por sobre los extras jurídicos, un derecho dominante para dominados, formalista, que lo hace diferenciado de aquellos conocimientos de sentido común, "Técnicos Vs Legos".

Esos códigos que adquirimos o nos apropiamos permite un cierto grado de combinación de significados, de interrelación dentro del sistema, resultando la legitimación del discurso jurídico con cierto grado de poder y estatus dentro de ese contexto y la vigencia del statu quo imperante.

Esto con el tiempo dio una estabilidad sistémica que reproduce determinado modelo de enseñanza, que se mantuvo vigente y a estas horas en el contexto pandémico que atravesamos se

vio amenazado.

Esto conlleva a replantearse la acción educativa y el discurso pedagógico en la carrera de derecho, convoco a indagar sobre sus contenidos, formas de transmisión de conocimientos para que resulte una universidad a servicio de la sociedad que era un compromiso que deberá adoptar.

La educación desempeña un papel esencial para la reproducción o transformación de la sociedad, en función lo que constituye el ejercicio de un poder ideológico, se vale de la posesión de ciertas formas de saber, doctrinas, conocimientos e información, para influir en los individuos en la realización o no de tal conducta.

A la voz de la teoría de reproducción de Bourdieu y Passeron (1977), en sus elementos para una teoría de la enseñanza, destacan que la educación impone, a través de la autoridad pedagógica una acción pedagógica a un trabajo pedagógico, logrando reproducción de la cualificación y el sometimiento ideológico de los educandos. La verticalidad en la relación maestro- alumno permite a la autoridad pedagógica imponer la acción pedagógica, la presente como una imposición legítima, lo cual refuerza al poder arbitrario por el ocultamiento de las verdades que impone dicha acción pedagógica, (..).

Por consiguiente, la autoridad pedagógica que se les confiere a los educadores, independientemente de su preparación y desempeño, constituye una justificación para aceptar la relación vertical, incluso arbitraria o abusiva por parte del educador, además de propiciar que los alumnos acepten su discurso sin cuestionarlo. (..)².

En la misma línea y siendo coincidente Basil Bernstein clasifica en nivel macro interaccional: basado en el curriculum de colección, un orden que se basa en la naturaleza de las jerarquías, basadas en relaciones de autoridad, el curriculum es integrado producto de un proceso de interacción, hay una distinción entre lo que pertenece y no a los discursos pedagógicos. se caracteriza por ser privilegiado, hay una expone que hay división del trabajo entre los miembros de las cátedras y entre ellas. - relaciones de jerarquías. luego un nivel micro interaccional: consecuencia de un curriculum especializado, las jerarquías de las relaciones, en colección y clasificación del conocimiento, el discurso privilegiado tiende a sacralizarse, el proceso de socialización tiende a ser rico. Los rituales resultan importantes, plantean formas de actuar y pensar que resulta estratégico para mantener las comunicaciones exitosas y lograr los objetivos de la institución. Entre los vínculos de alumnos y docente están controladas por estos, en la selección de los contenidos, sistemas de evaluación, en las diferentes asignaturas de la curricular como un efecto.

Hay una suerte de conocimiento distante, solo para algunos totalmente diferente del conocimiento común y le da cierta jerarquía o estatus y poder³.

¿Qué propuesta puede surgir frente a estos escenarios educativos en tiempos de pandemia en nuestra facultad?

En una primera instancia se puede considerar y en este punto se encuentra un consenso, es que la acción educativa considera tal, ha sufrido un impacto en su formulación más original y tradicional. Hay que replantear como resurgirá la universidad de aquí en adelante, será un debate que deberán participar todos los actores de la vida académica, ya que lo que se pudo contener o realizar se hizo en razón de emergencia condicionado por el contexto sanitario.

2- Serrano, F. Rojas Castro o, Solorio Pineda, me: (2012) *La educación jurídica, retos para el siglo xxi-México*.

3-Lista C.,Brigido. A.M. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Sima editora. Córdoba argentina.

Sin caer en escepticismos todo cambio, no es negativo, si bien se está empezando a iniciar un nuevo proceso en la enseñanza, esto ha llevado a equilibrar las relaciones de poder que existían entre docente alumno, hay una tendencia hacia lo horizontal, encontrando un punto de equilibrio con la aplicación de las tecnologías, dando cierto grado de seguridad frente a las arbitrariedades ocultas que sucedían en los claustros.

En relación a los contenidos, habría que convocar a revisar, reformular que las tecnologías no sean rehén para seguir legitimando el modelo tradicional de abogado que sale o egresa de la facultad si, no por lo contrario brinde la posibilidad de regenerar u nuevo perfil de abogado, un abogado digital preparado para la nueva era.

Resulta en lo personal necesario indagar sobre asignaturas como las prácticas profesionales ubicadas en nuestra curricular, pensar si están desarrollando nuevas habilidades, competencias y destrezas, generando nuevos perfiles de abogados para nuevos desempeños profesionales en entornos digitales.

Hoy en diferentes producciones se habla de un abogado digital, por citar algunos ejemplos, el nuevo sistema de expediente electrónico, nuevos lenguajes o institutos que surgen como cedula electrónica, domicilio electrónico, audiencias por zoom, la validez de la firma digital.

Ahora cabe preguntarse ¿Están preparados los egresados de la facultad de Derecho para estos nuevos contextos? ¿Hay una decisión política e institucional desde la universidad para acompañar estos cambios hacia la sociedad? Preguntas que hasta el momento como adelante no poseen respuesta

Consideraciones finales

En estos tiempos de pandemia, de la “la nueva normalidad” es necesario reconsiderar, replantearse, indagar sobre la acción pedagógica y educativa, que tuvo un papel predominante en la formación del abogado en nuestra facultad, que resultaba un modelo incuestionable con una fuerte vigencia.

Pero no es menos cierto que el modelo de enseñanza jurídico predomina un fuerte dogmatismo jurídico, normativista, en la selección de contenidos, y el estudiante o egresado es el resultado o producto de esos conocimientos que adquirió a lo largo de la carrera.

Esto a su vez al estudiante le genera una tensión constante en el cursado por lograr un objetivo que es aprobar “zafar” en vez de conocer y aprender para.

Por eso resalto en este trabajo o humilde aporte, repensar la pandemia como oportunidad, que las tecnologías aplicadas a la enseñanza han logrado equilibrar esas relaciones históricas de poder entre el docente y el alumno, generando un canal de comunicación más horizontal, de participación activa, el derecho y no miedo a preguntar en una clase, logrando un rol más activo en la clase.

En este marco de ideas convoca a reformular la acción educativa, tan esencial para generar un modelo que acompañe a estas nuevas tecnologías creando un perfil que denominaría un abogado digital.

Pero hay algunos obstáculos que no se pueden dejar de mencionar como el acceso al internet, que tiene que ver con democratizar la educación y que el derecho al internet debería ser un derecho esencial para que todos estén en un pie de igualdad, para concretar o materializare el derecho al acceso a la educación, temas que serán objeto de otras mesas de debates en adelante.

Bibliografía

Lista C., Brigido. A.M (2002). La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica. Sima editora. Córdoba Argentina.

Serrano, F., Rojas Castro O., Solorio Pineda, ME.: (2012) La educación jurídica, retos para el siglo xxi- México.

CAMBIO DE PARADIGMA EN EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA Y LAS NECESARIAS MODIFICACIONES EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Cintia N. Carreras Jacznik¹

Resumen

El sistema de Notificaciones y Presentaciones Electrónicas, tuvo en sus inicios, críticas y reticencias de gran sector de la abogacía, sin embargo, llegó para quedarse. Actualmente, en razón del Aislamiento Social Preventivo y obligatorio que dispuso el Gobierno Nacional por la pandemia por Covid-19, tuvo que implementarse una forma de trabajo remoto con un sistema de justicia casi totalmente informatizado, desde la presentación del primer escrito enviado con la firma del cliente en formato digital, pasando por audiencias por videoconferencia, llegando a resoluciones judiciales digitales. Esto implica un cambio de paradigma en el ejercicio profesional y en consecuencia una imperante necesidad de formación profesional orientada a la formación teórica con acompañamiento de formación técnica digital, a los fines de aportar las habilidades digitales básicas para el ejercicio profesional.

Desarrollo

Introducción

Desde marzo de este año y hasta el presente, en razón del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, el sistema judicial se vio obligado a acelerar el proceso de informatización, incorporando herramientas tecnológicas a los fines de garantizar el acceso a la justicia. Esto trajo como consecuencia una nueva forma de ejercicio profesional, si bien ya se venían incorporando herramientas informáticas y tecnológicas en la labor cotidiana de los profesionales del derecho, la situación de emergencia forzó la aceleración en la aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito judicial. El cambio de paradigma en el ejercicio profesional nos lleva a repensar los métodos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas, comenzando a ser necesaria e inminente la generación de innovación educativa, donde se vea reflejado en nuevo perfil del profesional del derecho, que va de la mano con el nuevo perfil de estudiante y los avances tecnológicos mundiales. Significa adaptar las prácticas de enseñanza a esta nueva realidad donde la virtualidad en la praxis jurídica tiene un papel preponderante, y donde, una “sociedad líquida” (Zygmunt Bauman², 2004), inestable y de cambios constantes, nos obliga a ofrecer a los estudiantes herramientas para adquirir destrezas y habilidades que le permitan hacer frente al nuevo mercado laboral, cada vez más exigente, incorporando a los contenidos curriculares ejemplos de situaciones reales de resolución de conflictos, y aportando el manejo de herramientas tecnológicas que les posibiliten desenvolverse en el ejercicio profesional actual.

¹- Adscripta en la Cátedra I de Derecho Internacional Privado. Comisiones 3 y 5. Universidad Nacional de La Plata. E-mail: cintiacarreras@outlook.com.
²-Zygmunt Bauman (1925-2017), fue un sociólogo y filósofo polaco que acuñó en sus obras el concepto de “modernidad líquida”, analizando el consumismo, la globalización y el advenimiento de la posmodernidad, y en consecuencia los constantes cambios sociales. Su teoría inspiró la línea de pensamiento de investigadores contemporáneos.

Cambio de paradigma en el ejercicio de la abogacía

Desde hace varios años viene modificándose la actividad tribunalicia. En 2016 quedó definitivamente incorporado el sistema de Notificaciones y Presentaciones Electrónicas al ejercicio profesional, y si bien a sus inicios tuvo sus inconvenientes y resistencias, culminó por consolidarse. El sistema funciona todavía en paralelo con el sistema en papel, si bien actualmente en razón del Aislamiento Social los tribunales no trabajan de manera presencial y el sistema judicial funciona por medios telemáticos, ello no suplanta la totalidad de trámites procesales, siendo que algunos de ellos siguen realizándose en formato papel. No obstante, desde que el Gobierno Nacional declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por medio del DNU N° 297/2020 publicado en el Boletín Oficial el 19 de marzo del 2020, que posteriormente se fue prorrogando por otros decretos del mismo tenor, se fueron reemplazando las formas tradicionales del ejercicio de la abogacía y paulatinamente se fue informatizando gran parte del sistema judicial y administrativo. EL 15 de abril, mediante el Acuerdo N° 3971/20, la Suprema Corte de Justicia de la provincia de Buenos Aires aprobó el régimen de Acuerdo Continuo y el uso de Firma Digital para el dictado de sus actos, lo que significó la extensión de la Firma Digital hacia todos los órganos de la provincia, y permitió la implementación del expediente judicial. Posteriormente, en el mes de agosto del corriente año, por medio de la Resolución 558/20 permitió el inicio de causas en forma remota adjuntando el escrito de inicio en forma digital, con la firma de parte escaneado en PDF, y adjuntando de la misma manera la documental pertinente. Aunque solo se podían iniciar causas urgentes, paulatinamente esto se fue modificando por otras resoluciones y en la actualidad se pueden presentar todo tipo de causas ingresándolas a receptoría general de expedientes en forma virtual, desde ahí se sortea el juzgado y se procede al envío del escrito de inicio al mismo, todo por medios telemáticos. Entre otras cosas, se reformó la Ley 13.951 habilitándose la instancia de mediación prejudicial de manera remota, y recientemente se creó el registro de direcciones electrónicas por medio de la Acordada 3989/20. Todas estas medidas que permitieron afrontar las dificultades de la pandemia, también fueron creadoras de instrumentos innovadores que modificaron sustancialmente el ejercicio profesional y significaron un cambio total de paradigma. Ello nos lleva a repensar la enseñanza del derecho en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde están insertos los recursos tecnológicos como parte indubitable de ese saber derecho, donde ya no nos alcanza la trasmisión de contenidos estáticos, sino que tenemos que favorecer el aprendizaje significativo del alumno o alumna a través de la enseñanza dinámica, que les permita adquirir las habilidades de razonamiento y resolución de problemas jurídicos concretos.

La formación del profesional en el derecho actual

Para la formación del profesional del derecho, es necesario tener en cuenta que son otras las necesidades del alumnado actual. Si bien es cierto que la mayoría de los alumnos y alumnas son nativos digitales, ello no significa que tengan adquirido un manejo de las plataformas tecnológicas para el ejercicio profesional. Para sanear este inconveniente, ya se pusieron en práctica en muchas universidades, seminarios y cursos de formación del alumnado en herramientas y recursos tecnológicos. Ello es eminentemente necesario e ineludible, más aun con la acelerada informatización de la justicia. Sin embargo, es necesario también, que desde cada cátedra en particular, se acompañe a la formación profesional en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la innovación, la retroalimentación entre docentes, alumnos y alumnas; creando redes mediante el apoyo de las tecnologías que nos permitan ampliar el campo educativo y avanzar hacia nuevas formas del ejercicio profesional docente. Buscar para el alumnado un espacio más activo, al que

este más familiarizado, permitir un intercambio de conocimientos y un avance hacia el entrenamiento del ejercicio de la profesión. Es necesaria la capacitación tanto de docentes como alumnos en el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación, para poder aprovechar realmente sus ventajas, con un acompañamiento de la institución universitaria, con acciones tendientes a promover, incorporar y sostener, programas de innovación educativa en la enseñanza del derecho que impliquen el utilización de los recursos tecnológicos con soporte y asistencia técnica para la adaptación a los entornos virtuales.

Conclusión

Si bien la tecnología está inserta en todos los ámbitos sociales, en la actividad jurídica se ha hecho patente su utilización. La universidad, como formadora de los futuros profesionales del derecho, debe aggiornarse a estos cambios significativos y a los nuevos paradigmas de la actividad jurisdiccional, enseñando en concordancia a la realidad profesional de futuro abogado o abogada. Para ello es indispensable apartarse de la clase magistral, del alumno pasivo receptor de conceptos, y propender a la formación docente, con la implementación de pedagogías críticas que nos permitan poner en tela de juicio lo que sabemos, recrearnos y cuestionarnos para ser capaces de formular dispositivos educativos innovadores. Todo ello poniendo énfasis en que es necesaria una modificación profunda en las estrategias didácticas, para llegar al alumnado, al nuevo modelo de estudiante, y para crear una genuina integración de la tecnología con los contenidos teóricos de las asignaturas, y a su vez que permita al alumnado la acumulación de habilidades para la gestión, utilización y organización de herramientas digitales vinculadas al ejercicio profesional. Un desafío enorme para los docentes de las nuevas generaciones de abogados y abogadas, ya que si bien emplean la tecnología en su vida cotidiana como nativos digitales, ello no significa que tengan los conocimientos y el manejo tecnológico efectivo para hacer frente a las vicisitudes que se dan en el ámbito profesional. Debemos aportar las herramientas para generar habilidades en la resolución de problemas y fomentar el pensamiento crítico, generar un espacio de intercambio en redes a forma de imitación del trabajo diario del abogado o abogada actual, donde el alumno o alumna pueda tener un espacio de comunicación dinámica para la construcción de aprendizajes y la visualización real de las dudas que se vayan generando a través de este espacio de comunicación. Evocando las palabras del maestro Paulo Freire (2004): "La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, entrar en el movimiento de su pensamiento volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con el comunicar, y no con el hacer comunicados, escuchar la duda, la indagación, la creación de aquel a quien escucha. Fuera de eso la comunicación perece. Pues enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia construcción."³

Recomendaciones

- a) Capacitaciones de los y las docentes en Tecnologías de la Información y la comunicación.
- b) Integración de las TICs en la praxis diaria del profesional docente.
- c) Incorporar a la explicación teórica de la materia cuestiones de la práctica en el ejercicio profesional del abogado o abogada, orientando al alumnado a la utilización de herramientas tecnológicas.

1- Freire, Paulo. "Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa". Sao Paulo, Brasil. 2004. Pág.53

Referencias bibliográficas

Bauman, Zygmunt. “Modernidad líquida”. Fondo de cultura económica. 3ra reimpresión, Argentina, 2004.

Bazterrechea, Silvina. “Vivimos un cambio de paradigma que llegó para quedarse”, Revista Comercio y Justicia. 17 de abril, 2020.

[Disponible en: <https://comercioyjusticia.info/justicia/vivimos-un-cambio-de-paradigma-que-llego-para-quequedarse/>]

Cicero, Nidia Karina. “Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?” Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho. Vol. 5. Núm.2, 2018.

De Vivero Arciniegas, Felipe. “La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados”. Revista de Docencia Universitaria (REDU). Vol.12, año 2014.

Farías, Raúl “Un cambio de paradigma en el trabajo del abogado”. Diario La Nación, 12 de mayo de 2019. [Disponible en: <https://foresjusticia.org/wp-content/uploads/2019/05/Un-cambio-de-paradigma-en-el-trabajo-del-abogado-signed.pdf>]

Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa”. Sao Paulo, Brasil. 2004.

LAS TIC ´S COMO HERRAMIENTA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Contardi González, Lucrecia¹

Resumen

La problemática de la enseñanza y el aprendizaje ocupa un lugar trascendental en los procesos de formación de profesionales de las ciencias jurídicas.

Desde hace tiempo ya la enseñanza del derecho está siendo interpelada a reformarse. Es por ello que deviene necesario replantearse no sólo el conocimiento disciplinar y el socialmente significativo, sino también y primordialmente los modos de enseñar y aprender, emergiendo -en ese sentido- las TIC ´S como herramientas definitivamente idóneas para provocar innovación en materia educativa.

Palabras claves: universidad - enseñanza – aprendizaje significativo – tics- rosco- estrategia pedagógica- pasa palabra.

Introducción.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) han irrumpido en el mundo de un tiempo a esta parte, implicando cambios estructurales a nivel mundial, globalización e información masiva y avanzan a pasos agigantados conformando un nuevo modo de relacionarse, vincularse y obligándonos a todos los que habitamos la Tierra a replantearnos y repensarnos a nosotros mismos como sujetos tecnológicos.

La tecnología, que todo lo impregna, ha irrumpido en el campo jurídico del mismo modo que en el resto de los quehaceres profesionales, provocando que todos los roles del mundo del derecho -en el que se incluyen profesores y estudiantes- resulten intermediados por recursos tecnológicos, los que pueden simplificar en muchas ocasiones las tareas, pero que también pueden llegar a dejar afuera a quienes no logren mimetizarse con ellos.

El mundo en el que interactúan los estudiantes de derecho y el entorno en el que se enseña la abogacía ha cambiado diametralmente. El modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje lentamente -pero a paso firme- ha ido evolucionando y desenvolviéndose en nuevos ámbitos de aprendizajes más flexibles y alternativos —campus virtuales, plataformas como zoom, google classroom, etcétera— que, a decir verdad, resultan más acordes con la realidad que presenta esta nueva sociedad en la que vivimos.

En el marco de esta ponencia, y luego de haber transitado el Curso “Estrategias de Enseñanza Lúdica: Pensar el Aula en modo Juego” -dictado por el Dr. Pablo Lazzatti-, propongo relatar una experiencia áulica, pensada e inspirada en el juego “PASAPALABRA” y realizada virtualmente, con

1- Auxiliar docente de primera categoría Ad honorem con funciones de adjunta interina en la asignatura Historia Constitucional- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de La Plata.

Adscripta a la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: lucreciacontardi@gonzalez@gmail.com

el objetivo que el juego fuera el medio de transporte del contenido disciplinar, para que éste último pudiera ser aprehendido por el alumno, con aditamentos tales como la diversión y competencia leal.

Relato de experiencia. El aula en modo juego.

La Universidad es una de las instituciones más antiguas, cuyo fin primordial es la formación de futuros profesionales, responsables y capaces de aportar soluciones a los problemas de la sociedad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tendiente a formar esos profesionales se define a partir de los estilos de aprendizaje que influyen en la forma en que se selecciona y presenta la información a los estudiantes.

En ese sentido, en el particular contexto que nos tocó -y aún toca- transitar, con la emergencia sanitaria provocada por el covid19 azotando el mundo, la virtualidad impactó en el aula instalándose como necesaria e imprescindible para poder dar cumplimiento al calendario académico, obligando a todos los docentes a repensar estrategias de enseñanza, y re-inventarnos en nuestro rol.

Sin dudas un año educativo totalmente “atípico”. De esos que obligaron a salir de la zona de confort.

En esa labor de reestructuración de las clases y de repensar las estrategias a abordar e implementar en el marco de una cursada cien por ciento virtual, vinieron a mi memoria todas las trabajadas y aprendidas en el Curso “Estrategias de Enseñanza Lúdica: Pensar el Aula en modo Juego”, de reciente realización.

De allí que me pareció una buena y pertinente idea realizar una adaptación del juego “PASAPALABRA”, combinándolo con alguna plataforma -en el caso concreto Zoom-, para realizar de un modo diferente el clásico repaso previo al parcial, y -de ese modo-, romper la tensión de por sí impuesta por la situación de examen.

La propuesta y la experiencia.

a) la propuesta.

La propuesta tuvo como objetivo desarrollar un juego con anterioridad al examen parcial para que los alumnos pudieran recuperar los saberes y conocimientos adquiridos a ser evaluados, habilitando un espacio no sólo para el análisis de los conceptos y la comprensión de textos, sino también de fomento del pensamiento crítico y aprendizaje colectivo.

Por su parte, también me permitiría -como docente- realizar un diagnóstico de la situación en general en la que se encontraban los alumnos frente al examen parcial y/o detectar posibles errores de interpretación de los temas.

La propuesta estuvo inspirada en una adaptación del juego “PASAPALABRA”, juego que consiste en adivinar la palabra que se corresponde con cada una de las veintisiete definiciones asociadas a una letra del abecedario, en un tiempo determinado, y en este caso, dada la virtualidad impuesta, a través de la plataforma “Zoom”.

El docente -que oficiaría de “director del juego”- leería las definiciones y para cada una de ellas, un alumno diferente debía dar una respuesta. El tiempo para resolver cada pregunta sería de dos minutos.

Al pasar a la siguiente letra, el cronómetro debía ponerse en marcha nuevamente.

Si bien, en el juego originario, cada jugador responde su rosco, en el caso concreto que se presentaba, las reglas del juego fueron adaptadas, a fin que todos pudieran participar del mismo y, por ende, del repaso.

Los aciertos se reflejarían en las letras mediante el color verde, mientras que los fallos se mostrarán en color rojo. Las palabras no respondidas o "pasapalabra" se mostrarán en color azul.

Estas acciones se repetirían hasta completar el rosco.

Cuando se completara todo el abecedario, se volvería a "girar" el rosco, con las letras que no fueron respondidas.

Los recursos de los que se disponía contar, a nivel material, fueron los dispositivos electrónicos, la aplicación descargada y el cronómetro.

Posteriormente, una vez completo el rosco, se habilitaría un espacio de reflexión, debate y crítica sobre la práctica lúdica realizada, el que también serviría como insumo docente para identificar las posibles fallas en el proceso enseñanza – aprendizaje.

b) la experiencia.

A la hora de la cursada, los alumnos ingresaron a la plataforma Zoom.

Una vez conectados, se comenzó por dar a conocer y explicar las reglas sobre las que se sustentaría la propuesta lúdica a realizar.

A partir del momento en que se leyó la primera definición, comenzó a correr el tiempo de 120 segundos, el que podría haberse extendido teniendo presentes cuestiones relativas a la conectividad.

Al pasar a la siguiente letra, el cronómetro se puso en marcha nuevamente. Así sucedió durante las primeras letras del rosco.

El nivel de participación, interés y estímulo para responder fue tal que el recurso temporal pasó a un segundo plano. Ante la lectura de cada definición, inmediatamente había miles de respuestas que sonaban al unísono. Y así fue, hasta completar el rosco.

De manera posterior al juego, una vez leídas y adivinadas todas las palabras, se abrió un espacio de reflexión en el que se reforzaron cuestiones relativas a los alcances o la extensión de alguna definición, como así también de debate y crítica a la práctica lúdica realizada.

Los comentarios realizados por los alumnos fueron muy positivos, destacando en todo momento la originalidad de realizar el clásico repaso previo al parcial de un modo diferente, adicionando además la diversión y la adrenalina que genera el propio juego.

Consideraciones finales.

A modo de conclusión, podemos decir que, sin dudas el particular contexto que nos tocó -y aún toca- transitar, con la emergencia sanitaria provocada por el covid19, no dio lugar a opciones y la virtualidad se instaló en el aula como necesaria e imprescindible, obligando a todos los docentes a repensar las estrategias de enseñanza, y re-inventarnos en nuestro rol.

En ese medio de este contexto es que me pareció interesante e innovador poder concretar esta actividad lúdica relatada, cuya realización considero sumamente enriquecedora y de la que es dable destacar la buena predisposición, el interés y la no resistencia por parte de los alumnos para participar de la misma, sin soslayar la diversidad de edades que conforman el grupo.

Asimismo, como perfectible, señalo la necesidad de realizar ajustes en el manejo de las cuestiones técnicas como, por ejemplo, los hipervínculos que conectaban la definición con el rosco, por un

lado; y el tiempo asignado para las respuestas, por otro, ya que, dado el gran entusiasmo y estímulo demostrado para responder, el control del mismo se vio afectado.

Es cierto que la tecnología resulta disruptiva y suele generar resistencias, pero no menos cierto es que constituye, a la vez, una gran herramienta no sólo para trasladar conocimientos sino para poder innovar en la educación universitaria, para cambiar ese modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, lo que requiere, además, creatividad y un enorme compromiso por parte de todos los que intervenimos en dicho proceso -estudiantes, profesores, autoridades-.

El contexto actual no da lugar a opciones. Y es allí donde está el mayor desafío que se nos presenta a los profesores: enseñar no sólo de una manera diferente a la que se nos enseñó sino estar preparados para enseñar lo que no sabemos y nadie nos enseñó, sin resistir los cambios que la tecnología impone.

Replantearnos los enfoques metodológicos con el que se transmiten los contenidos jurídicos para poder acercar a los estudiantes al nuevo perfil de profesional del derecho que requiere la sociedad de la información en la que vivimos es nuestra gran tarea y no cabe duda que las TICS constituyen un insumo esencial en materia de innovación educativa.

Bibliografía.

CAMPARI, Susana (2017). «Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI». En Capacitar. Herramientas para la formación y la gestión judicial. Buenos Aires: Editorial Jusbaire.

DELGADO, Ana y Rafael Oliver (2003). «Enseñanza del derecho y tecnologías de la información y la comunicación». Disponible en <http://bit.ly/2EBq0xu>.

LÓPEZ NAVAS, Cristina (2014). «Educación superior y TIC: Conceptos y tendencias de cambio». Historia y Comunicación Social, 19: 227-239

MAURÍ, Teresa, Rosa Colomina e Inés de Gispert (2009). «Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior Instructional». Revista de Educación, 348: 377-399.

MESA, Diego (2014). «Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad». Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 12 (24): 165-187.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Edwin M. Montero Labat¹ y Evangelina J. Montero Labat²

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito compartir algunas reflexiones referidas a: “La enseñanza del derecho en tiempos de pandemia”. La intención, es abrir un espacio de debate y discusión, sobre la construcción de una propuesta de enseñanza virtual que contribuya a brindar aportes para la reinención de nuestras clases en tiempos como el presente.

Actualmente, transitamos un momento inédito, incierto, y excepcional que nos atraviesa y moviliza, nos golpea e irrumpe en nuestras vidas, transformando el espacio y tiempo en el que vivimos.

El Covid-19 se ha convertido en una problemática de carácter internacional que afecta a la humanidad y ha trastocado el orden mundial. La emergencia sanitaria repercute en todos los planos de la vida. El campo educativo y las universidades en particular, se vieron movilizadas para elaborar y diseñar estrategias destinadas a transitar este momento histórico.

El aislamiento social, fue decretado³ en la República Argentina a partir de marzo de 2020, medida ésta vigente en la actualidad. A partir de entonces, se constituyó en un fenómeno que impacta en estudiantes y docentes, y de manera particular en cada sujeto, modifica las rutinas y hábitos de la cotidianeidad, genera en algunos casos, temores, angustias, ansiedades, etc., configura, en definitiva, un nuevo escenario social.

Al momento de declararse la medida de aislamiento social, en la mayoría de las facultades de la Universidad Nacional de La Plata, no se habían iniciado las cursadas regulares. La facultad de Derecho, se encontraba en dicha situación.

En este marco, hubo que diseñar y poner en marcha una propuesta de enseñanza de modo virtual, de todas las materias que integran el plan de estudio. A partir de allí, surgieron interrogantes referidos al rol que tiene la universidad en tiempos de aislamiento, a las condiciones de profesores y estudiantes para trabajar en línea y, a la planificación del hecho educativo considerando la actual problemática de la salud. Estas cuestiones, nos obligan a indagar sobre temas que exceden lo tecnológico y, que atañen a aspectos socio-políticos, pedagógicos y didácticos.

Si bien, la enseñanza en entornos virtuales, era aplicable previo a la pandemia, hoy resulta la única forma para dar continuidad a los procesos de enseñanza.

Resulta central analizar, de qué manera se integra la tecnología y, cuál es el lugar asignado al estudiante en relación al conocimiento. Abordar la propuesta de enseñanza virtual desde una

1- Abogado. Docente Autorizado. UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Privado II y III Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. e-mail: edwinmonterol@yahoo.com.ar

2- Profesora en Ciencias de la Educación UNLP- FAHCE. Profesora en Educación Física UNLP. J.T.P. Ordinario Didáctica Especial 1. Educación Física. UNLP. e-mail: montero.eva@gmail.com

3- DNU N° 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio.

perspectiva crítica, considerando la complejidad del contexto y atendiendo las necesidades de los estudiantes, resulta insoslayable en nuestra línea de trabajo.

La realidad nos desafía y obliga a revisar los componentes didácticos de la propuesta, enfoques y principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos, objetivos, contenidos, actividades de enseñanza, evaluación y acreditación. Consideramos necesario, construir la relación educativa en entornos mediados por la virtualidad, del mismo modo que, diseñar las clases virtuales.

A partir del escenario descrito, iniciamos un trabajo colectivo con docentes de distintas cátedras, para definir las primeras líneas de acción que, finalmente, se convirtieron en estrategias, en las que se estableció como principio rector, considerar el estado de situación actual en el que los estudiantes y los profesores nos encontramos, y desde allí repensar la propuesta de enseñanza⁴.

Desafíos y retos en la enseñanza virtual

El uso de las tecnologías de la información y comunicación, planteó un gran desafío para todos aquellos que conducen los procesos de enseñanza. De manera vertiginosa, se debió reorganizar la propuesta pedagógica en un formato diferente al presencial, como lo es, la llamada educación virtual, remota o a distancia⁵.

La reinención de la enseñanza del derecho, en el marco de entornos tecnológicos y de aplicaciones múltiples con situaciones de enseñanza cargadas de sentido, se constituyó en un reto, al mismo tiempo que, representó una posibilidad para repensar los procesos formativos de los estudiantes.

En este sentido, el cuerpo docente, no solo se encontró frente a la necesidad de operar con las herramientas tecnológicas que permitieran hacer frente a este nuevo escenario, sino también, analizar y comprender los aspectos didácticos y pedagógicos en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y su relación con la lógica de los contenidos a enseñar, en nuestro caso particular, la enseñanza del derecho.

Sobre ello, se dice "...Lo que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar cada clase..." (Maggio, 2018 p.28).

El uso de las tecnologías, no produce por sí mismo que, las propuestas sean pedagógicas, para ello, es necesario diseñarlas conforme a una perspectiva de enseñanza socio-crítica⁶, a través de la puesta a disposición de plataformas, campus virtuales, recursos, dispositivos, aplicaciones, etc. que permitan generar procesos de construcción del conocimiento de manera colectiva y con un sentido crítico y transformador.

En este contexto de crisis, no debemos olvidar la aparición de nuevas problemáticas (laborales, económicas, y sanitarias), que resultan de suma importancia en torno al rol del docente, quien debe acompañar las trayectorias que realizan los estudiantes, y brindar distintas alternativas de apoyo para poder transitarlas.

4-Destacamos que atento al impacto que provocó la llegada del Covid-19, consideramos prioritario sostener el vínculo con nuestros estudiantes, cuestión medular en todo proceso de enseñanza.

5-Dussel (2020) plantea que, debido a la necesidad de adaptarse a una situación repentina se fueron armando las propuestas con los recursos que se encontraron y que en muchos casos contienen poco de lo digital. De esta manera el propósito inicial estuvo ligado a garantizar la continuidad pedagógica.

6-Para profundizar este cuestión, puede seguirse a: E; Montero, E. Montero (2019) "Reflexiones en torno a la articulación de las prácticas de enseñanza del derecho, la investigación y la extensión".

Es evidente que, la pandemia pone de manifiesto una serie de tensiones y problemáticas que, de alguna forma ya venían en curso, y que hoy a través de este presente, nos interpela y nos moviliza, pudiendo convertirse en una forma de ingreso a un futuro educativo, en el que la reflexión sobre el sentido de la currícula de formación se haga presente.

Se trata de entender y aprovechar esta coyuntura, para repensar la formación de los estudiantes con caminos diversificados, con propuestas que tengan anclaje en el mundo en el que vivimos y con una gestión curricular que rompa con los paradigmas tradicionales de educación.

Así, planteamos dos cuestiones inherentes a los aspectos mencionados, el de superar la idea que la incorporación de la tecnología posibilitará transformar la educación y, el de revisar la transferencia de un modelo de enseñanza tradicional presencial a un formato virtual⁷.

Aquí podríamos abordar la idea de una “inclusión genuina” (Maggio, M., 2012) de las TIC en educación, cuando justamente la forma de utilizarlas o de incluirlas en un programa educativo posibilitan la apertura de otro paradigma educativo y un nuevo modelo pedagógico. Lo central, no es la incorporación del recurso tecnológico, sino, la mediación que se propone a través de su uso.

Hacia la reconfiguración pedagógica del aula en la enseñanza del derecho

En este contexto, se produjo un cambio de escena para las instituciones educativas, las cátedras debieron generar nuevas experiencias educativas que tengan sentido para los estudiantes en las condiciones sociales actuales. Recordemos que, esas “condiciones sociales” en algunos casos resultaban preexistentes a la pandemia, no obstante, ahora se ponen de manifiesto las desigualdades de los estudiantes y docentes, en relación al acceso a internet y a dispositivos electrónicos. La situación descrita, podría afectar o dificultar el aprendizaje digital según la posibilidad de conexión de cada alumno y profesor.

Desde otra perspectiva, las preocupaciones y los miedos por los riesgos que la enfermedad conllevan, repercuten en algunos casos a nivel emocional, la carencia de contacto corporal y el sufrimiento que esto provoca, la mezcla de lo público y lo privado en relación a lo que significa el traslado de la clase al seno de los hogares, constituyen algunos factores que describen las condiciones actuales para la enseñanza.

En este marco, sin certezas, ni siquiera a corto plazo, se debió iniciar el proceso de planificación del aula virtual, instalando y promoviendo una nueva forma de vinculación con el saber, a través de la utilización de plataformas (zoom, google meet, etc.) y recursos tecnológicos accesibles a la población estudiantil.

Inicialmente, creímos fundamental, crear un clima de trabajo que resulte cálido, que se habilite la expresión de sentimientos y emociones y, donde los estudiantes, se sientan alojados en contextos emocionales positivos. En este sentido, se organizó la presentación del equipo de la cátedra, y a partir de allí, comenzamos a establecer la conexión y, lo que más nos interesaba, el vínculo. Indagar sobre las posibilidades de conexión de los estudiantes y los dispositivos con los que contaban, también resultó, un dato relevante en este momento.

En virtud de lo señalado, focalizamos la atención en promover la comunicación entre los estudiantes a través de diferentes situaciones colaborativas que faciliten la interacción entre los mismos.

4- En este sentido, Maggio (2020), expresa: “El riesgo de llevar de un día para el otro la escuela o universidad a espacios virtuales, es reproducir la lógica de la enseñanza clásica, ponerse detrás de una pantalla y revolver archivos pdfs”.

Por otra parte, resultó de relevancia, integrar a los contenidos curriculares de la materia, los hechos y sucesos que forman parte de la realidad, buscando articular contenidos específicos de la asignatura con aspectos puntuales de las medidas decretadas. También, nos abocamos al análisis de los contenidos más importantes de la materia, en particular, lo que el estudiante tiene que aprender, estableciendo prioridades, y en este marco, creímos trascendente -como en la enseñanza de modo presencial- otorgar al alumno un rol activo, en el sentido de participar en la construcción de los saberes en interacción con otros estudiantes y atendiendo a la singularidad del contexto actual.

La evaluación y acreditación de la materia, fue otro de los objetos de análisis, para lo cual avanzamos en una propuesta que fortalezca el proceso de los estudiantes, más allá de la evaluación final.

A partir de este proceso de análisis, diseñamos una propuesta que brindara diferentes vías, formatos y horarios de comunicación y consultas para que los estudiantes pudieran formular todas sus inquietudes sobre distintos aspectos de la dinámica de la cursada. Entre las opciones disponibles, propusimos el correo de la cátedra, las redes sociales de Facebook e Instagram y el foro de consultas del aula virtual.

La modalidad de la cursada virtual, fue desarrollada con encuentros sincrónicos y propuestas asincrónicas. Los encuentros sincrónicos abordaban temas del programa, en algunos casos, con apoyo de presentaciones de power point, films, textos digitales, u otros recursos tendientes a facilitar el acceso al contenido.

Además, se planteó un foro en el que se preveía el análisis de diferentes problemáticas ideadas para ofrecer otra alternativa de abordaje de la materia y fortalecer así el encuentro entre los estudiantes. Por otro lado, en el aula virtual se pusieron a disposición de los alumnos, guías de lectura, doctrina, audios, fichas de la cátedra, casos jurisprudenciales, links sobre audiencias y causas, que brindaban otra vía de acceso, propiciando la reflexión y el análisis.

Reflexiones finales

El impacto de la pandemia a nivel mundial, representa una situación sin precedentes. Hemos atravesado y estamos viviendo tiempos de mucha complejidad, colmados de incertidumbre, sufrimiento, dudas y transformaciones en todos los órdenes de la vida, que afectan a la sociedad en su globalidad.

En este marco de emergencia, el sistema educativo y las instituciones tuvieron que modificar su dinámica y diseñar estrategias y dispositivos para dar respuesta a las necesidades planteadas por la situación de la pandemia, lo que representó un fuerte desafío para todos sus actores. La grave situación ocasionada por la pandemia, la interrupción abrupta de lo cotidiano, el cierre de las instituciones, la no presencialidad, constituyeron una oportunidad para volver a pensar en la institución y en los procesos formativos que desde allí se imparten, considerando el potencial pedagógico de las tecnologías en el armado del aula virtual

Con el objetivo de garantizar la continuidad de los procesos educativos, se reconfiguraron las dimensiones del proceso de enseñanza en el que la cultura digital, las redes, las plataformas y otros recursos virtuales brindaron otra posibilidad, otro modo de entablar el encuentro pedagógico.

Este texto, es una invitación a pensar y revisar el modo de uso de los entornos digitales, a analizar los caminos intelectuales que se habilitan al emplearlos, y a considerar los procesos de interacción que se generan, en fin, a promover su inclusión desde una perspectiva de enseñanza del derecho que posibilite la apropiación crítica de los saberes que se transmiten.

Bibliografía

Dussel, I. (2020). La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes. En <https://youtu.be/UIPfzJ9qL0o>

Maggio, M (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As., Paidós. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero Vásquez Edwin. (2020). Verdades Verdaderas. La Plata. Trabajo Inédito

Montero Labat, Evangelina J. y Montero Labat Edwin M. (2019). “Reflexiones en torno a la articulación de las prácticas de enseñanza del derecho, la investigación y la extensión”. “III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho”. Mayo 2019. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA. UTILIZACION DE LAS TICS. DESAFIOS

Gabriela Noemí Elgul¹

Resumen

Esta situación excepcional del mundo actual que nos plantea la pandemia, expone aún más el nuevo paradigma de los procesos de enseñanza- aprendizaje que concibe la formación y educación ya no de modo individual y estático sino más bien con una dimensión social y dinámica. Al mismo tiempo nos obliga a repensar en torno a la educación superior, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen a través de la comunicación mediada por ordenador y los entornos virtuales de formación, al abrir un abanico de posibilidades de uso que pueden situarse tanto en el ámbito de la educación a distancia, como en el de modalidades de enseñanza presencial. Los desafíos de este nuevo tiempo, en la sociedad de conocimiento en que vivimos, nos obligan desde la enseñanza a tener una mirada transversal que involucra las tecnologías de la información y la comunicación, que implica capacidades y habilidades que permitan al profesional del derecho el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico, transformador y la reflexión contextual para la resolución de planteos jurídicos.

Palabras Claves: Educación - Tecnologías – cambios de paradigma.

Introducción.

Reflexionar acerca de cómo se enseña y cómo se aprende el derecho nos obliga a analizar y desarrollar nuevas estrategias, herramientas, y procedimientos para el conocimiento del fenómeno jurídico, formando un futuro profesional de la abogacía con capacidades y competencias para los desafíos de una realidad social distinta y en transformación constante. Hoy, bajo esta realidad compleja en que nos sitúa la pandemia del COVID 19, se requiere de toda nuestra capacidad y flexibilidad para sostener los espacios académicos y al mismo tiempo cumplir con las exigencias que nos impone el sistema educativo y la sociedad. La labor docente percibe la enseñanza como una actividad muy compleja, donde se requiere de conocimientos intelectuales específicos, de procesos de formación y actualización permanentes, de manejos de recursos didácticos que satisfagan las exigencias requeridas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, sea de los contenidos curriculares, aplicados en el contexto académico como en los diversos escenarios sociales. Características que se aproximan a lo señalado por P. Ramsden 1992, citado por M.A.Zabalza. . . “la buena enseñanza universitaria (los buenos enseñantes) se caracteriza por el deseo de compartir con los estudiantes su amor por los contenidos de la disciplina, habilidad para

1-Doctora en derecho por la Universidad Nacional de Rosario. Profesora Titular de Introducción al derecho, Cátedra C de la Facultad de Derecho Ciencias Sociales y Políticas Unne. Profesora de Filosofía del Derecho Facultad de derecho Ciencias Sociales y Políticas Unne. Docente Universitaria. Docente de la Diplomatura en Derechos Humanos del ISJME. Abogada. Mediadora Nac. Procuradora. Especialista en Derecho de Empresas. Diplomada en Derecho Ambiental. Investigadora categorizada. Directora y Co-Directora de Proyectos de Investigación. Directora de Proyectos de Extensión. g_elgul@hotmail.com

hacer que el material que ha de ser enseñado resulte estimulante y de interés, capacidad de explicar el material de una manera clara, compromiso de dejar absolutamente claro que es lo que se ha aprendido, mostrar interés y respeto por los estudiantes, capacidad de improvisar y adaptarse a las nuevas demandas...”²

Contexto Actual.

Todas las instituciones educativas bajo esta situación excepcional por la que atraviesa el mundo todo, debieron cerrar sus puertas. Ello nos lleva a reflexionar sobre las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, como así poder hacer un diagnóstico respecto a si se ha logrado el cambio de paradigmas sobre “Aprender”. Así, Quesada Castillo³ citado por Maggio define a la tecnología educativa “... como el estudio científico de las prácticas educativas, técnicas-prácticas fundadas en el conocimiento científico, dado que “la tecnología pretende borrar esa distancia entre la eficacia infundada y el saber científico, al servir de puente entre la técnica y la ciencia.” Debemos reconocer que las nuevas generaciones deben aprender a vivir en un mundo de tecnologías cambiantes, donde deben construir su propia formación destinada a una socialización y desarrollo profesional, en busca de la excelencia.

El Derecho es una herramienta de transformación Social.

La Universidad debe instar en propuestas que avancen en materia de pertinencia; para lo cual resulta indispensable la actualización permanente no solo de contenidos, sino también de prácticas y estrategias docentes; además del apoyo y la estimulación constantes a la investigación, a la producción científica y a la extensión. Debemos comprender que los conceptos no son entidades abstractas y encerradas en si misma sino herramientas y solo pueden ser plenamente comprendidos a través del uso y su uso implica, al mismo tiempo, cambiar el punto de vista de quien lo usa y adoptar el sistema de creencias de la cultura dentro de la cual es usada.

Metodología aplicada al Derecho.-

Nos vemos en la necesidad de repensar la clase adaptándolos a la tecnología pero sin dejar de tener presente lo expresado por Sanjurjo, provocar procesos reflexivos. Y en este sentido, Litwin expresa “...La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de la implementación de la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de la propuesta que no constituye un modelo a ser trasladado a manera de esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.”⁴ Construir códigos comunes, escuchando otras voces y teniendo presente que son los lectores quienes construirán nuevas interpretaciones y significados.⁵

Implementación de las tecnologías.

La incorporación al proceso enseñanza-aprendizaje de la tecnología se toma en consideración como herramientas para pensar, sentir actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano de la expresión (Kozulin, 2000). En lo que nos concierne,

2-Zabalza M.A. “Competencias docentes del profesorado Universitario” calidad y desarrollo profesional. Narcisa S. A. Ediciones. Zabalza M.A. Zabalza Cerdeiriña “Planificación de la docencia en la Universidad” Elaboración de las guías docentes de las materias.

3-Maggio, Mariana, Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad”, Paidós, Bs As- 2012, p. 26.

4-Sanjurjo Liliana “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”. Revista de la Educación.

5-Celman S, Olmedo V. “Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa. Revista de la Educación. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_edu/article/viewFile/29/73

cuando nos aproximamos al estudio de la sociedad digital en relación con la educación lo hacemos desde un posicionamiento que intenta comprender el potencial efecto transformador de las TIC digitales en los contextos educativos⁶ Este argumento se apoya en la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación en general, y de las tecnologías digitales en particular, y en las posibilidades inéditas que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla⁷. Lo que las universidades tienen que hacer es construir un nuevo entorno de aprendizaje que intencional y sistemáticamente (Hanna, 2000), conecte a los alumnos unos con otros y con los tutores y profesores. De este modo, frente al cambio de paradigma que para la educación significa, potencian el aprendizaje independiente y flexible del alumno, en otras palabras, se trata de una metodología que pone énfasis en la individualización del aprendizaje debido a la flexibilidad que la modalidad permite. No obstante, estos sistemas de educación pretenden capacitar a los alumnos para aprender a aprender y aprender a hacer de forma flexible, forjando la autonomía en cuanto al espacio, tiempo, estilo, ritmo, y método de aprendizaje, teniendo en cuenta las capacidades y posibilidades de cada uno de los estudiantes⁸.

Los Desafíos en la práctica cotidiana.

La resistencia al cambio pudo notarse en algunos niveles y estamentos. García Aretio⁹ con relación al tema explica que "... es sabido que existen una serie de factores, fuentes o bases de la resistencia a la innovación en educación. Las resistencias al cambio siempre están presentes, por lo que no deben alarmar las que hoy en día se plantean ante la incorporación de las tecnologías..." Otro aspecto a considerar fue el acortamiento de las horas de clases, con la excusa de la virtualidad y los problemas de conectividad, logrando de esta forma burlar al sistema y no dictar la totalidad de horas de clases previstas en la curricula. Algunos docentes tuvieron que aprender rápidamente el uso de las aulas virtuales y de las plataformas. Como cargar materiales, elaborar trabajos prácticos y exámenes, guiar a los alumnos para utilizar los recursos digitales disponibles. Estos cambios también generan como sostiene Oliveira¹⁰ algunas resistencias por parte de los profesores ante "... las innovaciones constantes en materia educativa, que tienden a desautorizar rutinas establecidas de trabajo en pro de nuevas formas de organización escolar, incluyendo nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje..." Desde el punto de vista pedagógico, hubo que readaptar el uso de los materiales didácticos, dejando de lado la pizarra o pizarrón de tantos años para pasar a la pantalla de un ordenador o de un teléfono inteligente. El problema con los libros de textos en formato papel que debieron ser reemplazados por libros digitales o archivos extensión pdf con materiales de lectura. Las TICs (tecnologías de la información y comunicación) y su correcto uso fueron un problema recurrente que llevo a que todos, tanto docentes como alumnos, adquirieran habilidades para trabajar desde sus casas. Se dictaron cursos apresurados para tratar de responder a una demanda que creció de modo exponencial en muy pocos días. El seguimiento académico de los alumnos fue y será en esta pandemia un tema central. La adaptación a la virtualidad dejo como saldo hasta el momento una escasa posibilidad de realizar un seguimiento

6-Bustos Sanchez, Alfonso; Salvador Cesar C, *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje- Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, ENERO-MARZO 2010, VOL. 15, NÚM. 44*, p. 164

7-Coil, C. (2011). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*, en: Carneiro, R. Toscano, Díaz, Coord. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI y Fundación Santillana*.

8-Pagano C.M "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico" *Universitat Oberta de Catalunya* <http://rusc.uoc.edu>

9-García Aretio, Lorenzo, *De la educación a distancia a la educación virtual*, editorial Ariel, Madrid, 2007, p. 43

10-Oliveira, Dalila, *Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: Reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana*. En Velaz, C. Vaillant, D. (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Ed. Santillana, Madrid- 2009, p. 103

más personalizado y con más herramientas para el docente a la hora de tener que relacionarse con sus estudiantes. En la teoría ello ya fue abordado por autores como Bustos¹¹ cuando sostiene que "...Otro aspecto fundamental a tener cuenta es que el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje no termina con la selección de los recursos tecnológicos y la planificación de los usos de dichos recursos. Es necesario, además, hacer un seguimiento de los usos que los participantes hacen de estos recursos y de su evolución, así como una valoración del nivel de logro de los objetivos educativos para los que fueron diseñados, y proceder a una reconstrucción y adaptación en consecuencia del diseño original..."

Conclusión

La implementación de las TICs, y las diversas herramientas que nos ofrece la tecnología se convierte en recurso facilitador del aprendizaje en cuanto a que reduce los obstáculos de carácter geográfico, económico y laboral para que el alumno pueda acceder a la educación. Es necesario establecer una metodología que lo facilite y esté adaptada a las necesidades de los estudiantes. La implementación de estas nuevas tecnologías servirá para abrir nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza cuando sean utilizados de manera responsable. Tal como lo expresa Coll, no se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad. Los objetivos de una auténtica alfabetización digital no pueden conseguirse mediante la simple introducción de unos contenidos curriculares y la enseñanza y el aprendizaje del manejo de unas herramientas tecnológicas. Es el conjunto del currículo el que debe ser revisado con el fin de adecuarlo a las necesidades formativas y las prácticas socioculturales propias de la sociedad de la información. En el ámbito de la Enseñanza del Derecho esta elucidación debe estar dirigida siempre al desafío de crear un pensamiento complejo que sea capaz de dar cuenta, de hacer pensar, la dimensión poética, de creación, de ruptura y surgimiento de lo nuevo, a nivel físico, del ser, y de lo histórico-social, tal lo como lo reseña Castoriadis.

Bibliografía.

- Bustos Sánchez, Alfonso; Salvador Cesar C, Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje- Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE, ENERO-MARZO 2010, VOL. 15, NÚM. 44.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, en: Carneiro, R. Toscano, Díaz, Coord. (2011). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. OEI y Fundación Santillana.
- Celman S, Olmedo V. "Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa. Revista de la Educación. [-fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/29/73](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/29/73)
- García Aretio, Lorenzo, De la educación a distancia a la educación virtual, ed Ariel, Madrid, 2007.
- Maggio, Mariana, Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad", Paidós, Bs As- 2012.
- Oliveira, Dalila, Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: Reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En Velaz, C.Vaillant, (c oord) Aprendizaje y desarrollo profesional docente, Ed. Santillana, Madrid- 2009.

11- Bustos Sanchez, Alfonso; Salvador Cesar C, Los entornos virtuales como espacios... " op cit. p. 179

Pagano C.M "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico" Universitat Oberta de Catalunya <http://rusc.uoc.edu>

Sanjurjo Liliana "La clase: un espacio estructurante de la enseñanza". Revista de la Educación.

Castoriadis Cornelius. En Sobre el desarrollo. Barcelona, Editorial Kairos, 1980."Reflexiones sobre el "desarrollo" y la "racionalidad"-Castoriadis, C.1983. La institución imaginaria de la sociedad.Vol.1

Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. Madrid.

Camilloni, A. y otras (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.

AQUELLO QUE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN “LA NUBE” PUEDE DEJARNOS...

Maria Eugenia Torres Lastra¹

Resumen

El siguiente trabajo pretende acercar una primera aproximación de carácter reflexiva y crítica respecto de las prácticas generadas en tiempo presente vinculadas con la mediación exclusiva del uso de la tecnología en la enseñanza del derecho en el nivel superior y en el contexto generado por la irrupción del virus SARS-CoV-2². La declaración de la pandemia precipitó la toma de decisiones direccionada a re-configurar, ajustar estructuras, crear mecanismos y destinar recursos para dar continuidad a los espacios de enseñanza y aprendizaje. La consecuencia inmediata de la emergencia sanitaria interrumpió intempestivamente afectando el cotidiano espacio presencial, con sus ventajas inherentes como el fortalecimiento de las relaciones sociales, la interacción directa, la promoción del aprendizaje significativo³ que supone el intercambio y la participación activa de los estudiantes, el valor de la del lenguaje en todas sus manifestaciones para expresar ideas, construcciones de conocimientos, sentimientos, la influencia mutua y el con-tacto que permite el desarrollo pleno de la sensibilidad pedagógica⁴ y que tienen la capacidad de dotar de sentido a la presencialidad cuando estas son desplegadas creativamente y no circunscritas al sempiterno arraigo de la visión formalista de la enseñanza del derecho reducida a la modalidad bancaria⁵ o meramente informativa.

La adopción súbita de la educación en línea, nos ubica a todos los actores en situación de aprendizaje continuo, promoviendo la reflexión sobre la educación mediada en estas circunstancias. Le damos continuidad al incesante trabajo introspectivo sobre tales prácticas, porque como enseña Litwin (1993), no sólo se trata de implantar modelos de otras realidades y ejercer la traslación de las prácticas mecanicistas a la virtualidad, sino de generar configuraciones alternativas que por un lado, recuperen las virtudes de la educación digital en y por otro nos conduzcan a pensar diseños re-creados.

La enseñanza en la nube acelera la generación de condiciones de posibilidad de prácticas alternativas, complementarias y no excluyentes presenciales que asistidas por el uso herramientas

1-docente del área del área del derecho privado (Derecho Civil IV) Facultad de Derecho UNMDP, especializanda en docencia universitaria UNMDP, doctoranda del Doctorado en Derecho UNMDP, Coordinadora Gral del Espacio de Acompañamiento a las trayectorias académicas de grado (EASA) de la Facultad de Derecho de la UNMdP, Integrante del Grupo de Investigación del Área del Derecho Civil de la FD UNMdP y del Grupo de Investigación Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (CESDIP-FAUD) UNMdP. mail: eugeniatorreslastra@gmail.com

2-El SARS-COV-2 es el nuevo coronavirus identificado como la causa de la enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) que comenzó en la ciudad de Wuhan, China, a finales de 2019 y se ha diseminado en la actualidad por todo el mundo.

3-AUSBEL, D.P. La teoría del destacado referentes de la corriente basada en el conocimiento constructivista postula la necesidad de promover en el estudiante las herramientas necesarias (creando andamiajes) que permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan ser modificadas y siga aprendiendo. El constructivismo considera al ser humano desde una perspectiva holística, promoviendo un proceso dinámico, participativo e interactivo en donde la presencialidad más proclive a la interacción facilita los aspectos cognitivos, sociales y afectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente participa como guía partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes....

4-Van MANEN, Max (1998) "El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica", Buenos Aires, Paidós.

5-FREIRE, P. (2009) Según la perspectiva del reconocido filósofo y educador brasileño.... concepción de la educación en la cual el docente deposita contenidos en la mente del estudiante promoviendo la memorización mecánica de los mismos. El estudiante no participa del proceso, la realidad es algo estático, detenido, y compartimentado, no existe creatividad alguna, ni transformación. Es una concepción que imposibilita al estudiante el razonar y es el método por excelencia de la corriente conductista. Pedagogía del Oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

virtuales transformando las configuraciones recuperando su significatividad social⁶, el fin de los compartimentos estancos⁷ la dimensión relacional humana que ocupa un lugar preponderante e insustituible por la presencia afectiva, el compromiso, la sensibilidad humana siempre presentes en el abordaje preventivo de los conflictos.

El contexto preexistente o aquello con lo que la implementación exclusiva de la enseñanza “en la nube” se encontró:

Desde una perspectiva sociológica del futuro el científico y sociólogo Alvin Toffler⁸ a través de sus contribuciones teóricas se refirió a los cambios tecnológicos que hoy vivimos aludiendo a muchos de los dilemas e implicancias que existen en la sociedad actual.

El impacto global de la tecnología en la enseñanza superior fue considerada por la Conferencia Mundial de Educación Superior⁹ recomendando la creación de entornos pedagógicos como son los servicios de educación a distancia se implementen sistemas virtuales de enseñanza como herramientas valiosas para el mundo actual. No obstante la comunidad educativa no está suficientemente capacitada para enseñar y aprender en forma remota¹⁰. Los efectos expansivos por el cierre temporariamente incierto de los establecimientos educativos¹¹ desafíos en la contingencia, apelando súbitamente a la implementación de la enseñanza y aprendizaje en línea, para el sostenimiento de los espacios académicos. De modo que todos los actores, la gestión institucional, docentes, no docentes y estudiantes iniciaron búsquedas improvisadas, autodidactas y otros acompañados de capacitaciones institucionales que emergieron en la contingencia para dar continuidad al derecho de la educación permanente.

El escenario, no estuvo exento de resistencias respecto del uso exclusivo de la tecnología como única alternativa posible de dar continuidad al dinamismo académico en el ya avanzado siglo XXI encontrando un camino sinuoso permeado por los problemas preexistentes en donde la exclusión tecnológica se suma al elenco de exclusiones sociales, culturales, económicas. El traslado del aula presencial al entorno virtual generó, no sólo la alteración potenció la desigualdad generando que muchas personas quedarán imposibilitadas del ejercicio del derecho por la carencia de formación de acceso a las tecnologías, y la existencia de conexiones inestables, distancias geográficas rurales o remotas sin conexión alguna, intentos fallidos de conexiones a través de datos móviles escasos, etc. Todos datos confirman el estado de reposo o la insuficiencia de políticas sostenidas en el tiempo que han expuesto al sistema educativo público a las diferencias en la disponibilidad y acceso a bienes y servicios embestidos por el aluvión generado ante las necesidades por el aluvión del imprescindible desenvolvimiento digital durante la pandemia en curso.

La toma de decisiones ha otorgado centralidad a los medios tecnológicos en un contexto socio-económico precario que inexorablemente ahonda la brecha de la desigualdad por la escasa institucionalización del uso de las tecnologías en el sistema. La síntesis: el convite a la nube dejó

6-La formación de grado “...no es ajena a las propuestas fragmentadas, los espacios separados entre asignaturas, los escasos vínculos y la gran cantidad de información que se pretende que los estudiantes aprendan los predisponen a la adquisición de una cultura de escaso sentido. La significatividad social al entender los conocimientos en una trama de relaciones tal como se presentan en el mundo científico y en el acontecer cotidiano” en LITWIN, E. p. 75 “El oficio de enseñar-Condiciones y contextos”, Buenos Aires, Paidós.

7-INNERARITY, D. desde una dimensión filosófica señala que entramos en un espacio de complejidad sistémica desde la cual creemos deben visualizarse las instituciones y la enseñanza disciplinar. “Pandemocracia”, Edit. Galaxia, Barcelona, 2020.

8- sociólogo, escritor estadounidense, doctorado en Leyes, Letras y Ciencias. Sus primeros trabajos se enfocaron al impacto de la tecnología a través de sus efectos como la sobrecarga informativa, la reacción de la sociedad y los cambios que sufre. Sus ideas se centran en que las sociedades necesitan todo tipo de habilidades que no son sólo cognitivas sino emocionales y afectivas.

9-UNESCO, 1998.

10-Informe del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC): “Educar en tiempos de Pandemia”.

11-El cierre de los centros educativos fue una de las primeras medidas que tomó el gobierno nacional para evitar la propagación del covid-19.

por fuera de la “reunión”¹² a muchos estudiantes¹³ no pudiendo en muchos casos mitigarse en tiempo presente sus efectos para lograr la inclusión digital.

Los lazos y el sentido institucional colaborativo en el contexto académico Una connotación positiva de la contingencia es la creación de un “espacio de conocimiento” donde se diluye la vida profesional y personal donde actores humanos colaboraron poniendo en relieve lazos académicos. Más allá de los soportes técnicos institucionalizados, se han generado entre estudiantes y docentes la cooperación intergeneracional en el uso de la multimediación coadyuvando al sentido del trabajo colaborativo para implementar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Quedaron demostradas actitudes dotadas de la sensibilidad humana y el puntapié para el aprendizaje colectivo, mediado ineditamente por el uso exclusivo de tecnologías en un contexto de prolongado e ininterrumpido aislamiento¹⁴. Es decir, las condiciones adversas generaron que todos aprendieran del otro. En tal sentido, resultan apropiadas las aportaciones teóricas de Pierre LEVY que desde una antropología del ciberespacio afirma que: “..el papel de la informática y de las técnicas de comunicación no sería “reemplazar a la humanidad” ni acercarse a una hipotética “inteligencia artificial”, sino la de favorecer la construcción de colectivos inteligentes en los que las potencialidades sociales y cognitivas de cada cual podrán desarrollarse y ampliarse mutuamente... Más allá de la indispensable instrumentación técnica, se incita a inventar un nuevo vínculo social alrededor del aprendizaje recíproco, de la sinergia de las competencias, de la imaginación y de la inteligencia colectiva. La inteligencia debe ser comprendida aquí en su sentido etimológico, es decir trabajar en conjunto (inter legere) como punto de unión, no sólo de ideas, sino también de personas” (“Inteligencia Colectiva”: por una antropología del ciberespacio, p. 17 y sgtes, 2004).

El análisis de la propia práctica:

Narrar los aspectos salientes de la experiencia situada da sentido a nuestra vida como docentes y constituye un sendero a la reflexividad, que como sostiene J. Bruner (2003)¹⁵ es un modo de pensar y una estructura para organizar nuestra conciencia, un vehículo en el proceso de la educación. Rescatamos la iniciativa de esta forma de participación¹⁶ que nos permiten una dialéctica entre “lo que se esperaba” y “lo que sucedió” para iniciar cursos de acción docente e institucionales que fortalezcan los procesos en el grado.

“Las clases se han desarrollado virtual y sincrónicamente (quizás siguiendo la lógica de lo conocido) procurando generar espacios conversacionales de debates con contenidos transversales que promuevan la interacción de las temáticas abordadas bajo que el espacio áulico debe ser extensivo al afuera. La instancia de evaluación ha recuperado la oralidad que antes estaba ausente, desalentada y en muchos casos evitada por los estudiantes.”

12-La expresión “reunión” es la utilizada por las plataformas virtuales para identificar los encuentros programados o recurrentes a través de una identificación de acceso de nueve dígitos que docentes y estudiantes utilizamos para acceder a la “clase virtual”.

13-WELSCHINGER, N. El especialista en sociología de las tecnologías, educación y políticas de inclusión del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales reflexiona que con ese nivel de fragmentación si no se presentan propuestas integrales esta situación de virtualización potenciará las desigualdades. Asimismo se advierte la necesidad de acompañar a los docentes en el proceso de mudar los contenidos pedagógicos a las aulas virtuales.

14- Las apreciaciones se corresponden con la enseñanza y el aprendizaje situado en el área del derecho privado en el espacio específico de realización, esto es la Facultad de Derecho de la UNMDP.

15-BRUNER, J. p. 146, “La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, vida”, Fdo. Cultura E. 2003.

16-Ponemos en relieve la posibilidad siempre pensada en el marco del Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho Facultad de C. Sociales UNLP.

La mayor preocupación nos ocupa no sólo en los avances respecto de la implementación de las herramientas tecnológicas para potenciar¹⁷ la propuesta pedagógica, sino también las insoslayables búsquedas para recuperar de algún modo los aspectos cualitativamente humanos de la enseñanza y el aprendizaje del derecho que son percibidos por todos los sujetos en el tiempo y en los espacios presenciales.

Reconocemos éste contexto de adaptación de las universidades a metodologías y sistemas de evaluación adaptables a criterios de no presencialidad, reconociendo las innumerables ventajas instrumentales vinculadas con la posibilidad de acceso para quienes no pueden acercarse a la presencialidad, toda vez que se acortan las distancias geográficas, económicas, personales en un mundo donde las fronteras físicas tienden a esfumarse. También reconocemos que más allá de este llamado a dar respuestas en la contingencia, la demanda en términos de recreaciones didácticas relevantes son necesarias, toda vez resulten conducentes a promover las posibilidades de exploración de los estudiantes¹⁸ con las innumerables ventajas que conlleva.

La enseñanza desde la nube vino a ubicar en el centro del debate tal necesidad de re-creación, de humanización y de mejora de la calidad de la enseñanza.

La enseñanza del campo disciplinar:

La enseñanza del Derecho en la generalidad, implementa como metodología básica la clase de tipo magistral o discursiva, centrada en la capacidad pedagógica y los conocimientos del docente. Si bien no las consideramos excluidas dentro del elenco de posibilidades, si las reconocemos insuficientes para el desarrollo pleno de las potencialidades de los estudiantes para un futuro evidentemente de alta complejidad y desafiante que requiere no sólo de competencias profesionales sino del desarrollo de habilidades que les permitan a los inminentes y futuros profesionales intervenir en la realidad compleja y cambiante y en las dimensiones del tiempo presente y futuro.

Conclusiones y senderos Posibles:

1- Creemos necesaria la institucionalización de alternativas no excluyentes sino complementarias de soportes virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho y la consiguiente capacitación en competencias tecnológicas de todos los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho, garantizando el acceso efectivo al uso de la tecnología.

2-Se afirme institucionalmente la no sustitución de la presencialidad por el uso exclusivo no alternativo de las plataformas digitales.

5- Se insten acciones institucionales conducentes a la reflexión de volver a pensar las configuraciones didácticas mediadas por el uso de la tecnología.

Finalmente enfatizamos que las tecnologías forman parte del orden de lo real y que son nuestras intervenciones humanas las consideradas únicas e irrepetibles, por la singularidad creativa que suponen. En ese sentido, es que las universidades requieren la presencia y el compromiso subjetivo toda vez que como enseña Pierre Levy ella acoge y debe potenciar la construcción y la transformación de subjetividades.

17-LITWIN, E. "El oficio de enseñar", *ob. cit.*

18-LION, C. "Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes" *Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 5 Nro.1 (2020).

Bibliografía

AUSUBEL, D. (1983) La teoría del aprendizaje significativo.

Van MANEN, M. (1998) El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Bs As, Paidós.

FREIRE, P (2009) Pedagogía del oprimido, Bs As , siglo XXI.

TOFFLER, Alvin (1994) “La tercera ola”, Plaza Janes Edit.

LÉVY, P. (2001) Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio

BRUNER, (200·) J. La Fábrica de Historias, Fondo De Cultura Económica .

LITWIN, E. (2015) El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Paidós.

LION, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia, Revista de Filosofía y Educación, Vol. 5 Nro 1.

ANVERSO Y REVERSO DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Mariel Cecilia Martin¹; María Rocío Tilves²

Resumen

La realización de ésta comunicación supone introducir un tema estratégico como la salud integral de las/os trabajadoras/es docentes de las universidades dentro de la conceptualización y desarrollo de las nuevas modalidades de trabajo implementadas a partir de las condiciones impuestas por la pandemia de COVID-19, con sus diferentes miradas.

Introducción

La Pandemia mundial COVID-19 ha acelerado el proceso de trabajo distribuido. En el caso Argentino, al inicio del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) establecido por el Decreto Nacional 297 de Marzo de 2020, se volvió evidente cuán importante es incorporar tecnología, conectividad y mindset digital en los procesos de trabajo. La extensión de los plazos del ASPO obligó a empleadores y trabajadores a desarrollar estrategias de adaptación de los puestos de trabajo a un contexto de aislamiento domiciliario de los trabajadores y sus familias.

Si bien algunas provincias o ciudades habilitaron progresivamente actividades en consecuencia a su situación epidemiológica particular, la educación primaria, secundaria, superior y universitaria, fue una de las actividades que nunca retornó a la presencialidad.

1. Adjunta exclusiva, Derecho Político y Derecho e Historia Constitucional Argentina, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata mariel@mdp.edu.ar

2. Abog. María Rocío Tilves, investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. tilvesmariarocio@gmail.com.ar

Fue en este contexto que los Docentes Universitarios adecuaron sus procesos de trabajo al Trabajo Remoto.

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desarrolló en este contexto, una plataforma ad hoc convocando a referentes de diversas cátedras para su presentación en una reunión inicial, manteniendo distancia (aún no se usaban barbijos). A partir de aquí comenzó el familiarizarse con la plataforma, implicó para muchas y muchos docentes dedicar horas en ensayo, prueba y error.

En éste proceso de aprendizaje docente, la Unidad Académica organizó la sala de profesoras/es virtual donde nos conectamos por zoom, desconocidos por gran parte, y tuvimos diversos encuentros de capacitaciones pedagógicas sobre clases virtuales, uso de recursos, actividades, video conferencias, chats, foros, planificación de evaluación virtual que implicó software

1. Adjunta exclusiva, Derecho Político y Derecho e Historia Constitucional Argentina, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata mariel@mdp.edu.ar

2. Abog. María Rocío Tilves, investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. tilvesmariarocio@gmail.com.ar

educativo, herramienta Moodle, exámenes de elección múltiple, uso de plataforma, utilización de Prezi en el aula virtual, diseños de trabajos prácticos. Al mismo tiempo poner en marcha las aulas virtuales, que fue asumido con un compromiso social al alumnado para que no perdieran el primer cuatrimestre, que fue todo el año, y a la vez un desafío profesional con obstáculos desconocidos, que implicó superar las horas y días habituales de trabajo, soportar una alta carga global de trabajo en un contexto de cambios en la organización familiar y en particular sobre las tareas de cuidado de menores, adultos mayores y familiares discapacitados. No alcanzaban las horas para ponerse a la altura de las circunstancias.

Cuándo el trabajo invadió la vida privada, la mesa se convirtió en un escritorio, dónde había que organizar el escenario de cada clase, muchas/os vestidos formales de la cintura hacia arriba, con las pantuflas puestas, tratando que no se escucharán las voces de los integrantes de la casa.

Con las desigualdades de las/os docentes de menor carga horaria y más jóvenes, de no disponer los instrumentos o soporte tecnológicos, pero que sin embargo se volvieron la base de sostén de la pirámide de la virtualidad.

La pregunta es ¿cambiar para que nada cambie?, y sostener las clases en las aulas virtuales, pero el reverso o el impacto de la vertiginosidad del aprendizaje docente, como consecuencia del confinamiento a raíz de la Pandemia Mundial, significó modificar su proceso de trabajo incorporando el tele trabajo, que ha de impactar en la salud física y psicosocial en la Comunidad Universitaria.

Es importante indicar que el teletrabajo es una modalidad contractual, convenida expresamente entre trabajador y empleador, en donde las tareas son efectuadas total o parcialmente en el domicilio de la persona que trabaja, o en lugares distintos al establecimiento o los establecimientos del empleador, mediante la utilización de tecnologías de la información y comunicación (art. 102 bis LCT, incorporado por régimen legal del contrato de teletrabajo - Ley 27555 / 2020).

Como modalidad contractual reviste ciertas notas características que fueron dadas por la mencionada Ley que entrará en vigencia 90 días posteriores a la finalización del ASPO, aplicable a Trabajadores en relación de dependencia sujetos al régimen de la Ley de Contrato de trabajo (Ley 20.744) entre los cuales no se encuentran los Trabajadores de la Educación Universitaria, quienes tiene un Régimen estatutario Especial.

Así mismo, para aquellas actividades no comprendidas en esta norma laboral, el nuevo régimen propone a la Negociación Colectiva como la herramienta idónea para instalar primero, y luego regular la modalidad por sector, rama o actividad, tal sería el C.C.T. N° 1246/2015 para Docentes Universitarios. Las Condiciones y Ambiente de Trabajo, en definitiva, el abordaje de la Salud Laboral de los Teletrabajadores depende directamente de los instrumentos que se pongan a disposición de esta modalidad contractual. Un docente que intenta cumplir sus tareas prescriptas en condiciones de aislamiento domiciliario preventivo y obligatorio no es un teletrabajador. No tiene la cobertura de la modalidad por el nuevo régimen, ni tampoco por el régimen vigente de la Resolución de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (S.R.T.) N° 1.552 de fecha 08 de noviembre de 2012, por no tratarse de una situación típica de teletrabajo, en los términos de la Resolución 21/2020 de la S.R.T. El nuevo Régimen de Trabajo el su Art. 11 insta a la correcta capacitación de los teletrabajadores en nuevas tecnologías, brindando cursos y herramientas de apoyo, tanto en forma virtual como presencial, que permitan una mejor adecuación de las partes a esta modalidad laboral, sin implicar una mayor carga de trabajo.

La escena de trabajadores docentes tratando de teletrabajar, ha permitido visualizar las falencias en la formación referente al uso de las TICs en la arquitectura de clase, en la utilización de diferentes

plataformas, dispositivos, en las herramientas e insumos (computadoras, wifi, smartphnes), y en la aceleración en la adaptación y reconfiguración del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

El cambio de paradigma del conocimiento y pedagogía propio de la disciplina, a una articulación entre el conocimiento tecnológico-pedagógico, y tecnológico-contenido, teniendo en claro que no hay ése espacio único de encuentro entre la/él profesora/or y las/os alumnas/os dónde la mirada es un componente clave en las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos vertebral para el sostenimiento de la construcción de los saberes diversos en las Universidades Argentinas, el estudio del impacto de los riesgos psicosociales de las y los trabajadoras/es docentes en la Pandemia y Post-pandemia, que adquieren una gran relevancia de los detectores, agentes de cambio y monitoreo de sus condiciones y ambiente de trabajo, a fin de desarrollar propuestas de actuación específicas e instalar una Nueva Cultura de Cuidado y de Prevención en las Transformaciones del Mundo de Trabajo y el diseño de Políticas Públicas en la Prevención de los Riesgos Psicosociales de la Docencia Universitaria Post-pandemia de la República Argentina.

Es por eso que tuvimos que realizar ajustes al Proyecto de Investigación inicial “Factores Psicosociales y Burnout en los docentes universitarios, el Caso Argentina Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y la Universidad Pablo de Olavide Sevilla, España”, evaluado, subsidiado e inserto en la Facultad de Derecho de la U.N.M.D.P., para el período 2020-2021, Directora Mag. Mariel Cecilia Martín, en el marco de la nueva configuración del proceso de trabajo docente en pandemia:

Objetivo General es Analizar las Transformaciones y Desigualdades en el Trabajo de las/os Docentes Universitarios a partir del COVID19.

Objetivos Específicos

- Identificar las tareas reales y prescriptivas de las/os docentes según cargo y dedicación,
- Indagar las desigualdades que debe afrontar las/os trabajadoras/es docentes con la nueva tecnología,
- Detectar los Riesgos Psicosociales emergentes
- Visualizar la Doble Presencia de las Docentes Universitarias,
- Presentar las Recomendaciones para la formulación para una Nueva Cultura de Cuidado en las Transformaciones del Mundo de Trabajo y el diseño de Políticas Públicas en la Prevención de los Riesgos Psicosociales de la Docencia Universitaria Pospandemia de la República Argentina.

Metodología

La propuesta metodológica es en concordancia al Objetivo General, los Objetivos Específicos y la Hipótesis planteada; se hará una triangulación entre la metodología cuantitativa y cualitativa. La metodología seleccionada considera un pilar fundamental la transdisciplina, que permite una mirada integral de la realidad a trabajar; permitiendo un abordaje superador; implica la construcción conceptual común de un problema dentro de un marco de representaciones comunes y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis, la interacción de procesos, destrezas, conceptos de diferentes campos de conocimientos, metodologías, técnicas y abordajes. Para responder a nuestros interrogantes recurriremos a la triangulación de los métodos cualitativos con los cuantitativos, a fin de ampliar la visión de dicho tema.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en el ámbito de la salud psíquica y física que aparecen en las/os trabajadoras/es docentes universitarios en este nuevo contexto?
- ¿Qué cambios ha producido el teletrabajo en la vida familiar?
- ¿Las docentes e investigadoras tienen mayor sobrecarga, con la nueva modalidad de trabajo?
- ¿La diferencia en la experticia respecto a las nuevas formas de trabajo ha trasuntado en actitudes de desigualdad en el grupal del docente universitario?
- ¿El teletrabajo ha generado discriminación, acoso por parte de su autoridad docente?

Resultados esperados

- . Identificar las desigualdades en el proceso del trabajo y especialmente las de género e intervenir en su modificación y reconfiguración,
- . Visualizar una muestra significativa de las tareas reales en correlato con las tareas prescriptivas, para intervenir en una regulación equitativa entre "cargo" y "funciones" en el nuevo contexto del teletrabajo,
- . Detectar las principales problemáticas que repercuten en la salud física y psíquica de las/os trabajadoras/es docentes universitarios,
- . Articular Programas de Prevención y cuidados en el nuevo contexto del teletrabajo, con la Obra Social, Servicio de Salud de la Universidad de Mar del Plata, y la Agronomía Docente Universitaria Marplatense.

Bibliografía

- Apella, I y Zunino, G, (2018) "Cambio tecnológico y el mercado de trabajo en Argentina y Uruguay. Un análisis desde el enfoque de tareas" Word Bank Document, <http://documents.worldbank.org/curated/en/940501496692186828/pdf/115685-NWP-SPANISH-P161571-ApellaZuninoCambiotecnologico.pdf>
- Cobos Sanchiz, D. Martin, M. Tilves M. y otros (2013) "Salud Laboral, Aspectos Sociales de la Prevención", Narcea, Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo, Madrid, España (AECID). ISBN 978-84-277-1941-5
- DQ Institute (2020), What is DQ? 8 Digital Skills we must teach our children [EN LINEA] https://www.dqinstitute.org/dq-framework/#digital_intelligence
- Neffa, Julio César (2015) "Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio" Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET. ISBN 978-987-21579-9-9
- Martin M, Migliore. P (2016) "Los Riesgos Invisibilizados de los/as Docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata". RPST-LA-CEIL-CONICET. ISBN 2591-4448
- OIT (2019) Trabajar para un Futuro más prometedor. Comisión Mundial sobre e Futuro del trabajo. [EN LINEA] https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662442.pdf

INTEGRACIÓN DE HABILIDADES, CONOCIMIENTOS Y EVALUACIÓN A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE MEDIADA POR TIC

Nidia Karina Cicero¹ y Laura Mariel Medrano²

Resumen

El objetivo de la ponencia es relatar el desarrollo de una experiencia formativa empleada para evaluación de los estudiantes de la asignatura bimestral Responsabilidad del Estado, correspondiente al ciclo profesional orientado en Derecho Administrativo, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La actividad desarrollada a través de un tablero colaborativo “Trello” denominado “Responsabilidad Estatal y Covid 19” arrojó resultados altamente satisfactorios en términos de innovación educativa ya que, entre otros aspectos destacables, permitió ampliar el tiempo de relación docente-alumno, emplear diversas TIC, poner en práctica las metodologías del aprendizaje colaborativo y el basado en problemas e incorporar una instancia de evaluación formativa no tradicional en la enseñanza jurídica.

La propuesta didáctica que se relata en la ponencia llevó a los docentes a trabajar mancomunadamente para implementarla y a incorporar recursos tecnológicos novedosos. Paralelamente, les brindó a los estudiantes la posibilidad de realizar investigación jurídica, de acceder a un aprendizaje funcional del derecho y de emplear herramientas tecnológicas para expresarse oralmente y en soportes audiovisuales.

Palabras Clave: HABILIDADES Y DESTREZAS - TIC - EVALUACION FORMATIVA - INNOVACIÓN.

Introducción

El objetivo de la ponencia es relatar el desarrollo de una experiencia formativa empleada para evaluación de los estudiantes de la asignatura bimestral Responsabilidad del Estado, correspondiente al ciclo profesional orientado en Derecho Administrativo, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La actividad se desarrolló durante todo el transcurso del bimestre con la finalidad de promover la investigación y la resolución de problemas, el empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la capacidad de expresión oral y de comunicación de los conocimientos adquiridos en el curso en formatos no tradicionales. A la vez de servir como elemento formativo, la propuesta fue empleada como elemento de evaluación final, que se sumó a otras instancias calificativas previas.

Puntualmente, la actividad realizada persiguió los siguientes objetivos:

1.Desarrollar habilidades para la investigación jurídica (hechos, fuentes normativas, jurisprudencia, doctrina aplicable).

1- Profesora Adjunta Regular, dedicación parcial, asignaturas “Elementos de Derecho Administrativo” y “Responsabilidad del Estado” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. karinacicero@derecho.uba.ar. Profesora de posgrado en la Maestría y Especialización de Derecho Administrativo y Administración Pública (UBA) y en la Maestría de Derecho Administrativo Económico de la Universidad Católica Argentina

2-Auxiliar docente de primera de Elementos de Derecho Administrativo. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires

2. Propiciar un aprendizaje funcional del derecho, a partir de la visualización de categorías jurídicas estudiadas durante el curso en situaciones problemáticas reales.
3. Promover modalidades de trabajo colaborativo
4. Acercar a los estudiantes a herramientas tecnológicas diversas
5. Fomentar habilidades para la comunicación de conocimientos jurídicos en formatos no tradicionales
6. Integrar los diversos contenidos desarrollados durante el curso en la elaboración de una respuesta a una situación problemática real.
7. Promover la creatividad de los estudiantes.
8. Llevar a cabo una evaluación formativa en formatos innovadores.

Desarrollo de la experiencia

La actividad fue realizada durante todo el desarrollo de la materia bimestral “Responsabilidad del Estado”. Consistió en la participación de todos los alumnos en un tablero colaborativo en el que se fueron sumando noticias vinculadas con hipotéticas situaciones de responsabilidad estatal en el contexto de la epidemia del COVID 19.

El equipo docente preparó el tablero de forma tal que permitiera la recolección y presentación de las informaciones seleccionadas de forma sistemática y correlacionada con los distintos tópicos de la materia. En cada encuentro sincrónico o a través de foros abiertos en el campus virtual, las noticias fueron comentadas, analizadas y decodificadas en términos de los tópicos curriculares pero sin seguir necesariamente el orden del programa ya que la noticia tratada podía venir a introducir algún tema, ratificar otro considerado anteriormente o adelantar el tratamiento de alguno futuro. Además de cumplir estos propósitos formativos y de acompañamiento del desarrollo de la materia y de permitir situar los contenidos curriculares en contextos reales y contemporáneos, la actividad se empleó como medio para canalizar la evaluación final del curso.

A estos efectos, se planteó a los alumnos la consigna de seleccionar alguna de las noticias del tablero, investigar con profundidad los temas jurídicos que aquella planteaba, hipotetizar, en base a la investigación fáctica y jurídica realizada acerca de la posibilidad de una efectiva atribución de responsabilidad al Estado en el caso y producir un video de no más de 7 minutos de duración en el que se comunicaban las conclusiones arribadas. Estas producciones, que se tenían que subir en un espacio virtual compartido y abierto a todos los estudiantes, (Google Drive) fueron discutidas en un coloquio final en el cual los autores de cada producción debían responder los interrogantes que tanto los compañeros de curso, como los profesores, les pudieran formular.

Para el equipo docente, la actividad demandó distintas acciones:

1. Selección de la herramienta tecnológica. Si bien se había usado en cursos anteriores tableros colaborativos, para el desarrollo de esta experiencia se seleccionó el tablero Trello, una herramienta que hasta entonces nunca empleada. A diferencia de otros paneles como por ejemplo Paddlet, esta herramienta además de ser colaborativa e interactiva es versátil ya que simplifica la organización y presentación de las distintas tarjetas que se van agregando, permitiendo moverlas, duplicarlas, alimentarlas con información adicional, fotos, links, archivos, etc. El trello se alojó en el aula virtual de la plataforma proporcionada por el Centro de Innovación y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires
2. Tutorial de uso de la herramienta Trello: para familiarizar a los estudiantes con la herramienta y con los formatos audiovisuales se preparó un tutorial explicativo.

3. Seguimiento: cada vez que los estudiantes agregaban información al tablero, tanto en los encuentros virtuales como a través de los foros los docentes hacían devoluciones y eventualmente, corregían errores y/o planteaban interrogantes. Al cierre de los temas, se volvía al tablero para instar a los estudiantes a encontrar nuevas conexiones con otros contenidos temáticos distintos a los identificados en una primera aproximación.

4. Iniciativa y sostén de la actividad: en varias oportunidades las noticias fueron aportadas por el equipo docente, como medio de estimular la participación y evitar el fracaso de la propuesta.

5. Empleo de formatos audiovisuales para compartir contenidos: como modo de lograr que los estudiantes superen el temor que en general producen este tipo de actividades menos tradicionales, los docentes hicimos videos introductorios a cada unidad y brindamos pautas generales vinculadas con las herramientas de producción y elaboración de productos audiovisuales.

6. Evaluación: si bien la actividad no fue diseñada con fines de evaluación, el modo en que se fue desarrollando la propuesta en el curso permitió emplearla como una modalidad adicional de valuación, de tipo formativa, a fin de integrar todos los contenidos del curso y promover en los estudiantes la incorporación de habilidades para investigar, resolver problemas jurídicos, expresarse oralmente, usar herramientas tecnológicas y comunicar sus conclusiones en un soporte no tradicional.

¿Por qué se trató de una experiencia innovadora?

Como una de las autores ha expuesto en otra oportunidad (CICERO, 2017), desde una perspectiva funcional, la innovación puede ser entendida como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen (SALINAS, 2004). Desde otra perspectiva menos reduccionista, se sostiene que la innovación es una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales, es decir, de cambios que producen mejoras, y que responden a un proceso planeado, sistematizado e intencional. En cuanto a la innovación educativa, Cebrián de la Serna (2003) la define como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa (CEBRIAN DE LA SERNA, 2003).

La innovación es entonces un proceso, y como tal implica un conjunto de situaciones y de acciones planificadas tendientes a impactar positivamente en un determinado campo. En la enseñanza del Derecho, este proceso involucra a la institución universitaria, a los alumnos, a los profesores y a los recursos tecnológicos que pueden transformar los entornos de enseñanza aprendizaje.

Creemos que la experiencia que relatamos resultó innovadora, tanto para los docentes como para los estudiantes por las siguiente razones:

1. Porque no fue tratada como una actividad más del resto de las realizadas durante el curso, sino que tuvo una continuidad durante todo su transcurso, ya que lo atravesó desde la primera hasta la última clase

2. Porque a través del tratamiento de noticias actuales, permitió situar los contenidos curriculares en contextos reales, generando de ese modo un genuino aprendizaje funcional del derecho.

3. Porque se emplearon diferentes herramientas tecnológicas (campus virtual, tablero Trello, recursos web, programas para edición y producción de videos) que llevaron a los alumnos a conectarse con el uso y potencialidades de estos recursos

4. Porque se aplicaron las metodologías del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje basado en problemas

5. Porque les permitió a los estudiantes desarrollar habilidades creativas y competencias investigativas, que generaron nuevos conocimientos y que no se limitaron a la reproducción acrítica de conceptos e instituciones jurídicas

6. Porque el coloquio en el que se comentaron las producciones sirvió como una verdadera instancia de aprendizaje de tipo integradora, ya que cubrió todos los saberes curriculares y a la vez permitió evaluar la incorporación de habilidades y destrezas para generar soluciones concretas a problemas jurídicos reales

Conclusiones y reflexiones sobre la experiencia

La puesta en práctica de esta propuesta docente fue desafiante y enriquecedora para los estudiantes y para los docentes. Si bien a estos últimos les exigió un intenso trabajo en la etapa de producción y otro tanto en la de seguimiento de su puesta en práctica, la actividad del Tablero “Responsabilidad Estatal y Covid 19” condujo a que todo el profesorado tuviera la oportunidad de trabajar mancomunadamente y a que se atreviera a incluir en la propuesta didáctica recursos TIC que hasta entonces le resultaban desconocidos.

Para los alumnos también fue desafiante, no sólo porque los convocó a desarrollar investigación fáctica y jurídica interdisciplinaria para resolver problemas de la realidad sino también porque los llevó a interiorizarse acerca del funcionamiento de diversas herramientas tecnológicas de edición de videos y los obligó a desarrollar habilidades para expresarse oralmente y en poco tiempo y para defender en el marco de un coloquio, la posición que habían esgrimido para responder el problema planteado.

En síntesis, la experiencia permitió ampliar el tiempo de relación docente-alumno, generando al mismo tiempo mayor interacción entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades y de instancias de evaluación no tradicionales en la enseñanza jurídica con resultados altamente satisfactorios.

Bibliografía

Andreoli, Silvia (2018). «Módulo 2: Entornos virtuales de aprendizaje y colaboración». En Herramientas para la co-elaboración en educación. 3.^a edición. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA.

Campari, Susana (2017). «Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI». En Capacitar. Herramientas para la formación y la gestión judicial. Buenos Aires: Editorial Jusbares.

Cebrián de la Serna, Manuel (coord.) (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid: Narcea.

Cicero, Nidia Karina (2017). «Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo». Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho, 15 (29): 31-61. Disponible en <http://bit.ly/2AbsP5o>.

Cicero, Nidia Karina (2018), Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la

información y comunicación? Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, vol. 5, núm. 2. Disponible en <http://c1820883.ferozo.com/doc/75.pdf>

Delgado, Ana y Rafael Oliver (2003). «Enseñanza del derecho y tecnologías de la información y la comunicación». Disponible en <http://bit.ly/2EBq0xu>.

López Catalán, Javier (2002). «Didáctica y tecnología. Una combinación justa en la creación del guión multimedia». Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos (Primeras noticias), 178: 43-52.

Mesa, Diego (2014). «Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad». Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 12 (24): 165-187.

Salinas, Jesús (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1 (1): 1-16. DOI: 780/78011256006.

EL CAMINO A LA METAMORFOSIS DE UN AYUDANTX ALUMNX

Chiara Basso¹, Pilar Bernasconi², Agustina Carpio³, Julia Cáceres⁴, Ayelen Faraco⁵, Josefina Forastieri⁶, Camila Medina⁷, y Ivo Rapallini.⁸

Resumen

En esta ponencia nos proponemos contar cómo readaptamos una de las experiencias de enseñanza práctica que venimos desarrollando desde mediados del 2018, en la comisión 3 de Teoría del Conflicto, al contexto de enseñanza actual a partir del Aislamiento Social Preventivo y obligatorio por Covid-19; reformulando las tutorías presenciales a las tutorías a distancia que llevamos adelante quienes nos desempeñamos como ayudantxs alumnx en esta comisión. Compartimos los primeros resultados de una de las experiencias.

La comisión 3 de Teoría del Conflicto: Nuestro espacio.

Teoría del Conflicto es una de las materias que se incorporó al nuevo plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que comenzó a dictarse en el año 2018. La propuesta de esta asignatura es romper con la idea de que los conflictos son meras contraposiciones normativas. Se lo aborda como un fenómeno social complejo y para ello es necesario el análisis de todos los elementos que lo componen, el manejo de múltiples métodos de gestión de conflictos y fundamentalmente, la puesta en práctica de todo ello.

Esta asignatura tiene varias aristas interesantes y a medida que cada unx de nosotrxs fue cursándola, distintas fueron las motivaciones para sumarnos al espacio. En algunos casos sentimos que es una materia que “nos abrió la mente”, que desarticulaba nuestros prejuicios de “cómo debe resolverse un conflicto”, que se hacía siempre más interesante con el debate en el aula al poner en común la resolución práctica, que se promueve el pensamiento crítico y que insiste en la importancia de justificar bien nuestros razonamientos. Asimismo intenta demostrar que no todo conflicto necesariamente debe terminar en un tribunal, enseña a lxs alumnx a pensar y re-pensar constantemente nuevas estrategias, a darle una mirada más real a las situaciones conflictivas y entendiendo que lxs autorxs involucradxs, son personas que sienten. También nos llamó la atención ésta manera de encarar al derecho, buscando el debate constante; poniendo en discusión temas actuales y de gran magnitud, haciendo que el derecho dentro del aula no sea meras letras en una ley, sino real y acorde a los tiempos que corren. En muchos casos sentimos además que lo que nos llevamos, trasciende los contenidos de la asignatura y que pueden reutilizarse otras materias, en la profesión y en la vida misma.

1- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: chiarapbasso@gmail.com

2- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: pilar.bernasconi@gmail.com

3- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto y en la comisión 13 de la asignatura Derecho Político, FCJyS de la UNLP. Contacto: agustinacarpio25@gmail.com

4- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: juliacaceres98@gmail.com

5- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: faracoayebelen@gmail.com

6- Abogada con formación en Mediación. Magíster en Sociología Jurídica. Auxiliar docente con funciones de adjunta a cargo de la comisión 3 de la asignatura Teoría del conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: miosefinaforastieri@iursoc.unlp.edu.ar

7- Ayudante alumna en la comisión 3 de la asignatura Teoría del conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: camilap@hotmail.com.es

8- Ayudante alumno en la comisión 3 de la asignatura Teoría del Conflicto, FCJyS de la UNLP. Contacto: ivorapallini@gmail.com

La enseñanza práctica.

Por todo lo dicho la enseñanza práctica clase a clase, con su correspondiente espacio de discusión y debate es el sesgo característico de esta cursada. La propuesta de que siempre pueden existir nuevas respuestas, y en consecuencia la idea que siempre se sigue aprendiendo, hizo que quisieramos sumarnos como ayudantxs alumnxs. Al finalizar el año 2018, y teniendo en cuenta la numerosa participación de ayudantes, se toma la iniciativa de empezar con un programa de tutorías de manera presencial, para que podamos tener un rol más activo dentro de la comisión.

Así, al comienzo de la cursada, se conformaban equipos de 4/5 estudiantxs quienes tenían unx tutorx de referencia que funcionaban como guía, ya sea para la realización del trabajo práctico final como la práctica de cada clase. De esta manera, las tutorías comenzaron a desarrollarse en cada encuentro áulico, con el fin de que lxs estudiantxs con su tutorx, pudieran poner en práctica el contenido teórico hasta el momento abordado por la docente y que luego se debatía entre todxs.

¿De “ayudantes” a tutores?

La experiencia de tutorxs nos implica posicionarnos a modo de puente entre lxs estudiantxs y docentxs. Es un rol dinámico de manera permanente, ya que cada experiencia en la que intervenimos nos enriquece, y deja en evidencia aquello que necesitamos conocer desde el punto de vista docente. En este sentido, el rol de lxs tutorxs no es un rol frívolo que se desempeña con el fin de completar una actividad determinada, ni mucho menos una carrera en el tiempo de ver que grupo termina primero, porque aquella tutorx que no sepa apreciar ese momento para colaborar con el aprendizaje de su grupo habrá perdido una gran oportunidad. Dirigirse al grupo asignado como “nuestro grupo”, es lo que pone al descubierto nuestro sentimiento de pertenencia. A los grupos los hacemos propios de una manera positiva, porque ansiamos ayudarlos para que progresen en el transcurso de la materia. Este sentimiento de pertenencia obviamente viene ligado a una carga emotiva y un alto grado de responsabilidad para con el grupo, por eso es que el cambio de ayudantx a tutorx es pensado como una gran transformación, que requiere mucho trabajo y predisposición.

Las ventajas que podemos encontrar al trabajar con grupo más reducido de personas es que nos permite conocer bien a cada unx, de esa manera saber en qué cuestiones hay que ayudarlx más o en cuales saben desenvolverse muy bien, y esto saber aprovecharlo para diseñar las clases, saber cuanto tiempo de viaje tienen para llegar a la facultad, si pueden acceder o no al material para estudiar, e infinidad de cosas más. Toda esta información se utiliza para mejorar la experiencia dentro del aula y el vínculo para con lxs estudiantxs.

Tutorías a distancia: nuestra experiencia

Pudimos notar que progresivamente cada vez eran más las experiencias positivas que íbamos sumando con este programa de tutorías, afianzando la comunicación intergrupal y el debate, y haciendo parte del espacio a quienes lo transitaban como estudiantxs y querían sumarse. Sin embargo el ciclo lectivo actual nos propuso un nuevo desafío, la enseñanza virtual que implicaba readaptar nuestro programa de tutorías a esta modalidad, lo cual no fue un trabajo sencillo, pero sí muy satisfactorio. En primer lugar, la cursada virtual se planteó como una tutoría de principio a fin.

Las clases fueron asíncronicas, y solo se establecieron encuentros sincrónicos pautados con anticipación para la realización de las prácticas tutoriadas, consultas y devoluciones⁹.

En este esquema, nos propusimos mantener el sistema de grupos, lograr conocer a lxs estudiantxs y las circunstancias particulares de cada unx, incentivar el trabajo colaborativo, generar vínculos, colaborar con la superación de los obstáculos tecnológicos, evitar la deserción, y promover la enseñanza práctica y el debate simultáneo en plataformas virtuales accesibles. De esta manera, la actividad práctica sincrónica tutoriada consistió en la resolución de un caso práctico, por grupos con su tutorx y la docente, a través de un foro cerrado, en el que se planteaba la resolución de un caso desde una práctica reflexiva que tenía como principal objetivo “el aprender haciendo”.

En este sentido el rol del tutorx se centró en generar el debate y promover la reflexión, fomentar el pensamiento crítico y la argumentación lógica, poner en discusión la posibilidad de interpretaciones diferentes, focalizando en lograr ejercitar la correcta justificación de cada una de las opiniones. En otras palabras, hacia un saber hacer. Asimismo se previó la participación de la docente en todos los grupos de debates, a medida que se iba desarrollando la actividad.

Finalizado el ejercicio, recibimos muchísimas devoluciones positivas de lxs estudiantxs, incluso pedidos de repetir la actividad. Por lo tanto decidimos evaluar formalmente a través de una encuesta la experiencia de lxs que participaron.

1 Elección de la encuesta

Para evaluar esta actividad decidimos realizar una encuesta a través de la página “QuestionPro” la cual nos permitió armar un esquema de preguntas de manera gratuita, sin límite, y con facilidad para procesar las respuestas. Este formato también nos permitió difundirla por medio de un enlace que compartimos en el aula virtual.

La encuesta se estructuró en dos partes; la primera destinada a conocer el perfil de la persona encuestada dado que era de carácter anónimo¹⁰ y la segunda evaluar la actividad y recolectar las opiniones de quienes participaron en ella¹¹.

Algunos resultados de la experiencia

De la encuesta confeccionada, se obtuvieron 30 respuestas válidas. De todas ellas, 29 habían participado de la actividad y solo una persona no lo había hecho. Teniendo en cuenta que el día de la actividad participaron un total de 36 estudiantes, podemos decir que recolectamos la opinión del 83,7% que participó en la actividad.

9-Esta planificación se realiza en función de la actividad de ambientación que se plantea al principio del curso, donde conocemos las condiciones de conectividad de cada unx, la disponibilidad horaria, las condiciones habitacionales, etc. En el mismo momento lxs estudiantes conforman los grupos y eligen tutor.

10-Las preguntas de la primera parte de la encuesta fueron: “1) Indique su género”. “2) Indique su edad”. “3) ¿Tenés acceso a internet?”. “4) ¿El día 8 de abril, participaste de la actividad grupal en el foro?”. “5) ¿Desde qué dispositivo participaste en la actividad grupal de foro?”.

Las preguntas de la segunda parte fueron: “6) ¿Consideras que fue útil para poner en práctica los conceptos teóricos?”. “7) ¿Pensás que la intervención de tu tutor/a facilitó el desarrollo de la actividad?”. “8) ¿Consideras que la resolución del trabajo en grupo hubiera tenido mejores resultados sin la intervención de tu tutor/a?”. “9) ¿Consideras que tu tutor/a hizo fructífero el debate grupal y el intercambio de opiniones?”. “10) ¿Cómo evaluarías la predisposición de tu tutor/a en la actividad? Si usted no participó consigne “No participé””. “11) ¿Debatir frente al tutor te resultó más fácil, que debatir frente al docente?”. “12) ¿Consideras que esta actividad sirvió para reforzar el vínculo con tu tutor/a?”. “13) ¿Consideras que esta actividad fue útil para reforzar el trabajo en grupo con tus compañeros/as?”. “14) ¿Cómo evaluarías la actividad en general?”. “15) ¿Podrías indicarnos algún aspecto que te resultó positivo de trabajar en esta modalidad? Si usted no participó consigne “No participé””. “16) ¿Podrías indicarnos un aspecto que te resultó negativo de trabajar en esta modalidad? Si usted no participó consigne “No participé””. “17) ¿Consideras que otra plataforma hubiera sido más útil para realizar esta actividad? ¿Cuál? Si usted no participó consigne “No participé””. “18) ¿Participaste antes de alguna actividad similar en otras materias?”. “19) ¿Te gustaría volver a trabajar de esta manera? Si usted no participó consigne “No participé””.

Nuestro principal interés fue analizar si la actividad propuesta había resultado útil para la asimilación de la teoría a partir del proceso dialógico, y de discusión a través de la participación del tutor. En relación a esto, se obtuvo que el 96.67% consideró que la actividad resultó útil para ejercitar los contenidos prácticos en tanto que el 3.33 % restante se expresó bajo la opción Ns/Nc¹².

1 El rol de los tutores

En cuanto al desempeño de los tutores en esta actividad, se les preguntó si la intervención de su tutor facilitó su desarrollo. La respuesta fue de un 96,67% positiva y un 3,33% negativa. Bajo esta misma línea, se les consultó si consideraban que la resolución del trabajo en grupo, hubiera tenido mejores resultados sin la intervención de su tutor; el 80.00% contestó que no y el otro 20% Ns/Nc.

El 76,67% dijo que sí, el 10% no y el 13.33% Ns/Nc en cuanto a si el tutor hizo fructífero el debate grupal y el intercambio de opiniones. El debatir frente al tutor se les hizo más fácil, que debatir frente al docente a un 46,67%; al 23,33% no se le hizo fácil y el 26,67% Ns/Nc. Para el 70% la actividad reforzó el vínculo con la tutor. Se les preguntó si la actividad fue útil para reforzar el trabajo en grupo con sus compañeros, el 90% respondió de manera positiva. Por último se les consultó sobre la disposición de su tutor en la actividad, en este caso obtuvimos respuestas de lo más variadas con respecto a esta pregunta, debido a que se les permitió a los alumnos escribir en un pequeño texto, su respuesta.

2 El uso de las Tics

Con la encuesta que llevamos a cabo, logramos recolectar algunos datos: la mayoría cuenta con acceso a internet, logrando realizar la actividad, en mayor medida desde celulares, y en una mucho menor a través de una computadora. Además, más de la mitad de los estudiantes estuvieron conformes con hacer la actividad en los foros de las cátedras virtuales, aunque algunos sugirieron otro medio, como por ejemplo la aplicación Zoom o por un grupo de Whatsapp, ya que remarcaron que este espacio debía actualizarse permanentemente para que aparecieran las respuestas de los demás. En relación a esto las prácticas posteriores se reformularon en otras plataformas.

3 La actividad en general

Acorde a las preguntas realizadas en torno a los tutores y el uso de las tecnologías, nos pareció importante que evalúen de la misma forma la actividad en general, el 53,33% la calificó como “buena”, el 40% “muy buena” y el 6,67% regular, y ninguno se expresó por la opción de “mala” o “muy mala”.

Se les consultó si participaron anteriormente en alguna actividad similar en otras materias, el 90% contestó que no y el 10% que sí. Al 80% les gustaría volver a trabajar de la misma forma, el 13,33% no lo volvería a hacer y el 6,67% no participó.

Se les consultó a los alumnos si encontraron un aspecto negativo y positivo en la modalidad realizada como también si consideran que otra plataforma hubiera sido más útil para la actividad. Los encuestados tenían la posibilidad de expresarse a través de un pequeño texto; las respuestas que obtuvieron fueron variadas, sin embargo en su mayoría solicitaron la repetición de la actividad con el resto de la asignatura y sugirieron la utilización de otro espacio de discusión diferente al foro.

9- En la pregunta “¿Consideras que fue útil para poner en práctica los conceptos teóricos?”, de un total de 30 respuestas, el 3.33% representa 1 caso y el 96.67 representa 29 casos.

Algunas conclusiones

En relación a la actividad concluimos que: los resultados fueron buenos. No solo por lo que se evidencia en la encuesta, sino también porque pudimos en función de la revisión de nuestra propia práctica, reformular las prácticas posteriores¹³, las cuales, -si bien no pudimos medirlas en el mismo curso,- entendemos que tuvieron mejor aceptación por la inmediatez que proponen estas herramientas.

Asimismo, entendemos que es imprescindible que la relación profesora, alumno y tutor no pase solo por transmitir la teoría la cual hoy se encuentra disponible y más; esta relación debe estar presente, disponible y comprensiva con el otro para lograr que todos los conocimientos sean adquiridos. Nuestro principal objetivo es la asimilación de la teoría desde la práctica reflexiva, en el diálogo entre todos, y en la reflexión sobre la acción, promoviendo el pensamiento crítico, la argumentación lógica, el trabajo colaborativo, y la defensa de sus puntos de vista. Cuestiones que confluyen eventualmente en la práctica profesional. Creemos que eso pasa en nuestra comisión, los alumnos no se van solamente con el concepto de conflicto o de negociación, se van con una forma distinta y complementaria de cómo pensar y re-pensar el derecho, con el incentivo de generar nuevos interrogantes.

En los tiempos que hoy corren, donde el distanciamiento social y obligatorio nos ha dejado fuera de las aulas por casi todo el ciclo lectivo; hemos encontrado la forma de poder comunicarnos con nuestros estudiantes e intentar generar el mismo ambiente que en la clase presencial. Incentivando al debate, a los trabajos grupales, a la interacción; logrando transmitir la esencia de la materia y de nuestra comisión.

Los resultados de las encuestas nos incentivan a seguir trabajando e investigando nuevas formas de enseñar el derecho. Creemos que la forma en la que miramos el derecho y el conflicto, es cambiante. Es por eso que debemos darles las herramientas para que el día de mañana, frente a lo diferente, puedan desenvolverse de la mejor manera posible.

13- Si bien excede el contenido de esta ponencia, es importante aclarar que las actividades siguientes se reformularon atendiendo las demandas recogidas en la encuesta, respecto de la plataforma de trabajo. Se reemplazó el foro por espacios de chat de hangout para los grupos donde al menos uno solo accedía desde el celular. Y para aquellos grupos donde todos disponían de computadora se utilizó la herramienta de google drive y el chat que se habilita cuando se ingresa desde pc para todos.

LECCIONES Y PANDEMIA

Ernesto E. Domenech¹

Resumen

Este trabajo insinúa que la pandemia se comporta como una caricatura que ha permitido formular interrogantes y desafíos sobre los contenidos de la educación jurídica y la formación de abogados, los contenidos y teorías, los programas y estrategias didácticas, y los recursos con que se cuenta. Valora la importancia de la juego al familiarizar en la complejidad, incertidumbre, el riesgo y la apuesta.

Palabra claves: Pandemia, Educación jurídica, Formación de abogados.

“el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” Edgar Morin

“el objeto primario del conocer es aquél contenido en el aprender cómo hacer cosas de un modo bastante directo”. John Dewey

¿Qué puede enseñar la pandemia a quienes educan en derecho? He aquí la pregunta que deseo abordar.

La pandemia ha desnudado nuestras miserias y nuestra soberbia. Nos ha enfrentado a un temor antiguo, el miedo a lo desconocido. Nos ha emplazado en la incertidumbre y confrontado con los riesgos. Se comporta también como una caricatura que exagera al extremo rasgos conocidos pero soslayados, y por cierto como un desafío que exige una apuesta.

¿Qué lecciones podríamos imaginar que la pandemia dio a los profesores de derecho? Intuyo que esas lecciones pueden referirse las características de las teorías y su enseñanza, a las estrategias pedagógicas y sus programas y al descubrimiento de las dificultades con que se puede tropezar al imaginar alternativas.

La primera lección vincula a lo desconocido con la incertidumbre, el miedo y el riesgo. Se trata de un virus nuevo, rebelde, expansivo, global. Se lo va conociendo lentamente y su evolución es incierta. La OMS va mutando en las formas de enfrentarlo, y se ha impuesto el aislamiento social, obligatorio y extenso.

Lo curioso y paradójico es que la incertidumbre y el riesgo son características de los juegos de contienda que guardan analogía con muchas prácticas de la abogacía en especial con las vinculadas con las contiendas judiciales. Incertidumbre y riesgos que contrastan fuertemente con las demandas de seguridad social y jurídica que se atisban en las teorías dogmáticas, y se presentan como necesidades y reclamos sociales. Curiosamente también el conocimiento enfrenta a la incertidumbre y los cambios constantes, como la legislación y los decretos de necesidad y urgencia. No es algo nuevo tampoco. La novedad radica más en la velocidad que en los cambios en sí. “El conocimiento –dice Morin- es una aventura incierta que conlleva en sí misma

1- Profesor titular ordinario de Derecho Penal 1 de la FCJS UNLP. Profesor en la Especialización de Derecho Penal, que dirige-

y permanentemente el riesgo de ilusión y de error”. Ahora bien si la seguridad es una pretensión que la incertidumbre y los riesgos confrontan ¿no sería más útil aprender a amigarse a convivir y aprende de ellos del mismo modo que lo hacemos con los juegos más cotidianos y difundidos? ¿No podríamos sacar lecciones de la enseñanza y sobre todo del aprendizaje de los juegos al momento de pensar la educación jurídica en tiempos de pandemia, incertidumbre y miedo?

En lugar de enseñar certezas abstractas y simplificadoras, principios infinitos e indefinidos, de vaguedad proverbial que ninguna definición atrapa ¿no debiéramos admitir las inciertas y molestas complejidades que atraviesan las leyes y las prácticas, y aprender a hacer cosas con ellas sin recetas inamovibles y reformular nuestras teorías y contenidos?

Enfrentar la incertidumbre y el temor pareciese, además, un muy aceptable modo de cerrar o al menos disminuir la grieta gigante que existe entre las especialidades jurídicas y no jurídicas, las teorías y las prácticas, los manuales y los casos que afectan a las personas, las mesas de examen y las mesas de entradas, los pasillos de la academia y los pasillos de tribunales o de la cárceles.

Cicatrizarse esta grieta es tender puentes entre los modos de teorizar en torno a los contenidos y el modo de evaluar el aprendizaje ante ellos tanto en la teoría como en la práctica. Repetir contenidos o modelos de escritos no pareciesen buenas recetas para vérnoslas con la incertidumbre. Se asemejan más a negaciones que a aceptaciones de lo que los recién graduados suelen repetir socráticamente al enfrentar el universo profesional “sólo sé que no sé nada”

La pandemia, su complejidad e incertidumbre, da otro tipo de lecciones, y se relacionan con los programas y ese macro programa que es el plan de estudios que bien podrían ser analizados como normas y propuestas que son desde todas las racionalidades que ha imaginado Manuel Atienza.

No me refiero a la posibilidad de abordarlo, los tiempos para explicarlo o las bibliografías de la cátedra para acometerlo tan poco consistentes entre sí. Me refiero a la noción misma de programa.

¿Es adecuada la noción de programa para abordar la complejidad, la incertidumbre y los riesgos?

Edgar Morin la considera insuficiente “La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades.”

Como se puede leer Morin no privilegia un programa. Tampoco lo descarta, pero hace hincapié en la estrategia y destaca la idea de una apuesta, y del riesgo que ésta implica, tal como ocurre con los casos que solemos judicializar, y por supuesto, en los juegos. Frente a contenidos inabordables

¿Cuál será nuestra estrategia? Frente a las dificultades de conectividad ¿Cuál será nuestra

estrategia? ¿Qué haremos con las dudas de nuestros alumnos? ¿Silenciaremos sus micrófonos?

¿Los habilitaremos? ¿Les propondremos la construcción de un inventario de dudas subido a algún

tipo de página, aludiremos a las dudas más frecuentes? Y con nuestras dudas ¿qué haremos?

¿Las silenciaremos? ¿O las transmitiremos hechas preguntas? Y si los tiempos cambian (y

siempre cambian) ¿qué haremos? Y si los celulares no alcanzan ¿Con qué recursos contaremos?

Y si los tiempos en las cuarentenas nuestras de cada día se superponen ¿Qué haremos?

¿Imaginaremos algunos recursos que se puedan ver en horarios que no sean fijos? ¿Propondré

algún material debidamente compilado? ¿Haré una presentación corta para justificar su interés?

Claro que contra a la incertidumbre y la complejidad conspiran la rigidez, el pensamiento único, la ausencia de creatividad y la simplificación, en la medida en que afecta la comprensión. La idea nuevamente es de Morin, y la inquietante cita final es de Hegel

“Reducir el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de física. Ahora bien, es también el modo de pensar dominante, reductor y simplificador aliado a los mecanismos de incompreensión el que determina la reducción de una personalidad múltiple por naturaleza a una sola de sus rasgos. La comprensión nos pide, por ejemplo, no encerrar, no reducir un ser humano a su crimen, ni siquiera reducirlo a su criminalidad así haya cometido varios crímenes. Como decía Hegel: «el pensamiento abstracto no ve en el asesino más que esta cualidad abstracta (sacada fuera de su contexto) y (destruye) en él, con la ayuda de esta única cualidad, el resto de su humanidad». Otra lección pandémica la encuentro en las cuarentenas, un nombre que ya quedado impropio. La cuarentena es de alguna manera, una restricción, un encierro domiciliario con salidas transitorias, una limitación que provoca la ruptura de los límites cotidianos. Nuestras aulas cerradas y nuestros alumnos ausentes, han significado un desafío no del todo novedoso, no por la ausencia en sí, sino por el confinamiento y las superposiciones que genera en tiempos y espacios.

La pandemia no sólo nos ha desvelado. Nos ha desafiado, al reducir al absurdo por generalización una situación añosa. Las aulas vacías no son una situación nueva para los profesores de derecho de, al menos, esta facultad. Los profesores de derecho desde hace años que sabemos de la existencia de alumnos libres de nuestras clases, pero atados a nuestros cíclicos exámenes finales con sus programas, bolillas y bibliografía de la cátedra, pero sin preguntas ni habilidades para sortear el día del juicio final preludiado de un bolillero que hecha la suerte esférica y numerada y una capilla que preludia la ejecución examinadora ¿Qué hemos hecho nosotros para ahora sorprendernos por las aulas vacías? ¿No las conocíamos desde muchos años ha?, ¿en qué o quienes estábamos pensando?

Ante el desconcierto inicial producido por un virus que imaginábamos anclado en China, en medio de un mundo globalizado e hiper conectado por todo tipo de vehículos que lo expandió sin miramientos, rápidamente se recurrió a los modelos de la educación a distancia, del e learning, hoy favorecido con los enormes avances tecnológicos, con sus plataformas y pantallas..

¿Estábamos preparados para estos modelos de educación a distancia que hace ya mucho tiempo existen? ¿Teníamos materiales destinados a ellos? ¿Sabíamos qué hacer con nuestros alumnos parapetados detrás de todo tipo de pantallas, alguna de las cuales se llevan como un apéndice que se opera con pulgares y es a la vez procesador de datos, textos, grabadora, cámara de video y fotografía? Un dispositivo que permite interacciones múltiples de modo que a golpe de chicharra o vibrador uno está aquí allá y en todas partes y nos geo localiza. Una minúscula pantalla que, como nunca antes concentra y almacena información y distracción, capaz de vincularnos con todo tipo de redes enredarnos con algoritmos, y simplificar nuestra lenguaje hasta la exasperación y crispación. Me gusta. No me gusta. Toco y me voy.

No puedo responder a ciencia cierta estas preguntas. Muchas Escuelas Judiciales si los tenían. Muchos cursos de pos grado también. Pero en la formación de base ¿Existían? La pregunta vale porque estos procesos deben ser pensados y planificados, pero en esos pensamientos y planificaciones debe tener también lugar la aventura, que el propio pensamiento y en especial el crítico y creativo reclaman. Las pruebas “objetivas” de corrección masiva y rápida ¿La estimulan? La velocidad de la gestión educativa ¿la asegura?

El esfuerzo vale la pena, sobre todo si se tiene en cuenta que aún subsisten alumnos libres. (Perdón por el paréntesis, a los otros alumnos ¿Cómo debiéramos llamarlos? ¿Alumnos esclavizados?) Los alumnos libres están liberados del tiempo y del espacio que la convergencia presencial en el aula demanda, completamente erráticos en muchos casos, con el costo de tiempo

y transporte que pueden implicar, pero están ausentes.

Vivíamos una suerte de cosmos, relativamente ordenado, que escindía tiempos y lugares íntimos, de tiempos y lugares públicos, tiempos y lugares de trabajo y tiempos y lugares de ocio, tiempos y lugares familiares, de tiempos y lugares no familiares. Este cosmos tan familiar se convierte de la mano de la pandemia en un caos que ha llevado a convivencias forzadas y a repartir los recursos entre los grupos convivientes, sean habitaciones, celulares, o computadoras o cuidado de niños y familiares a cargo. El templo aúlico, con sus encuentros y sus ritos, se ha extraviado. Los sacerdotes y feligreses se han aislado, se miran (eventualmente) pero no se tocan. Esta segregación que el encuentro mítico excluye, ha sido en parte compensado por las reuniones de zoom que presenta una sucesión ordenada de caras en una misma pantalla en escenografías íntimas y con sus administradores que silencian o habilitan la palabra. Pero el zoom cansa, las pantallas también, sobre todo cuando al aprendizaje se añade el teletrabajo, son productoras de fatigas y stress. Fatigas visuales, y fatigas psíquicas muchas veces con importantes alteraciones por las carencias de recursos informáticos, la ausencia o dificultades de conectividad, y las distracciones que proliferan.

Estas ausencias de límites en tiempos, horarios, y compañías propone desafíos. ¿Cómo movernos sin bordes relativamente claros?

El límite de alguna manera configura, constituye a las personas como las reglas de convivencia. Sin ellos se pone a prueba nuestra creatividad y nuestras estrategias, tal y como ocurre en los juegos... ¿Estamos dispuestos a espejar ese modelo con nuestros alumnos? ¿Reiteraremos los tiempos fijos y prefijados, con sus clases magistrales o idearemos materiales y encuentros versátiles? ¿Cuál será el tiempo de la lectura y la interrogación? ¿Estimularemos la comprensión proponiendo preguntas que la habiliten o desesperaremos para que todo contenido sea prolijamente empaquetado, en tiempo y forma para su repetición, frente a un alumno rodeado de distractores? Si hay buenos textos preparados que estimulen la lectura serena en los tiempos posibles ¿Qué debería quedar para el zoom o la plataforma de que se trate? La lectura es un diálogo silencioso, es una escucha del autor ausente, o como lo tituló Roger Chartier “Escuchar a los muertos con los ojos” ¿Prescindiremos de la lectura en aras de la oralidad, de los powerpoint, con sus esquemas y gráficos o qué lugar les asignaremos?

En mi caso hemos empleado, en el espacio del profesor titular, materiales preparados para los cursos presenciales de Derecho Penal 1 con guías de preguntas destinadas al análisis de casos expedientes muy sencillos, y materiales de lecturas cuyos propósitos presentamos en videos muy cortos. Las dudas se encarán mediante Los parciales son escritos y tienen la misma metodología. Privilegiamos la resolución de problemas e invitamos al alumno a tener al alcance de la mano todos los materiales que crea indispensables, incluyendo por cierto la legislación, como lo haría cualquier abogado en su estudio, y funcionarios judiciales en sus despachos. La evaluación se explicita y se puntúa, y al corregirse se explican las razones del puntaje (conscientes claro que siempre hay puntos ciegos y vendados como las imágenes de la justicia). También se habilita la crítica a la evaluación, pues todos podemos errar que se devuelven motivadamente. Hasta aquí lecciones de una pandemia sin maestros o con maestro ignorante. Aprendizajes docentes por el hacer y el porvenir.

EL EQUILIBRIO COMO CONDICIÓN DEL ÉXITO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Fernando Iván Fassina¹

Resumen: Con motivo de la creciente e incesante implementación de la educación a distancia en la mayoría de las universidades públicas y privadas de nuestro país, la presente ponencia tiene como objetivo poner a consideración mi visión sobre el particular, especialmente en lo referido a la importancia que reviste también -para mantener la calidad integral de la enseñanza- el contacto personal entre profesores y alumnos.

Introducción

Liminarmente debo destacar que no me es ajeno que en los tiempos que corren la informatización, la virtualidad, la robótica, la digitalización y la inteligencia artificial, con sus diferentes facetas y presentaciones, ha penetrado completamente en nuestras vidas y en nuestro desempeño cotidiano.

Dentro de esa generalidad, por supuesto, se encuentran las diferentes etapas del aprendizaje por las cuales todos transitamos, pudiéndose destacar que la educación universitaria es, sin lugar a dudas, la que más impacto ha recibido de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

No obstante, entiendo que a pesar de la incesante implementación de la educación a distancia o virtual (cualquiera sea su variante) en la enseñanza del derecho no debería abandonarse completamente la forma tradicional de llevarla a cabo.

Lo antedicho, además, adquiere mayor relevancia aún cuando este cambio de paradigma del rol docente se analiza conjuntamente con otro fenómeno que se está produciendo simultáneamente en el ámbito estrictamente jurídico, como es la implementación de la oralidad como sistema procesal por excelencia.

Análisis de cuestiones trascendentes.

La Ley de Educación Nacional N° 26206/06 –sin perjuicio de otras afines y decretos ministeriales complementarios- define en su artículo 105 a la Educación a Distancia como “la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”; aclarando en el artículo siguiente (106) que la denominación Educación a Distancia comprende la “educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente”.

1- Docente en las materias "Derecho Procesal II" (Ayudante de Primera Regular) y "Taller de Litigación Civil y Comercial" (Jefe de Trabajos Prácticos Interino) de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: fernandofassina@hotmail.com

Sin lugar a ninguna duda, de manera incesante y cada vez más prolíficamente, hace ya más de una década que la educación virtualizada ha irrumpido en el espectro universitario de manera transversal, cambiando definitivamente los modelos tradicionales de enseñanza.

Esta realidad ha sido y es bienvenida, celebrada y promovida por la gran mayoría de quienes integramos los claustros docentes, en el convencimiento de que es una modalidad educativa que propone una formación más democrática, accesible e igualitaria para quien desee acceder a un estudio superior.

A La Educación a Distancia se la ha definido también como una modalidad de enseñanza que propone formas específicas de mediación entre alumnos y docentes, con procesos de aprendizajes diferentes y modelos pedagógicos específicos, utilizando materiales de estudio, tecnologías de comunicación y estrategias de interacción, en sus más variados soportes, para alcanzar esos objetivos.

A su vez, la interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí, debe producirse mediante un diálogo didáctico mediado, siendo esta mediación diseñada y desarrollada por el docente -o el equipo docente- usando la potencialidad de las tecnologías de comunicación, fundamentalmente en el espacio virtual.

Al mismo tiempo, y a fin de disipar cualquier duda acerca de la legitimidad de la titulación, diferentes disposiciones legales y ministeriales determinan que los títulos universitarios expedidos por las universidades no indiquen en qué modalidad realizó sus estudios el graduado.

Independientemente de lo reseñado pero -como se analizará- con notables incidencias recíprocas, debo recordar que actualmente también los profesionales del derecho nos encontramos atravesando un proceso de reestructuración judicial de los más importantes de este siglo, como es la implementación de la oralidad en los procesos judiciales, tanto penales como no penales.

Esta sustancial reforma, también, propende a alcanzar la máxima excelencia jurisdiccional reduciendo los plazos procesales, aumentando la calidad de las decisiones y acrecentando la satisfacción de los usuarios del sistema, entre muchos otros propósitos.

De esta manera, se busca que las etapas procesales que eran o son escritas, sean reemplazadas por actos exclusivamente orales; siempre entendiendo -sin ahondar sobre el particular- que la oralidad requiere de la capacitación específica en técnicas, tácticas, habilidades, destrezas y competencias exclusivas de esta temática, además de un entrenamiento diferenciado como condición ineludible para un correcto desempeño del profesional del derecho en los estrados judiciales.

Ahora bien, referidos que fueran algunos aspectos sustanciales de la educación a distancia y, también, de la oralidad procesal, en lo sucesivo compartiré otras cuestiones relativas a las bondades que, desde mi punto de vista, contiene la forma tradicional de la enseñanza del derecho.

La enseñanza en el aula posee cualidades que son únicas en la vida del estudiante de derecho y que lo capacitan para su futuro desempeño profesional, las cuales -entendiendo- son irremplazables.

Una adecuada clase presencial le brinda la posibilidad al profesor de interpretar los pensamientos, los sentimientos, los estados de ánimo y los deseos de sus alumnos a través de sus gestos, sus expresiones y sus actitudes corporales, resultando ello una invaluable herramienta a la hora de definir el rumbo pedagógico de las clases -y de la materia en general- y también un inequívoco mecanismo de autoevaluación del docente.

Como dijo el destacadísimo Paulo Freire "Enseñar exige respeto a los saberes de los estudiantes (...) Por qué no establecer una "intimidad" entre los saberes curriculares fundamentales a los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?"¹

Por otra parte, a partir del contacto directo entre profesores y alumnos no solo que podemos exhibirles nuestros propios sentimientos a los estudiantes, como forma de acercamiento empático pedagógicamente positivo, sino que también nos brinda la posibilidad de exponer nuestros valores y normas de conducta para formar no solo buenos abogados, sino también buenas personas, entendiendo esta completitud como condición esencial de éxito profesional.

A su vez, la motivación, tan requerida y necesaria en alumnos de estos tiempos, solo puede ser alcanzada eficientemente en un aula, cara a cara, de modo tal que los alumnos se sientan incitados a aprender y sepan indubitadamente que es lo que el docente espera de ellos y cuáles son los objetivos anhelados, extremos todos que la distancia o la virtualidad opacan o desdibujan.

Sobre esto último, bien realizó la diferenciación el distinguido profesor Michael Grahame Moore² al decir que “La enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas.”

Del mismo modo, la interacción personal entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos es un elemento que, lejos de intentar disminuirlo, debe fomentarse en un futuro abogado, ya que el desempeño de la profesión requiere la convivencia social, la cual se logra eficazmente cuando los profesionales manifiestan de forma clara sus pensamientos o ideas, saben escuchar a los demás, pueden comprender lo que escuchan, tienen capacidad para discutir pacíficamente, son tolerantes con posiciones antagónicas a las propias y están capacitados para sostener sus propias convicciones y persuadir a sus interlocutores. Pues bien, todo ello se adquiere en un aula, y no a través de una pantalla.

Los alumnos que interactúan personalmente y trabajan en grupos viéndose las caras y los gestos - con lenguajes corporales diversos- aprenden no solo contenidos temáticos, sino también a conciliar posturas, construir socialmente los significados, diferenciar estructuras de mando verticales u horizontales y ser solidarios en cuanto a los esfuerzos que demande la tarea por realizar.

La periodista y escritora Silvina Scheiner³, al referirse a los docentes de estos tiempos, afirmó que “Ya no sólo deben transmitir, sino también motivar, ser carismáticos y constituirse en verdaderos actores de sus clases, no con el fin de brillar, sino de hacer brillar a sus alumnos”.

A su vez, el aula es el lugar por excelencia -y, entiendo, exclusividad- donde el error puede asumirse con absoluta naturalidad, ya que el profesor, con su postura y gestualidad, puede convencer al alumno que el desacierto es solo el comienzo de la superación, sin ninguna connotación negativa, extremo que la separación física no permite en su totalidad.

También, como ya se deslizara, la actual reforma judicial que atraviesa nuestro país en torno a la implementación de la oralidad como sistema procesal predominante también impacta a la hora de diseñar las estrategias educativas universitarias del derecho.

De esta manera, no tengo dudas que resulta un verdadero contrasentido que mientras que, por un lado, el profesional del derecho debe capacitarse y adquirir nuevas habilidades y destrezas en la oralidad, donde la interacción entre personas, la persuasión, la espontaneidad, la habilidad comunicativa, la destreza del litigante, la actitud corporal, la forma directa e inmediata de interrogar y contra-interrogar -entre muchas otras- constituirá el eje medular de los abogados; por otro lado, desde la formación previa de grado de los letrados, se aspire a un sistema educativo mayoritariamente dictado de manera tal que los alumnos entre sí -y con los profesores- no interactúen de manera directa, tal como sí luego deberán hacer en el ámbito tribunalicio.

En prieta síntesis, formamos abogados a distancia -con lo que ello significa y ya se explicó- para que luego ejerzan la profesión sin distancia -cómo también ya se referenció-.

De esta manera, entonces, lo más probable es que dentro de unos años nos encontremos con profesionales del derecho dotados de una buena calidad técnica, adiestrados en la resolución teórica de casos, con una aceptable base doctrinaria, pero deficientes en cuanto a destrezas prácticas de litigación, disminuido en sus capacidades de negociación y carente de herramientas que le permitan una comunicación eficaz, fluida y natural con sus pares, magistrados o clientes.

Lo antedicho es, por supuesto, una mera especulación de quien suscribe, que únicamente el tiempo corroborará o refutará.

Conclusión

Pues bien, analizadas sucintamente algunas de las cuestiones que conforman el tema bajo análisis, debo reiterar que celebro, acompaño y promuevo la implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del derecho, en el convencimiento que su complementariedad resultan, además de inevitables por los tiempos que corren, absolutamente beneficiosas para el proceso educativo.

Dicho esto, también me permito resaltar que no es gratuito ni azaroso que el derecho sea una ciencia “social”; como tal, entonces, requiere y contiene preponderantes rasgos determinados por comportamientos humanos, culturales, antropológicos y comunicativos cuyo abordaje eficaz requiere, ineludiblemente, la interrelación directa de las personas.

Por todo ello, estoy absolutamente convencido que un sistema de aprendizaje mixto en el que estén perfectamente equilibrados ambos paradigmas (educación a distancia y presencial) es el único que asegura la formación integral de los abogados.

Así, entiendo que la enseñanza del derecho en la actualidad no se puede concebir únicamente desde la virtualidad, ni tampoco es posible realizarla de la forma tradicional que se ha venido implementando hasta no hace tantos años.

Sin dudas, hay que tomar lo mejor de los dos sistemas y complementarlos, para que lo uno potencie, refuerce y cimente a lo otro, y viceversa.

En ese equilibrio está el éxito de la enseñanza del derecho.

Bibliografía

1 FREIRE, P. Pedagogía da autonomía: saberes necessários a prática educativa. Pág. 30. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

2 MOORE, M. G. Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning”, Collections of Conference Papers, Vol II. Pág. 212. Warrenton (Virginia) 1972.

3 www.lanacion.com.ar/cdn.ampproject.org

CORONAVIRUS Y ENSEÑANZA VIRTUAL DEL DERECHO

Inés Berisso(*)
Olga L. Salanueva(**)

Introducción

Estamos aún transitando una situación extraordinaria tanto en lo social como en lo educativo como consecuencia de la pandemia del covid19 y la necesaria decisión gubernamental de decretar el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) establecido por el Decreto 297/2020¹, que luego de siete meses recién comienza a flexibilizarse aunque el número de infectados y fallecidos sigue, en el interior de Argentina, en aumento.

La educación virtual en las universidades

Como es bien conocido, las universidades públicas y privadas en Argentina cuentan con herramientas (TICs) para la enseñanza virtual y personas muy competentes en el uso de ellas. No obstante, implementar la enseñanza a distancia en la totalidad de las carreras de grado de manera imprevista en universidades masivas como la de La Plata, que cuentan con 17 Facultades, cerca de 110.000 estudiantes de grado, 22.000 estudiantes de posgrado y aproximadamente 12.000 docentes (Universidad Nacional de La Plata, 2020); ha sido y es una tarea de gran dificultad por la misma masividad. En un tiempo breve los docentes tuvieron que adecuar sus clases presenciales a plataformas más o menos amigables para transferir conocimientos teóricos y prácticos y los estudiantes tuvieron que adaptarse a una modalidad que no fue elegida y en muchos casos no usada por ellos.

Un problema que no se puede soslayar para la implementación del plan de continuidad pedagógica virtual es el de la conectividad². La conectividad a redes como internet es importante porque no en todos los pueblos y ciudades de Argentina se cuenta con ella, y donde existe y se puede acceder, los estudiantes no tienen la posibilidad de conectarse o de tener los instrumentos electrónicos necesarios para ello. En una sociedad muy desigual como Argentina gozar, disponer y usar de tecnologías de la información y comunicación (TICs) es solo para pocos.

Si bien los docentes tengan, tal vez, acceso y uso de la virtualidad se ha relevado que carecían en algunos casos de computadoras, notebook o celulares con capacidad suficiente para desarrollar el

(*) Profesora Adjunta Interina de Introducción al Pensamiento Científico. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Docente de Metodología y Técnicas de la Investigación Social en la Maestría en Sociología Jurídica. Docente ordinaria en la materia de Metodología de la Investigación Social 1-FAHCE-UNLP Correo: iberisso@hotmail.com

(**) Profesora Emérita Directora de la Maestría en Sociología Jurídica Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP correo: olseb@hotmail.com
ARTÍCULO 1º. - A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" en los términos indicados en el presente decreto. La misma regirá desde el 20 hasta el 31 de marzo inclusive del corriente año, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considere necesario en atención a la situación epidemiológica. (Decreto 297/2020)

2-Los problemas y desigualdades que desnudó la pandemia son muchos. Nos enfocamos en éste, pero no olvidamos todas las situaciones, incluso teniendo conectividad, que implica trasladar a la vivienda el trabajo y el estudio al ámbito familiar y las complicaciones hogareñas, no sólo edilicias que eso implica.

proceso de enseñanza aprendizaje a un número muy alto de estudiantes. Detectada la carencia, el Ministerio de Educación de la Nación implementó un sistema de créditos a baja tasa para la adquisición de las herramientas de trabajo³.

Sabemos que la docencia en todos sus niveles y no escapa la universitaria, trata de ser reiterativa, a partir del discurso oral de los docentes que operan como transmisores, guías, referentes de los conocimientos y prácticas. Les docentes y sus rutinas suelen ser tenaces enemigos de pedagogías y prácticas innovadoras. El uso de las TICs⁴ como señalamos tiene dificultades que en tiempos de cuarentena estudiantes y docentes tuvieron que afrontar.

La enseñanza virtual en la Facultad de Derecho⁵

Como indicamos la Facultad de Derecho no escapó a este desafío de implementar la enseñanza a distancia en el grado de forma imprevista y obligatoria, a lo que se sumó una práctica gestiona-ria o administrativa más próxima al siglo XX que a los mandatos de la virtualidad de este siglo.

Breve cronología⁶

El calendario académico que estaba publicado desde diciembre 2019 indicaba que las clases se iniciarían el 25 de marzo (prorrogado al primero de abril por la ASPO). Para las materias bimestrales finalizaría el 23 de mayo (FCJyS, 2020 a y b).

Entre el 17 y 19 de marzo (pocos días antes del inicio de las clases presenciales) la Facultad publica en su sitio web oficial un cronograma de desinfección y guardias mínimas no docentes, que incluye todo el mes de marzo (ya el 7 de marzo había cerrado para desinfectar por Dengue), cancela todos los cursos de extensión, los talleres pre-profesionales y de idioma, pospone el inicio de clases del grado al 1° de abril, informando a su vez la modalidad virtual de los mismos. El 18 de marzo publica un breve instructivo de cómo serán las clases virtuales, con muchas imprecisiones, permitiendo mucha libertad de acción, indicando a modo de recomendación, pero no obligación, el uso del sistema ya instalado de plataforma MOODLE. Informa también que les estudiantes deberán automatricularse en la materias y comisiones en las que se habían inscripto, a pesar de que, para esa fecha, la mayoría de los listados definitivos no estaban publicados, motivo por el cual se inician las clases confiando en que los matriculados son los que deben ser.

Por otra parte, muchos estudiantes no sabían, especialmente en primer año, en cuántos espacios virtuales por materia debían matricularse. Así como permitía mucha diversidad de recursos (Google Drive, Dropbox, correo electrónico, grupos de Facebook, YouTube, Whats App) en relativamente poco tiempo y con las clases a distancia ya comenzadas, activó el uso de plataformas de teleconferencias, licencias web, tutoriales de uso de Moodle, un nuevo canal de consultas, etc..

3-Inicialmente esos créditos no incluían a docentes universitarios, la segunda oferta los incluyó (Bae Negocios, 2020; Perfil, 2020). Curiosa situación la que para educar a niños y jóvenes, les docentes tengan ellos que proveer los instrumentos para trabajar.

4-Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio-visual y otros.

5-El nombre de la Institución es Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Tanto en el ámbito interno como en la ciudad de La Plata se la conoce como "Facultad de Derecho" o "Derecho", simplemente.

6-Nos hubiera gustado documentar mejor esta breve referencia: la fuente principal fue la página de la Facultad, que no mantiene tanto historial.

7-Desde mayo de 2020 se admitió tomar exámenes en modalidad virtual : La página de la Facultad publicó el 30 de marzo que se suspendía el turno de abril. Se completó el interrumpido turno de marzo y algunas materias, como Introducción al Pensamiento Científico, que sí tuvieron mesa presencial en marzo, reiniciaron las mesas libres en agosto. (FCJyS, 2020 b).

En este imprevisto experimento social y educativo sin parangón, toda la comunidad académica se vió cimbronada por esta emergencia en que sólo lo urgente fue atender, como se pudiera, la virtualidad de las clases de grado: se suspendieron no solo otras actividades curriculares del grado como mesas de exámenes para estudiantes libres⁷, talleres pre profesionales, sino también actividades de extensión y de investigación.

De a poco se normalizaron las mesas de exámenes libres a partir de julio aproximadamente. Actualmente hay una práctica de mesas virtuales con examen escrito y oral, mesas con examen oral solo por tema, otras solo por bolillero, se compraron licencias de Zoom para poder constituir las mesas, y por supuesto, se acabó la tradicional “firma de libreta”.

En esta emergencia el Área de Informática y Comunicación Visual respondió de forma realmente muy ejecutiva más allá del escaso personal disponible y muchas otras actividades administrativas tuvieron que reorganizarse en muy poco tiempo para atenderse desde los hogares.

Un dato a destacar es que Derecho fue una Facultad que desde hace un tiempo tenía cátedras virtuales con plataforma MOODLE, pero su uso no era obligatorio y por tanto no incluía a todas las posibilidades curriculares de la Facultad. Si bien la plataforma permite muchas posibilidades pedagógicas, su uso más común se restringía a ser un repositorio, es decir, se usaba principalmente para subir los textos de estudio y algún trabajo práctico o algún aviso importante. Este uso limitado de la virtualidad, tenía cierta fundamentación. Por un lado, en la normativa universitaria, no se contemplan carreras de grado a distancia y por el otro en el nuevo plan de estudios (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de La Plata, 2016) se reafirma la carrera como presencial. Compartir en el grado la enseñanza presencial y a distancia podía haberse previsto en el nuevo plan de estudios; lo que nadie podía prever era la pandemia del Covid-19. En la universidad, había desde hace varios años una Dirección de Educación a Distancia. Lo novedoso en el pasaje abrupto a la virtualidad total del grado, es que tanto la Facultad como esa Dirección respondieron a este desafío y en forma muy rápida y eficaz abriendo espacios virtuales y organizando muchísimas capacitaciones, tutoriales etc, en un muy breve lapso de tiempo.

Los reclamos y observaciones que realiza el CED.

Algunos reclamos estudiantiles en redes sociales⁸ se refieren a la desorganización para informar cómo y cuándo matricularse, cómo saber de los listados definitivos, permutas de comisiones, el acceso libre o gratuito a los espacios virtuales. Dónde y cómo acceder a la bibliografía exigida en cada materia, la cantidad de textos para leer sin contar indicaciones pedagógicas concretas (“como si fueran alumnos libres”); los problemas de los dispositivos para acceder a las clases virtuales, los formatos limitados (“todo son largos pdfs”), el poco conocimiento y gran heterogeneidad de las aplicaciones para clases simultáneas (hoy Zoom, mañana Webex, según si es la clase del titular o del adjunto, ni hablar si tiene que cursar dos o tres materias, podría ser que se usara además BBB, Google Meet (antes Hangouts), Jitsi-Meeet, YouTube, Facebook Live), las teleconferencias que no respetaban los horarios de lo que hubiera sido la cursada presencial, la ausencia de sistemas de interacción con el docente. Y al final, con la extensión de la cuarentena, las arbitrariedades en la evaluación, como la evaluación cronometrada sin minutos de tolerancia o la sorpresa de encontrar un sistema nuevo de evaluación que no había sido usado anteriormente o la

8-Se siguieron la red Facebook, sitios del Centro de Estudiantes y algunas agrupaciones estudiantiles : EA –Estudiantes de Abogacía, La Sampay, Franja Morada Derecho, Nuevo Derecho UNLP).

inestabilidad de conexión durante el examen.

Un riesgo importante es el de la vuelta a la clase magistral virtual o a la actividad docente de baja interacción estudiantil. Así como una queja inveterada de la enseñanza fue la clase unidireccional, la modalidad virtual poco meditada, implementada sin experiencia previa, puede generar una vuelta atrás. Es preocupante, en este sentido, la preferencia de teleconferencias simultáneas que por ampliar la cantidad de estudiantes, subsumen la interacción al mínimo y en ese momento. También en esta línea, si no tienen algún complemento de interacción diferida, se inscriben los videos, clases y audios, aunque en este caso al ser grabados, permiten una instancia de revisión.

Consecuencias de la virtualidad en Facultades masivas

Por último cabe hacer algunas reflexiones sobre la modalidad virtual. O se instala como haceres factibles, facilitadores de enseñar y aprender, por ejemplo para estudiantes libres que son aquellos que no pueden cursar por distintas razones, o es rechazado por los docentes y los estudiantes porque consideran que la presencialidad es el único sistema que puede asegurar interacciones de buena calidad entre ellos, y no puede ser superada por la modalidad virtual. Otra dificultad que al inicio de la virtualidad parecía prácticamente imposible de superar era la incertidumbre que generaba en los docentes cómo evaluar para evitar las copias o las respuestas colectivas entre estudiantes.

La forma de encarar esta situación, como tantas otras, desnudó nuevamente diferencias no previstas entre materias: Con el nuevo plan de estudios hay materias bimestrales y trimestrales. Estas cursadas debieron resolver inicialmente por su cuenta cómo evaluar, y cómo registrar las evaluaciones, cuando todavía muchos docentes de materias cuatrimestrales, que son la mayoría y las más tradicionales, creían que les iba a llegar, para la fecha del examen, la presencialidad.

Pensamos en este momento (como proponen muchos estudiantes en redes sociales), no sólo que la cátedra virtual permite la cursada a grandes distancias geográficas y muchas sociales, como los estudiantes en contexto de encierro, estudiantes con problemas visuales, con problemas de movilidad, estudiantes que trabajan o que en este nuevo contexto, no se sienten fuera de lugar por su edad, u otra condición.

La virtualidad también ha permitido un extraño control social al docente: grabar las clases no solo se hace cotidiano, natural, casi necesario, y esto permitiría una revisión tanto de la calidad de docentes, de contenidos y comportamientos de todos los involucrados en la clase. También refuerza una cierta obligatoriedad de la clase: (“si no asististe, mirá el video”. Es decir: “seguí bebiendo de mi saber o modo de ver el mundo.”)

Sin embargo ya sea como complemento o cumpliendo un rol central en la educación universitaria vinieron para quedarse. En sociedades masivas con tendencia al aumento de la matrícula universitaria no podrán ser dejadas de lado.

Bibliografía:

DNU 297/2020 (2020) Aislamiento social, preventivo y obligatorio

. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320> (20/10/2020)

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de La Plata (2016). Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía y Escribanía. Camino a lo nuevo. Editorial Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

FCJyS (2020) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de La Plata. “Novedades Calendario académico” (25-3-2020)

<https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/academica/item/730-novedades-calendario-academico.html> (20-10-2020)

FCJyS (2020b) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de La Plata. “Exámenes”

https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/fechas_examen/2020/2do_cuatr_2020.pdf (20-10-2020)

Universidad Nacional de La Plata (2020). Institucional. <https://unlp.edu.ar/unlp> (20-10-2020)

BAE Negocios (2020) Programa PC docentes: Computadoras para docentes: Paso a paso, cómo iniciar la gestión -31-7-2020-. <https://www.baenegocios.com/economia/Programa-PC-docentes-paso-a-paso-como-iniciar-la-gestion--20200731-0005.html> (20/10/2020)

Perfil (2020) Créditos para la compra de computadoras para docentes universitarios (1-10-2020)

<https://www.perfil.com/noticias/economia/creditos-para-la-compra-de-computadoras-ahoras-el-turno-de-los-docentes-universitarios.phtml>

LA VIRTUALIDAD EMERGENTE. ENSEÑAR DERECHO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Victoria Lorenzo y José Orlér¹

Resumen

La enseñanza del Derecho y las dificultades de una virtualidad que se nos impuso inesperadamente producto de la pandemia; y que debe cargar, además de limitaciones propias de nuestro campo disciplinar y de nuestras culturas académicas, con el modo en que docentes y estudiantes nos posicionamos frente a las TICs y frente a procesos de enseñanza y de aprendizaje no presenciales. La aparición de un “nuevo sujeto académico” parece indefectible.

“Sesgos” vs. “Prueba del concepto”

Los debates más actuales acerca de la enseñanza del Derecho, parten de entender que es necesaria la formación y la capacitación pedagógica y didáctica de los docentes, siendo insuficientes los conocimientos de los contenidos y las habilidades propias del campo disciplinar y la profesión.

Dicha afirmación que ya entrado el Siglo XXI puede resultar una obviedad, requiere sin embargo de su puesta en agenda en nuestras Facultades de Derecho de carácter profundamente profesionalista y tradiciones académicas que no priorizan la formación docente algo más de un 10 % de docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales poseen algún tipo de capacitación acreditable al respecto, y la gran mayoría corresponden a las categorías docentes más bajas como Adscriptos y Auxiliares .

Nos referimos a la presencia de dos sesgos de perfilamiento que identificamos como “sesgo profesionalista” y “sesgo de profesión docente fragmentada” (Orler, 2016) que agotan la tarea en la exposición áulica de las experticias profesionales, prescindiendo de prácticas docentes propiamente dichas, como planificación y evaluación, y de toda capacitación pedagógica y didáctica, y encontrando en la reproducción de prácticas antiguas adquiridas al modo de aprendices en la dinámica de las Cátedras o simplemente de manera intuitiva, las herramientas para el desempeño en la enseñanza del Derecho. Las mismas, como lo expresa Brunner (1994), deben someterse a ejercicios de “externalización” de los procesos educativos y de transmisión cultural, para rescatar esa actividad cognitiva de su estado implícito, haciéndola compartida y esencialmente revisable. O bien como lo sugiere Meirieu (2016) deben someterse los lugares comunes relativos a la docencia y la enseñanza, “a la prueba del concepto”, que no es otra cosa que pasar las “evidencias” del discurso común por el tamiz de un rigor informado en el marco de las múltiples producciones de la Ciencia de la Educación.

En este sentido, la producción al respecto particularmente en los tres Congresos de Enseñanza

1-VICTORIA LORENZO es Ayudante Alumna de Introducción a la Sociología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, MAIL DE CONTACTO: Victoria-104@live.com.ar; JOSÉ ORLER es docente de Sociología Jurídica e Introducción a la Sociología e investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, y director del Observatorio de Enseñanza del Derecho, MAIL DE CONTACTO: joseorler@hotmail.com. La presente ponencia se realiza en el marco del Proyecto de Investigación acreditado por la UNLP 11/J176 “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”.

del Derecho precedentes realizados en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y organizados por el Observatorio de Enseñanza del Derecho desarrolla una crítica generalizada a los formatos de “clases magistrales” o puramente expositivas, que se asimilan a estrategias antiguas y poco horizontales. Se puede afirmar la existencia de un llamado a avanzar en formatos más abiertos, plurales y democráticos, que permitan dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las jóvenes generaciones que ingresan a nuestra Facultad, así como también y principalmente del carácter masivo de nuestra enseñanza superior, que requiere de una mayor contención para materializar el precepto de inclusión que hace a su calidad (Orler, 2019; 2018).

Las estrategias de enseñanza no pueden comprenderse aisladamente, como recetas simplemente aplicables, es por ello que nuestro clivaje teórico recoge aportes de perspectivas críticas que en educación han cuestionado la transmisión del saber que ubica al estudiantado en un lugar pasivo, y a los docentes como meros reproductores del conocimiento. Retomamos así, propuestas educativas que conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como una construcción social en la que se entrelazan al menos tres dimensiones: a) la política educativa concretada en planes de estudio y diseños curriculares en la que se plasman particulares concepciones disciplinares y pedagógicas, b) la propiamente institucional que se pone de manifiesto en las reglas de cada facultad y en la cultura organizacional de las mismas, c) las prácticas docentes propiamente dichas referidas a los recortes disciplinares y secuencia de contenidos, así como al uso y aplicación de determinadas estrategias de enseñanza, cuyo espacio privilegiado es el aula.

La virtualidad emergente.

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa que lleva en su haber más de un millón de muertos en el mundo, pero cuya principal capacidad de daño es social. La presente pandemia ha logrado explicitar la profundas desigualdades de las sociedades contemporáneas y la diferenciada acción destructiva del virus, frente al que definitivamente no somos todos iguales, situándonos en escenarios en que incluso el derecho a la vida de unas personas se afirma a expensas de otros (Butler, 2020).

En este contexto, los sistemas educativos de todo el mundo, desde la escuela primaria hasta la educación superior, experimentan similar síntoma, docentes y estudiantes vivimos un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula, que implica la doble pérdida, material y simbólica, del lugar de encuentro, del espacio de socialización e intercambio, por un lado; y la pérdida de rumbo del sistema educativo que ha quedado atrapado en el formalismo curricular, intentando simplemente “salvar el año”, por el otro (Díaz Barriga, 2020).

En la Universidad particularmente, las necesidades de acreditación definitivamente se imponen sobre las formativas y aún en la excepcionalidad de estos tiempos las “carreras” deben continuar, impostando una virtualidad que emerge tan inesperada como dificultosa, para la que ni docentes ni estudiantes estábamos preparados.

Como consecuencia de la pandemia y de las medidas de aislamiento tomadas por el gobierno, las instituciones educativas debieron analizar y decidir cómo darle continuidad a la educación. Una de las respuestas a este nuevo contexto fueron las múltiples tecnologías virtuales (plataforma Moodle, aplicaciones Zoom, Meeting, etc.), cuya utilización era ínfima en años anteriores (Ruiz Larraguivel, 2020). Ello con múltiples limitaciones, por la escasez de los materiales, las restricciones en los modos de uso y las desigualdades ante el acceso simbólico a los dispositivos digitales. El concepto de brecha digital (Marion Lloyd, 2020) da cuenta de que para acceder a la educación existen ciertos factores que crean una profunda desigualdad generando exclusiones de

género, de clase social, de etnia, entre otros, que en verdad constituyen brechas sociales y económicas de indudable impacto negativo (Lorenzo, 2020).

A ello debe sumarse que, la UNLP y con ella la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se hallan en un proceso de reformulación general de su ancestral presencialidad, en el que docentes y estudiantes surfeamos con dificultades las olas de la enseñanza virtual a la que llegamos sin solución de continuidad y con poco adiestramiento es muy claro que “manejarse” con las redes o “estar conectado” de ningún modo implica estar en condiciones de participar eficazmente, como docente o como estudiante, en procesos de enseñanza y de aprendizaje virtuales .

La pandemia está dando lugar a la aparición de un “nuevo sujeto académico” en línea, que perfilado “por la pantalla” comparte incertidumbres y heterogéneas pretensiones de futuro, que en cualquier caso confluyen en la esperanza de una pronta “vuelta a la normalidad” que da sensación de transitoriedad. Tres dificultades caracterizadoras alcanzamos a advertir en estos meses de modo generalizado en nuestro NSA: en primer lugar, propiamente esa sensación de transitoriedad que probablemente nos desinterese de las capacitaciones para el desempeño virtual “que más tarde o más temprano acabará” (sic) que levante la mano quien se miró un tutorial completo ; en segundo lugar, el acceso a las TICs que hacemos de modo apenas intuitivo y lúdico en el mejor de los casos, y sin una verdadera dimensión de su utilización en los procesos educativos; por último y no por ello menos importante, el abordaje de tal limitación con analogías de presencialidad que tornan más absurdo aún el esfuerzo.

Definitivamente nos hemos “encontrado” con la era digital verdaderamente ella nos encontró a nosotros , pero en educación aún (aún?) sin la “inteligencia artificial”, ni la “realidad aumentada”, ni los “recursos 3D”, ni las “tecnologías inmersivas”, ni los “dispositivos inteligentes”. Pensar en “drones”, “robots” y “autonomía vehicular” sin una computadora por docente y por estudiante, y con servicio de internet hogareño de bajo presupuesto que impide conectividad “de verdad” en Argentina menos de un 10 % de la población tiene acceso a “conectividad Premium” es irrazonable.

Sin dudas son tiempos difíciles estos de pandemia. El gran desafío del Nuevo Sujeto Académico es combatir formatos que individualizan aún más y que portan la ilusión de la innecesidad de lo colectivo. Escapar a la abolición del prójimo dice Agamben (2020) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje agregamos nosotros.

Bibliografía

Agamben Giorgio, 2020, “”, en *Sopa de Wuhan*, trad. Anabel Pomar, Edit. ASPO.

Butler Judith, 2020, “El capitalismo tiene sus límites”, en *Sopa de Wuhan*, trad. Anabel Pomar, Edit. ASPO.

Brunner José Joaquín, 1994, “Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación”, en *Evaluación Universitaria en el Mercosur*, de Marquis Carlos (compilador), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

Carretero Mario, 1993, “Constructivismo y educación”, Ed. Edelvines, Barcelona.

Cols, Estela, 2004 “Programación de la enseñanza”; Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Díaz Barriga, 2020, “La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado”, en *Educación y pandemia, una visión académica*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, México DF.

- Giroux, H. (1994): Hacia una pedagogía del pensamiento crítico en Los profesores como intelectuales; Paidós; Madrid.
- Lorenzo Victoria, 2020, "Enseñanza del Derecho en Contextos de Encierro en tiempos de pandemia", Plan de Trabajo para optar a la Beca Estímulo, UNLP.
- Meirieu Philippe, 2016, "Recuperar la pedagogía", Paidós, Buenos Aires.
- Moll Luis, 1990, "Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación", Aique.
- Orler José, 2019 a, "La articulación necesaria. Docencia e Investigación en las Facultades de Derecho", Prometeo.
- 2019 b, "Pensar la cátedra. Calidad e Inclusión en modelos educativos de masividad", ponencia al III Congreso de Enseñanza del Derecho, 9, 10 y 11 de mayo, La Plata. ISBN 978-950-34-1765-2
- 2018, "Trayectorias académicas múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo", en Inclusión, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas en la Universidad, Ross, Benito, Germain, Justianovich, EDULP, ISBN 978-950-34-1549-8 201
- 2018 b "Enseñanza del Derecho. En el centenario de la Reforma Universitaria los desafíos de la educación jurídica del Siglo XXI", 2018, Orler et al, Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP
- 2016, "La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA", Tesis Doctoral, UNLP. Sedici: <http://sedici.unlp.edu.ar/discover?query=La+articulaci%C3%B3n+docencia-investigaci%C3%B3n+en+el+campo+del+derecho&submit=>
- Orler José y Atela Vicente, 2018, "La enseñanza del Derecho, un campo en construcción", en En el centenario de la Reforma Universitaria los desafíos de la educación jurídica del Siglo XXI. Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ISBN 978-950-34-1656-3

DIFICULTADES EN LA CONFORMACIÓN DEL OFICIO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN CONTEXTO DE PANDEMIA.

María Julieta Duedra¹

Resumen

Sin dudas el proceso de afiliación institucional es un proceso complejo por el cual cada estudiante va transitando a lo largo de su vida universitaria, aunque las condiciones actuales marcadas por la virtualidad obligatoria debido al aislamiento que impuso la propagación de la Pandemia del COVID-19 hacen que ese proceso sea aún más complejo.

Por ello es que el objetivo central del presente trabajo es analizar las dificultades que se generan en el proceso de afiliación del estudiante universitario en un contexto tan particular como es el que estamos viviendo, marcado fundamentalmente por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que obligan a los estudiantes a formarse y transitar el proceso de ser estudiante universitario en el marco de la virtualidad.

Palabras claves: estudiante; universidad; pandemia; aprendizaje.

Introducción

El ingreso a la universidad es sin lugar a dudas un cambio importante en la vida de cualquier estudiante, que implica un pasaje de un nivel de educación a otro. Dicho pasaje supone la afiliación a una nueva institución que implica, por un lado, un proceso individual y particular de cada estudiante hacia la adquisición de ciertas reglas propias del sistema universitario y por el otro la obtención de cierta autonomía en dicho ámbito que se pretende como una adquisición gradual.

Es por ello, entre otras consideraciones a tener en cuenta, que este proceso de construcción del “oficio” de estudiante universitario es tan complejo como singular y heterogéneo entre los distintos estudiantes, y se complejiza aún más por las circunstancias en las que los propios sujetos, tanto universitarios como de niveles inferiores, se encuentran atravesando desde marzo del año 2020 con la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicó el traslado hacia la virtualidad absoluta de todos los niveles educativos en Argentina.

De la construcción del “oficio” de estudiante hacia la afiliación institucional

El ingreso a la universidad presupone un cambio cultural al cual el o la estudiante va amoldándose gradualmente. Dicho proceso es individual y particular de cada sujeto universitario. Conforme lo analiza Miriam Casco es un proceso implicaría tres tiempos: el primero es el de alienación que supone el ingreso a un universo desconocido -que nada tiene que ver con las experiencias previas-, con estructuras y formas de organizarse distinta y una cultura particular; el segundo es el tiempo de aprendizaje mediante el cual se plantean las distintas técnicas y estrategias para la adquisición del conocimiento y se va dando una adaptación progresiva a la institución y la cultura universitaria;

1- Abogada y escribana, Maestranda en Relaciones Internacionales y estudiante de la especialización en docencia universitaria. Auxiliar docente de Derecho Internacional Público y Docente de Introducción al Pensamiento Científico en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Auxiliar docente de Idioma Latino I de la Licenciatura en Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias, Universidad Nacional de La Plata. Mail: julieta.duedra@gmail.com

el último tiempo es el de afiliación propiamente dicho, el mismo está marcado por un dominio de las reglas instituciones e intelectuales aportando de esta forma mayores grados de autonomía dentro de la institución.

Así como la formación en la universidad es un proceso, la construcción del oficio de estudiante y la posterior afiliación institucional también lo son, y ambas implican atravesar distintos recorridos, que son singulares en cada uno de los y las estudiantes. En dicho recorrido las formas de relacionarse con el conocimiento y el manejo del lenguaje no son las mismas.

El desarrollo hacia la adquisición de mayores grados de autonomía dadas por la mayor afiliación como estudiantes universitarios no implica solo comprender el conjunto de reglas que rigen a la institución universitaria y sus pautas culturales sino que dicho desarrollo también se ve atravesado por la forma en que los docentes desarrollan el currículum académico y en cómo lo piensan en su vinculación con los estudiantes, es decir, como van a trabajar el proceso de incorporación de conocimiento, cuestión que se vuelve más complejo en un contexto de virtualidad marcado por el uso de tecnologías.

El primer año de la universidad es clave en esta compleja adquisición del oficio del estudiante porque implica apropiarse de una serie de técnicas y estrategias de estudio, organizar los tiempos de estudio y recuperación de los contenidos, acercarse a un tipo de lectura académica, adquirir un nuevo lenguaje y códigos de comportamiento propios de la institución, vincularse con nuevos sujetos (sus compañeros/as), y al mismo tiempo comprender una estructura institucional diferente, con sus propias reglas, de las cuales el/la estudiante tiene que incorporar rápidamente para, por ejemplo, poder inscribirse a una cursada, un examen, para entender cómo abordar una materia, entre otras cuestiones.

En algunos casos este aprendizaje será individual y en otros puede suponer de la implementación de programas, ejemplo de ellos son el programa de “Contención y Permanencia” o “Nexos” incorporados por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata en el primer año de la carrera, a fin de generar mayor pertenencia institucional de los y las estudiantes y acompañarlos en el pasaje de una institución educativa a otra superior (programa Nexos) o bien contribuir en la adquisición del oficio de ser estudiante y su pasaje hacia la afiliación institucional a través de un acompañamiento continuo que brinde mayores grados de permanencia institucional (Programa de Contención y permanencia). Otras forma de contribuir en este proceso se dan al interior de las estructuras universitarias en las propias asignaturas que prevén una contextualización mayor del sistema universitario a fin de introducir al estudiante en una nueva realidad educativa (como es el caso de la asignatura Introducción al Estudio de las ciencias Sociales que introduce al sujeto universitario en la organización y estructura de la institución universitaria y las implicancias del oficio del estudiante universitario), o a través de programas de tutorías que tienen como objetivo profundizar en la adquisición de conocimientos que resulten complejos para los estudiantes o en cuestiones que ellos mismos planteen; o en la creación de espacios institucionales de integración y coordinación tal como el Gabinete de Orientación Educativa creado por la mencionada institución como un espacio de consulta para abordar estrategias específicas que contribuyan a la construcción del oficio de estudiante universitario y por otra parte para brinda asesoramiento pedagógico a los docentes en relación a distintas situaciones que se puedan presentar en el aula.

La mencionada asistencia por parte de la institución va desapareciendo en la medida que los propios estudiantes adquieren autonomía dentro de la institución y consiguen la esperada afiliación.

En cuanto a la afiliación intelectual Miriam Casco habla de tres reglas: la “valoración positiva y preferencial del saber legítimo” que implica lo que Coulon denomina “entrar al mundo de las ideas” (Coulon, 1997); la apropiación de categorías propias del mundo intelectual; y el “dominio del trabajo intelectual”.

Pero este pasaje hacia la afiliación intelectual no se configura únicamente por parte del estudiante sino que está atravesado por las propias prácticas docentes. Las mismas deben tener en cuenta que el sujeto universitario de hoy en día es digital nativo y que su relación con la información se da de formas diferentes que en los estudiantes tradicionales del siglo pasado. Ya no pensamos en el libro como material único de trabajo ni tampoco al docente como único sujeto en la transmisión del saber, sino que es necesario pensar en un diseño curricular que abarque estas situaciones específicas e implemente las nuevas tecnologías de forma tal que permitan el manejo y dominio de la información y al mismo tiempo que posibiliten una vinculación con el texto de forma profunda generando un pensamiento crítico que se vea reflejado en las posteriores producciones de los y las estudiantes, dejando de lado las repeticiones textuales o reproducciones superficiales del contenido sin un entendimiento acabado de los que se leyó.

Problemáticas y desafíos en la construcción del oficio del estudiante en tiempos de pandemia.

El interrogante que estructura este análisis previo es ¿cómo se da la afiliación institucional en un contexto mediado totalmente por la virtualidad obligatoria dada por el Aislamiento Social Preventivo y obligatorio ante la Pandemia del Covid-19?

Sin lugar a dudas el proceso de adquisición del oficio del estudiante se ve atravesado por mayores complejidades que se suman a las mencionadas anteriormente y que dificultan este proceso. En este sentido y sin dudas el mayor obstáculo es el acceso a los medios que permitan un contacto con la institución, en este caso una computadora, teléfono, Tablet u algún otro dispositivo y por otro lado de un servicio de conectividad adecuado.

Superada esta dificultad por parte no solo de estudiantes sino también de lxs propios docentes nos encontramos con la necesidad de conocer las herramientas que se proponen para poder trabajar y la capacidad en los dispositivos para poder instalarlas o incorporarlas según las distintas situaciones.

Otras dificultades son de índole administrativa, vinculadas con el grado de conocimiento (o desconocimiento) de, por ejemplo, como inscribirse a una materia, por qué mecanismo cursar, las reglas de cursada, por donde acceder a la cursada, entre otras cuestiones tales como la comunicación con las dependencias de la institución y con los docentes.

Algunas otras dificultades se dan al interior de las propias asignaturas y están vinculadas con el diseño y planificación de estrategias de educación a distancia y la virtualización de las clases, ambos, procesos complejos y muy diferentes a la planificación que como docentes hacemos en la presencialidad, y en donde surgen interrogantes complejos en torno a la acreditación de saberes y el desarrollo de las evaluaciones, entre otros.

Dichas circunstancias nos obligaron como docentes a realizar una nueva planificación de las propuestas académicas para el aula (ahora virtual), pensar en nuevas formas de interacción tanto en el vínculo docente-estudiante como entre los propios estudiantes, y que implique la generación de estrategias que posibiliten de algún modo un tipo de acompañamiento y contención más profunda (marcada por la necesidad).

El contexto nos invita a reflexionar sobre el rol de las tecnologías a la hora de planificar las estrategias que se implementarán y en este caso es necesario pensarlas como artefactos o

sistemas que se desarrollan con el propósito de cumplir una función (Osorio, 2009). En tal sentido resulta interesante tener en cuenta los consumos culturales y prácticas habituales de los sujetos que participan en ese proceso y pensar que la utilización de las mismas no se da de la misma forma que quizás se daba en la presencialidad, un ejemplo de ello es el cambio producido en la utilización de la plataforma Moodle. Dicha plataforma ya era utilizada por muchos docentes, en la mayoría de los casos como algo complementario, es decir, como mero repositorio de textos académicos o bien como herramienta para hacer entrega de trabajos prácticos, pero hoy en día los docentes se vieron en la necesidad de rediseñar el espacio, organizar la información incluyendo, a modo de ejemplo, el cronograma de clases, las pautas de cursadas, las formas y pautas de evaluación, la presentación del espacio y de la materia, la inclusión del material de lectura obligatorio y complementario, la presentación de actividades y recursos, entre otros. Es necesario aclarar que si bien ello es ideal, porque virtualidad y presencialidad no son lo mismo, no en todos los casos sucedió, permitiendo la generación de múltiples interrogantes por parte de los estudiantes tales como: ¿cuándo es el parcial?, ¿Qué se evaluará?, ¿Cómo se promociona?, entre otras cuestiones.

Conclusiones

El contexto actual por el que atraviesa la educación superior se configura como un proceso de tensiones y complejidades que implica reconocer las subjetividades que se conforman en la misma. En ese sentido dichas tensiones se dan no solo en los estudiantes que pretenden generar una adscripción institucional, sino también en los docentes que se encuentran inmersos en aulas totalmente virtual mediadas por tecnologías, lo que implica el desarrollo e implementación de nuevas técnicas de enseñanza y de aprendizajes y de estrategias que contribuyan a la contención y permanencia de los y las estudiantes y a una mejora del proceso de afiliación institucional e intelectual.

Bibliografía

- Carlino, P. (2009) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Casco, M. (---) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona, Paidós.
- Gómez Mendoza, M. A y Álzate Piedrahita, M. V. (2010) El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Revista N° 33 Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 85-97.
- Ibarra, M. I. y Szychowski, A. (2016) “La construcción del Oficio de Estudiante Universitario. Reflexiones y estrategias”. En Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Curso de Adaptación Universitaria 2016. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, p. 9-27. ISBN 978-950-34-1295-4.
- Osorio, L. (2009). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. Barcelona: UOC.

LA EDUCACION INTERPELADA POR EL CONTEXTO DE PANDEMIA

Mariela Esther Blanco¹

Resumen

En este trabajo se analiza el impacto del aislamiento social, preventivo y obligatorio -como medida protectora frente a la propagación del COVID-19- sobre la educación desde la perspectiva del principio de igualdad y no discriminación. Para ello se estudian los conceptos y elementos definitorios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, partiendo de estudios de diversos campos de conocimiento y de documentos de organismos internacionales.

Desde allí, se intenta reflexionar sobre la práctica en la enseñanza del derecho en el contexto de pandemia. Se señala cómo se ha desarrollado la práctica en la asignatura “Función Social para una Administración Democrática de Justicia”, perteneciente al último año de la carrera de abogacía de UNPAZ, y se elaboran las conclusiones sobre esta experiencia.

Introducción

Argentina, como otros países del mundo, ha puesto en marcha un aislamiento social, preventivo y obligatorio como medida protectora frente a la propagación del COVID-19. Esta medida trajo consigo la interrupción temporal de la educación presencial en escuelas y universidades, impactando a un número sin precedente de estudiantes en todo el país.

La pandemia del COVID-19 implicó que todas las acciones formativas, en general, y en la educación jurídica, en particular, se han interrumpido ante una situación incierta e impredecible. Esta situación requirió que se vuelva a pensar en la práctica de la enseñanza y buscar estrategias que permitan continuar la labor formativa sin presencialidad. La primera respuesta en esta búsqueda ha sido la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para continuar con el proceso de educación, pero a poco de andar comenzaron a detectarse problemas: la falta de acceso a herramientas tecnológicas (en muchos casos no se cuenta con una PC o con un teléfono móvil con gran pantalla que permita recorrer el aula virtual)²; la falta de conectividad a Internet (la falta de antenas que habiliten el servicio de Internet en algunos barrios de la zona, o no contar con datos móviles para descargar textos, ver videos o participar de reuniones vía Zoom); el analfabetismo tecnológico de algunas/os estudiantes que, si bien acceden a herramientas tecnológicas y conectividad, no pudieron apropiarse de su manejo; y, la domesticación que implica dar y tomar clases desde el hogar, entre otros.

Estos problemas no tienen relación directa con la educación mediada por las tecnologías, sino que estamos hablando de la educación a distancia en emergencia, producto de la pandemia del COVID-19. Esta emergencia sanitaria ha llevado a las instituciones educativas a implementar cursos en

1- Profesora de la asignatura Función Social para una Administración Democrática de Justicia, perteneciente a la carrera de abogacía de la UNPAZ, profmarielablanc@gmail.com

2-Según los datos que surgen del informe realizado a fines de 2019 sobre el acceso de las/os estudiantes a equipamiento y conectividad, el 53% utiliza la telefonía celular y el 47% se conecta a través de una Tablet o PC (Aguilar, Austral y Storino, 2019).

línea sin mayor preparación, diseño, capacitación o evidencia. Pero, ¿qué educación queremos?

La educación como fuente de desarrollo

En la actualidad, se reconoce ampliamente la contribución de la educación al desarrollo de las personas en su dimensión ética, social, productiva, cultural y política. En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostienen que la educación es el medio más idóneo para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, tender puentes de comunicación en el seno de las sociedades multiculturales y fortalecer las democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía³.

Esta concepción se enfrenta a nuevos desafíos: expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre los individuos y grupos sociales. La incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la organización de la tarea docente es una forma de dar respuesta a estos desafíos, partiendo de la perspectiva de lo que se ha dado en llamar “desarrollo con las TIC”. Así, se considera a la tecnología como un medio para garantizar el desarrollo social, humano y económico más inclusivo, que convierte a los diferentes aspectos del desarrollo en elementos centrales de la transición hacia sociedades de la información, el conocimiento y del aprendizaje.

La enseñanza remota como una respuesta necesaria, pero no suficiente, a la emergencia sanitaria

Debemos diferenciar las experiencias de la educación en línea con los cursos que se ofrecen para dar respuesta a la emergencia sanitaria y el consecuente aislamiento social. Es que si pensamos en la educación en línea, nos referimos necesariamente a una planificación cuidadosa que permite identificar el contenido que se debe cubrir y cómo se va a apoyar en diferentes tipos de interacción que son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque reconoce el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso social y cognitivo, no se trata de transmitir información.

La educación en línea requiere el diseño de entornos de aprendizaje que sean flexibles, inclusivos y centrados en asegurar que el/la estudiante acceda y aprenda de los materiales, tareas y actividades del curso; un ecosistema que lleva tiempo de identificación y construcción⁴.

La educación en línea supone una tarea minuciosa en el diseño, desarrollo e implementación de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje para aprovechar al máximo las ventajas y posibilidades de este formato. Es necesario comprender esto para poder distinguirlo de la educación que se imparte en circunstancias apremiantes, como la que estamos transitando: la enseñanza remota de emergencia⁵. Esta expresión implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias es proporcionar el acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante la crisis.

Si bien muchas universidades ya tenían experiencia en el uso de las TIC, la gran mayoría ha tenido que improvisar soluciones rápidas para continuar con el proceso educativo en el contexto de la

3- Véase SUNKEL, Guillermo y otros.

4- Según Hodges, el tiempo típico de planificación, preparación y desarrollo para un curso universitario totalmente en línea es de 6 a 9 meses antes de que se entregue el curso.

5-La expresión enseñanza remota de emergencia ha surgido como un término alternativo común utilizado por las/os investigadoras/es de la educación en línea y las/os profesionales de la educación para establecer un claro contraste con lo que conocemos por educación en línea de alta calidad.

pandemia. Es que esta situación excepcional exigió que el personal docente, no docente y el grupo de apoyo de los campus virtuales de las universidades trabajen contrarreloj para dar una solución temporal a un problema urgente.

En la situación actual, los equipos de apoyo del campus, que generalmente están disponibles para ayudar a los profesores a aprender e implementar el aprendizaje en línea, no podrán ofrecer el mismo nivel de apoyo a todos/as los/as profesores/as que lo necesiten. Las/os docentes que buscan asistencia suelen tener diferentes niveles de fluidez digital y, a menudo, están acostumbradas/os a la asistencia personalizada cuando experimentan con herramientas en línea. El cambio a la enseñanza remota de emergencia requiere que las/os docentes tomen el control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación y, con ello, adquirir habilidades para trabajar y enseñar en un entorno en línea. Esto exige la necesidad de que las universidades repiensen la forma en la que las unidades de apoyo educativo hacen su trabajo durante la crisis⁶.

Las TIC, ¿promesa de igualdad?

La introducción generalizada de las TIC ha dado lugar a innumerables transformaciones que impactan en la vida cotidiana, haciendo que la sociedad se incline cada vez más en la búsqueda del conocimiento. Un conocimiento que debería ser accesible para todos/as los/as ciudadanos/as de forma libre e igualitaria y evitar así nuevas formas de analfabetismo o la exclusión social.

Cuando se habla del poder de la tecnología como única herramienta y garantía para evitar la exclusión social, se supone que, con anterioridad, existió una igualdad tecnológica o cierta totalidad mundial a la cual deberíamos aspirar dentro un modelo de sociedad única.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico se pueden plantear ciertos problemas que deberán enfrentarse al utilizar las TIC: aislamiento de los sujetos al estar conectados exclusivamente por Internet; dificultad para distinguir la información relevante de entre toda la disponible; una nueva división del tiempo que hace difícil concentrarse en el estudio por períodos suficientemente largos para apropiarse de conocimientos; en la conectividad hay otros espacios (hogar) que puede no encontrarse el silencio áulico; imposibilidad, por parte del/a docente, de interpretar los silencios de las/os estudiantes (asombro, aburrimiento, no se entiende); frialdad de la relación estudiante-docente al cambiarse el paradigma de enseñanza presencial por uno a distancia; se hace difícil que el/la docente pueda intervenir para que la duda del/a estudiante no quede en el ostracismo; entre otros.

Frente a todos estos problemas, la pretendida igualdad educativa no se alcanza con la sola introducción de las TIC.

La realidad como punto de partida: nuestra práctica docente

Durante el primer semestre del año que transitamos, la asignatura Función Social para una Administración Democrática de Justicia se ha dictado por primera vez en modo virtual. Esto ha exigido la incorporación de todo el plan curricular al campus virtual y el rediseño del contenido y de las didácticas pedagógicas.

A fin de sostener la presencia en el aula y crear lazos con las/os estudiantes, se utilizaron distintos recursos tecnológicos que permitieron la interacción sincrónica y asincrónica. La elección de estos recursos tuvo por objetivo crear un vínculo más cercano con las/os estudiantes y demostrarles que la universidad sigue estando cerca. Así, las reuniones vía Zoom fueron un espacio para el dictado de clases sincrónicas, el intercambio de ideas y la posibilidad de dar

6-Véase HODGES, Charles y otros.

respuestas a las dudas y consultas que iban surgiendo. El uso de la mensajería del campus virtual permitió conocer situaciones particulares de estudiantes, por ejemplo, que no habían tenido actividad en el campus y las manifestaciones de voluntad para “ponerse al día con la materia”. El uso del correo electrónico con el grupo completo como destinatario del mensaje, permitió anticipar el contenido de la próxima clase, compartir los videos de las reuniones vía Zoom e invitar a participar de las futuras reuniones y de los grupos de Facebook y Whatsapp. El correo electrónico y el grupo de Facebook fueron herramientas útiles para mantener esta vía comunicativa asincrónica, donde las/os estudiantes que no pudieron participar de las reuniones vía Zoom accedieron a los videos, posibilitando también el volver a ver a los videos de las clases para tomar apuntes, sanear dudas o realizar consultas.

Como balance de la tarea docente realizada en este particular contexto, se rescata el espacio del campus virtual, que permitió sortear el obstáculo de la conectividad de gran parte del estudiantado de UNPAZ. También merece un destaque la posibilidad de reinventarse en la tarea docente, las exigencias inmediatas de introducir otras tecnologías en el aula para no perder “la cursada” y la proximidad con las/os estudiantes hicieron poner a prueba nuestras estrategias pedagógicas y/o buscar otras.

Interpretar lo concreto para actuar - Conclusiones

La universidad se presenta como un elemento activo y propulsor para la educación de, en algunos casos, la primera generación de estudiantes universitarios. Un espacio educativo capaz de revivir y prolongar las recíprocas interacciones que la universidad establece. La educación puede entonces pensarse como social, unida a la idea de transformación social. Así, el/a educador/a puede funcionar como estímulo en la generación de la reflexión crítica.

El/la estudiante, como el/la docente, se encuentra condicionado/a por su ambiente. Si tomamos en cuenta el contexto en el que se realiza nuestra labor educativa, este trabajo pretende contribuir a la visibilización de las necesidades de nuestra comunidad educativa para comenzar a pensar cuáles son las soluciones posibles. Es necesaria la reflexión y acción colectivas para encontrar nuestro lugar, un lugar contributivo, en lo que debe ser, para ser algo valioso. En ese camino andamos.

Bibliografía

AGUILAR, L.; AUSTRAL, R. y STORINO, S. Los ingresantes a carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional de José C. Paz. Exploraciones desde la investigación, Universidad Nacional de José C Paz (UNPAZ): Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Salta, año 2019.

CEA, Fredy y otros. “Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro”, ENCIPER, 8 de junio de 2020, [en línea] <<https://bit.ly/2CIH8Ta>> [Consulta: 29 de junio de 2020]

ELGUETA, María Francisca. “Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia”, en Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica de Derecho, año 2020, vol. 7, núm. 1, pp. 1-5.

HODGES, Charles y otros. “La diferencia entre enseñanza remota de emergencia y aprendizaje en línea”, en Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión, 27 de marzo de 2020.

SUNKEL, Guillermo y otros. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores. Santiago de Chile, Naciones Unidas: CEPAL, 2006.

TIEMPOS DE PANDEMIA. EDUCACIÓN UBICUA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS ON LINE. TENSIONES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Nina Norma Noriega¹

Resumen

En el año 2020, por los sucesos conocidos y aún no superados, la pandemia (Covid 19), ha llevado la vida de los seres humanos a la absoluta crisis a nivel global. Crisis que abarcó todos los aspectos del ser humano, con consecuencias aún sin terminar de dimensionar, sin tener fondo y que han sacudido todos los aspectos de la vida de las personas, ya sea en lo comunitario como en lo personal.

El contexto de encierro ha tenido consecuencias y adaptaciones no pensadas entre ello para los alumnos universitarios. Estudiar totalmente a distancia, la readaptación de los sistemas presenciales a virtuales y la utilización de herramientas informáticas mediadas por internet, aparatos como PC, computadoras móviles y teléfonos inteligentes conectados a internet como herramientas necesarias más micrófonos y cámara web para las clases y evaluaciones por video conferencias, conformaron un mundo cotidiano no pensado.

Por necesidad la comunidad universitaria se vio inmersa en la enseñanza virtual, con más o menos capacitación para ello, con o sin posibilidades de acceder a las herramientas requeridas y a la conectividad necesaria. Incluidos y excluidos. Las tensiones y desafíos en la enseñanza del derecho del 2020 en tierras argentinas. Enseñar el derecho en este contexto ha significado redimensionar la crisis, social colectiva y humana y ha mostrado la enseñanza del derecho vivo.

Palabras claves: Abogado, derecho, educación universitaria, educación ubicua, ulearning, crisis pandemia

De herramientas, conectividad y algo más.

Esta situación disfuncional no generó criterios uniformes en las diferentes aulas virtuales o entornos virtuales de aprendizajes, tampoco en los alumnos. Cada docente ha dictado la materia como pudo, los alumnos estudiaron como y cuando pudieron frente a la emergencia y la urgencia. Lo importante es que el servicio educativo no se suspendió y que los alumnos han podido acceder a los servicios educativos. Hay que dejar en claro que en la mayoría de los casos tanto docentes como alumnos han tenido que afrontar los gastos de servicios (electricidad e internet) y contar con los aparatos necesarios propios para este proceso. He aquí que nos encontramos con muchas experiencias de aprendizajes ubicuo, muchas de ellas sin ser conscientes de esta forma de aprendizaje. Se compartirá una bitácora de experiencia en tal sentido, que refiere a las asignaturas Derechos Reales para carrera de abogacía y un Pre Seminario para la carrera de Martilleros, Corredores y Administradores.

1- Profesor Adjunto en asignatura Derecho Reales I y Profesor Asociado en asignatura Derecho Reales II en carrera Abogacía; Profesor Titular en asignatura Seminario-Taller de Integración I: Práctica Pre-Profesional I, Carrera: Martillero Público, Corredor y Administrador de Consorcio. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas- Universidad Abierta Interamericana; E-mail; ninanor200332@gmail.com

El aprendizaje ubicuo se asocia al aprendizaje formal, informal, experimental y situado. Se desarrollan las capacidades de comprensión sociológica y cultural de diversos ambientes. Todos pasamos a ser usuarios, alumnos y profesores. Esta es una de las realidades y desafíos que se han presentado durante el primer semestre.

El aprendizaje ubicuo colabora en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, esenciales para subsistir y reciclarse en el mundo profesional, que por necesidad se ha impuesto en el contexto de encierro social y obligatorio. Un día estamos frente a un pizarrón en un aula presencial y al otro a través de una video cámara tratando de crear conocimiento y como generarlo, frente a situaciones límites por las que atravesaban nuestros estudiantes, y nosotros mismos, ya fueran por la enfermedad, por la falta de trabajo o por la falta de elementos para poder estudiar a distancia. Cuando no, los problemas de conectividad, que a menudo tensionaban aún más la situación a afrontar.

Entonces el derecho se volvió vivo y el contenido se asoció a las vivencias y a la necesidad de coligar lo más posible a la realidad. Esa realidad dura, para algunos y no tanto para otros. Las estrategias de enseñanza se han vuelto esenciales para transmitir el conocimiento. Recurrir a YouTube, a las transmisiones de noticias en directo y a la simulación, convivieron en grado de igualdad con la ley (Código Civil y Comercial), jurisprudencia y la doctrina, sobre los acontecimientos diarios.

Esto implica repensar el paradigma de enseñanza del derecho, construir o deconstruir. Generar marco teórico que pueda dar sustento y validación a enseñar y aprender desde la ubicuidad ha de ser el objeto de este trabajo.

Las prácticas docentes han sido diferentes según los grupos y los entornos. Alumnos con posibilidad de conectividad y elementos para realizarlo podían acceder a la plataforma educativa Blackboard y seguir las clases desde allí en forma orgánica, mientras que otros alumnos que podían conectarse poco o con poca frecuencia, por falta de elementos debían realizarlo con menos frecuencia y mediante un teléfono móvil con las dificultades que conllevan por no ser una herramienta tan útil para poder escribir o asistir a un video conferencia. En este medio tan disímil y heterogéneo, alumnos y profesores han tenido que llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Destacable es entonces el poder de adaptación de las partes involucradas¹.

El profesor en un mundo de aprendizaje ubicuo es multi-rubro (pedagogo, diseñador planificador y director científico, sin horarios (tanto para alumnos como docentes) y usuario al igual que sus alumnos. (Burbules, 2012¹¹). De hecho, el análisis cotidiano de la realidad, desde la propia subjetividad fue un marco necesario en un entorno en donde las emociones experimentaban diversos procesos y que en muchos casos se necesitaba socializar.

Los espacios presentan múltiples modos de representación. Implica entonces desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, colaborativas, nivel de abstracción y mejora de estrategias metacognitivas y competencias transversales y blandas. No cabe duda que el insumo necesario en la propuesta es la calidad. Para ello, todo proceso educativo deberá ser examinado, monitoreado mediante diversas herramientas para poder conjugar el objetivo que se sostiene al aplicarlo.

El tráfico de información en la red, se ha transformado en uno de los problemas comunicacionales más importantes en los tiempos actuales. Separar lo verdadero de lo falso, requiere habilidades de las que aún nuestros educandos no se encuentran preparados en debida forma. Fue tema transversal permamente durante la cursada.

I-Por ello La importancia del aprendizaje ubicuo, estrategia y formación adaptable a los contextos excepcionales del 2020
II-Burbules, N, C (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Enconunters on Education, Vol 13,2012,3-14

Cabe destacar que el aprendizaje ubicuo ocupa un lugar intermedio entre la realidad física y la virtual. El objetivo de la enseñanza u-learning, es el logro del aprendizaje significativo y el autoaprendizaje. La creatividad y la innovación han sido ponderados en este 2020 como esenciales para llegar a todos aquellos alumnos cuya brecha digital los ha dejado expuestos. La adaptación en la docencia a los tiempos y posibilidades de esas personas ha sido esencial para sus aprendizajes. La utilización del video conferencia ha sido la herramienta más ponderada y potente. De construir el derecho teórico para construirlo desde la ubicuidad. La mayor fortaleza de la ubicuidad es que nos invita a desaprender a aprender, y aprender toda la vida. Aprender con otros y de otros. Aprender en red y a desarrollar habilidades para trabajar con otros. Formar personas solidarias, creativas, innovadores, responsables y con espíritu crítico, cuidando la privacidad. En la construcción de la enseñanza del derecho en esta experiencia en el primer semestre 2020, ha sido lo más significativo.

Desde la práctica docente el trabajo ha sido arduo, pues ha trascendido las fronteras del contenido programático, para verlo aplicado tal como el derecho debe ser, respuesta a las necesidades sociales. El análisis por ejemplo de la problemática del acceso a la propiedad, estudiando en tiempo real diversas tomas ilegales, conociendo las problemáticas y elaborando posibles análisis legales como respuestas, fue inquietud común en el proceso de aprendizaje. La ubicuidad fue la forma de hacerlo, utilizando la noticia al momento, realizando una búsqueda a través de los buscadores on line, discutiendo colectivamente las mejores opciones, conociendo y compartiendo historias de vida.

Pues entonces ¿hacia dónde se dirige el trabajo futuro del estudio epistemológico respecto del aprendizaje ubicuo? Dos serían las variables. Por un lado, profundizar la importancia de considerar el contexto en el que el aprendizaje toma lugar e introducirlo a la experiencia de aprendizaje. Además, diseñar entornos de aprendizaje centrados en los hábitos y preferencias de cada individuo (personalización). (Mayuela Coto-Chotto, Carmen Cordero Esquivel y Sonia Mora Rivera (2017, pág. 65). Centrar el aprendizaje. Asegurar la calidad y filtrar información. El tráfico de información en la red, se ha transformado en uno de los problemas comunicacionales más importantes en los tiempos actuales. Separar lo verdadero de lo falso, requiere habilidades de las que aún nuestros educandos no se encuentran preparados en debida forma. Porque no decir también que igual tensión atraviesa a los docentes. Al fin y al cabo, ambos son usuarios dentro de la red al momento de seleccionar información.

La tecnología en bloque puede dar respuesta al modelo y sustrato epistemológico propuesto por Coto, Mayuela, Collazos, Vésar y Mora Rivera en 2016^{III}.

Cabe destacar que el aprendizaje ubicuo ocupa un lugar intermedio entre la realidad física y la virtual, tal como lo manifestamos, por ello o puede tomar lo peor, lo mejor de ambos mundos o superarlo. Nuestra propuesta se orienta a superarlo conformado un paradigma diferente educativo. Aprender en el aquí y el ahora, el derecho dinámico y real en la medida de las necesidades sociales y en respuesta a ello.

III- En el año 2015 se conformó un grupo de 80 investigadores que representan a 12 universidades pertenecientes a 7 países Iberoamericanos (3 de Colombia, 1 de Costa Rica, 1 de Panamá, 1 de Argentina, 1 de Brasil, 1 de Chile, 1 de Portugal, 4 de España, dentro del marco de la red CYTED u-CSCL con la finalidad de investigar y otorgar marcos teóricos a la educación ubicua a los efectos de crear un modelo para los desarrollos de procesos colaborativos. El modelo propuesto puede ser leído entre las páginas 9 a 20 en: Coto, M., Collazos, C., Mora, S. (2016). Modelo Colaborativo y Ubicuo para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel Iberoamericano. RED. Revista de Educación a Distancia. 48(10).

Conclusión

En el año 2020, nuestra vida se puso de cabeza, giro 360 grados y aún estamos en adaptación y tratando de entender que está pasando y como vamos a seguir. La ubicuidad está más presente que nunca. Argentina, no ha sido excluida de esta contingencia. La vida diaria se tuvo que reconvenir, reconvertir y reconstruir. Es decir aún circula por el proceso de adaptación. Trabajar a distancia los que podían y aún conservan el trabajo, estudiar a distancia, por las escuelas cerradas, universidades cerradas, comprar a distancia, operar con los bancos a distancia y la familia reunida conviviendo en un mismo espacio en forma permanente por las disposiciones de encierro, ha presentado un desafío no pensado. En sí muchas de las actividades cotidianas han tenido que reconvertirse para ser realizada mediante software aplicado, plataformas on line, mediadas por internet.

Bajo este escenario, el paradigma educativo tradicional, abruptamente tuvo su defunción al menos sin plazo cierto de resucitación. Un nuevo escenario nació y vino para quedarse. Ese escenario es la virtualidad como entorno de aprendizaje o en el mejor de los casos, en un tiempo aún no cierto, la bimodalidad.

Mucho hay para construir, especialmente luchar contra la brecha digital por falta de acceso o por barrera cultural. Hay mucho por aprender tanto para docentes como alumnos en cómo poder enseñar y aprender en entornos no convencionales de enseñanza, cambiando el paradigma.

Instituir el aprendizaje ubicuo, es comenzar a transitar un nuevo paradigma y escenario, es el dejar ser. Es enseñar el derecho vivo, para luego construir el marco teórico del derecho.

Los alumnos tienen la oportunidad de ser ellos mismos dentro del desarrollo del aprendizaje. Esta libertad es posible, no solo porque los instrumentos a utilizar en su carácter de medios, facilitan llevar el aprendizaje más allá del aula, conduce hacia el aprendizaje de la vida misma. Los alumnos pueden seleccionar sus objetivos de aprendizaje y utilizar cualquier plataforma a su alcance y situarse en casi cualquier parte del mundo. La contracara de esta libertad opera en que el docente y las instituciones tienen el reto de redefinir la forma en que gestionan el aprendizaje y los procesos educativos.

La ubicuidad supone particular capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos, cambiantes y en movimiento y el 2020 nos ofreció el reto de la manera más impensada. Estará en nosotros superar las tensiones de los cambios y reorientar la inmediatez para no caer en una modernidad líquida, vacía de contexto y contenido.

Bibliografía y notas

Felix Richter (Giessen), Lola San Martín Arbide (Oxford), Shahar Avin (Cambridge), Kate Kelley (Oxford), Maria Lidova (Oxford), Diana Rodríguez-Pérez (Oxford), Gary Slater (St Edwards) Andreas Winkler (Oxford) (2018) Woolf Building the first blockchain university 3 april 2018.

Recuperado de: <https://woolf.university/assets/doc/whitepaper.pdf>

Burbules, N, C (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Enconunters on Education, Vol 13,2012,3-14

Caldeiro, G.; Schwartzman, G. (2013): "Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea". Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED). El texto de 'Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea.' de [Graciela Paula Caldeiro, Gisela Schwartzman se encuentra bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unporte](#)

L i c e n s e s .
T r a b a j o d i s p o n i b l e e n :
<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per>

Noriega Nina Norma (2019) Enseñanza del derecho desafíos, innovaciones y proyecciones en el siglo xxi: Debates del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. 9,10,11 MAYO 2019. “Desaprender a aprender, y aprender toda la vida. Aprender con otros y de otros. inclusión del aprendizaje ubicuo, mediante el u-learning en la enseñanza y aprendizaje del derecho” pág 397-403. La Plata. ISBN 978-950-34-1765-2

EXPERIENCIAS DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR EN LA ENSEÑANZA EN FORMA VIRTUAL: DESCRIPCIÓN DE LO SUCEDIDO DURANTE LA PANDEMIA.

Pablo Di Gerónimo¹ y Marcos Fernández Peña²

Resumen

La masificación de las nuevas tecnologías en la sociedad contemporánea ha determinado que éstas pasen a formar parte de la vida diaria. A consecuencia de este fenómeno, las TICs ingresaron en las instituciones educativas -tanto del nivel medio como universitario-, con o sin el consentimiento formal de sus autoridades. El Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur no fue ajeno a esa dinámica. En este sentido, si bien a lo largo del tiempo se fueron incorporando algunas herramientas virtuales en el proceso educativo, la presencialidad fue siempre entendida como un aspecto irremplazable en la formación de los estudiantes. Sin embargo, el advenimiento de la crisis sanitaria implicó la subversión de ese paradigma, imponiéndose la virtualidad como el medio exclusivo a través del cual se produce la enseñanza. En este trabajo describiremos los resultados que se obtuvieron en una encuesta realizada a los alumnos, relativa a su percepción respecto de varios de los aspectos que acarreó este nuevo modo de enseñanza/aprendizaje en el marco de la pandemia.

El Departamento de Derecho y el contexto pre-COVID.

La combinación de factores relacionados a la infraestructura edilicia que presenta la Universidad Nacional del Sur (UNS), su diseño institucional en forma Departamental y la cantidad de alumnos con los que cuenta el Departamento de Derecho en sus cursos -junto a una innegable tradición cultural-, trajeron como consecuencia que las decisiones de los profesores respecto al método de dictado de clases (cómo enseñar), estuvieran basados más en lo posible -esto es, en lo que las circunstancias admitieran como de realización factible- que en lo ideal o necesario.

El resultado de la combinación de esos factores, fue que se acudiera mayoritariamente a la “clase magistral” como herramienta primordial en el proceso de enseñanza. Ésta consiste en que el profesor exponga a sus alumnos las regulaciones que forman el sistema jurídico de que se trate y presupone la presencia del alumno en el aula. Este modo de enseñanza, si bien ha sido criticado por diversos autores³, presenta algunas ventajas, dado que es eficaz para asegurar una visión global de la disciplina y es uno de los métodos más económicos, puesto que se puede preparar rápidamente y repetir indefinidamente a un gran número de alumnos (Campari, 2005).

1- Profesor Adjunto ordinario de Introducción al Derecho y Derecho Constitucional. Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur. Correo electrónico: pdigeronimo@hotmail.com.

2-Abogado, becario investigador y maestrando en Políticas y Estrategias en la Universidad Nacional del Sur. Correo electrónico: fernandezmarc@hotmail.com.ar.

3-Fronzizi, R. (1971), afirma que el curso panorámico está condenado, por su extensión, a ser superficial e informativo y que los cursos generales de tipo informativo tienen un bajo índice de transferencia. En el mismo sentido, Kernelmajer de Carlucci (2015: 3) cita al célebre profesor Jean Buguet, quien llegó a afirmar “No conozco el derecho civil. Sólo enseñé el Código de Napoleón”.

Con el objetivo de innovar su currícula, para adaptarla a las nuevas destrezas necesarias para el desempeño de las múltiples facetas que implica el título de Abogado en el mundo actual, el Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur reformó su plan de estudios⁴ y sancionó uno nuevo, que comenzaría a regir en 2020. Esencialmente, ese nuevo plan incluye diversos aspectos relacionados con la práctica jurídica, entendida en un sentido amplio como todas aquellas actividades, más allá de la enseñanza estrictamente teórica, que coadyuven al desarrollo de otras capacidades cognitivas esenciales para el desarrollo de la profesión. En este sentido, señala Santarelli (2018: 1) que “el desafío principal consiste en que, en este ambiente de metamorfosis, el aporte profesional mantenga valor; lo que requerirá de nuevas capacidades y conocimientos”.

Sin embargo, a pesar de la inclusión de las prácticas de modo transversal en el plan de estudios 2020, en lo que respecta a las nuevas tecnologías, su introducción quedó librada a la voluntad de los docentes a cargo de las materias, ya que la presencialidad siempre fue entendida como indispensable para un tránsito universitario exitoso. En esta sintonía, si bien la Universidad provee a todos los Departamentos la plataforma virtual Moodle para el intercambio virtual entre docentes y alumnos, hasta inicios de 2020, eran los profesores los que decidían si, cómo y qué de esa plataforma utilizarían.

Los cambios producidos por la pandemia.

El contexto descrito en el apartado anterior se vio modificado súbitamente por el advenimiento de la crisis sanitaria, que cambió no sólo el método de dictado de clases sino la forma misma de interrelación entre docentes y alumnos y hasta el acceso a la bibliografía. El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) implicó que todos los profesores debieran implementar, en algún grado, la tecnología para el dictado de clases.

De este modo, los dispositivos con conexión a internet pasaron a ser el instrumento principal para poder acceder a la educación; la plataforma Moodle -que, como vimos, era de utilización voluntaria- se convirtió en el canal exclusivo de comunicación de contenidos y de intercambio entre profesores y alumnos, y otras herramientas audiovisuales -como las videollamadas para realizar los exámenes finales y los software como Zoom o Google Meet- se erigieron como instrumentos indispensables para el cursado.

Frente a estos múltiples -y repentinos- cambios, el Departamento de Derecho demostró una capacidad de adaptación notable, y pudo dictar la totalidad de las materias previstas en el plan de estudios para el primer cuatrimestre, a través de la puesta en marcha de la enseñanza virtual pocas semanas después del decreto que estableció el ASPO. Sin embargo, la implementación del nuevo plan de estudios se vio afectado por ese nuevo contexto.

En los apartados que siguen, expondremos algunos resultados de una encuesta⁵ realizada por el Proyecto Grupo de Investigación (P.G.I.) de la UNS “Desafíos de la Enseñanza del Derecho en el Siglo XXI” a 845 alumnos de la carrera de Abogacía, que se realizó con el fin de evaluar el impacto de la pandemia y la virtualidad en el proceso de enseñanza.

4-Que databa del 2009.

5-Los resultados están disponibles en

https://docs.google.com/forms/d/17wK5ipNi5Pis1WwXZ-qcaywiDM42ApbW9Tqhhzq2Ew/edit?usp=sharing_eip&ts=5f84b54c

La percepción de los estudiantes ante la enseñanza virtual.

Al finalizar el primer cuatrimestre, desde el P.G.I. referido implementamos una encuesta de opinión voluntaria y anónima dirigida a los estudiantes de todas las materias de la carrera cursadas en ese lapso. Gracias a la colaboración de los docentes de las cátedras que se dictaron, se logró una muestra significativa. La consulta abarcó diferentes aspectos: bibliografía; conectividad, actividades prácticas, relación docente-estudiante, valoración sobre la metodología de enseñanza y una pregunta abierta referida a los obstáculos experimentados.

Respecto a la conectividad, un alto índice -el 83 %- manifestó no tener inconvenientes al respecto. Un 13,3 % manifestó tener mala conexión a internet y un porcentaje menor manifestó no tener internet o carecer de dispositivo adecuado. En este último sentido, cabe destacar que tanto la UNS como el Departamento de Derecho, realizaron gestiones para la entrega en comodato de dispositivos para atender estas situaciones de necesidad. Consideramos que la institución demostró capacidad de reacción a la necesidad estudiantil, disminuyendo el riesgo de que los alumnos no hayan podido cursar a causa de inconvenientes de esta índole.

Sobre la cuestión bibliográfica, la situación de aislamiento obligatorio provocó el cierre temporal de la biblioteca del Departamento de Derecho y de las instalaciones del Centro de Estudiantes de Abogacía, espacios a los que históricamente los alumnos recurrían para acceder a la bibliografía de estudio. Ante esta situación, las cátedras sistematizaron el material necesario, señalando enlaces que permitían acceder a los textos digitalizados, si los hubiere, o en su caso sugerir nueva bibliografía digitalizada. La encuesta arrojó que el resultado fue satisfactorio, ya que los estudiantes manifestaron conformidad tanto con la bibliografía disponible, como con el acceso a la misma, en valores del 67,9% y 77,5% respectivamente. No obstante, consideramos que la circunstancia de que el 22,5% haya tenido algún grado de dificultad bibliográfico, requiere un esfuerzo docente e institucional para optimizar dicho aspecto en tanto se mantenga la situación de aislamiento.

El otro aspecto consultado a partir de la no presencialidad, es el vinculado a cómo se desarrolló la relación docente-estudiante. La mayoría de las cátedras utilizó generalmente actividades asincrónicas, pero a su vez se implementaron canales de consultas mediante foros sincrónicos y sistemas de mensajes propios de la plataforma Moodle. También se habilitaron consultas por e-mail y otras clases mediante la aplicación Zoom, Google Meet, o similares. Consideramos que el resultado, de acuerdo a lo que arroja la encuesta, es bueno, pero que requiere mejoras. Así vemos que quienes contestaron que la relación docente-estudiante fue muy buena o buena integran más de la mitad del universo consultado (58,5%) y regular (que podríamos entenderlo como medianamente positivo) alcanzó el 14,8%. Sin embargo, si analizamos la situación de quienes consideraron no haber tenido una buena experiencia al respecto, el porcentaje entre mala (10,8%) o inexistente –que consideramos negativo- (15,9%), alcanza al 26,7%. Si a ello le sumamos que, en las dificultades manifestadas por los alumnos al final de la encuesta -respuesta para la que tenían libertad de opción-, un elevado porcentaje hace referencia a la demora o ausencia de respuestas en las consultas realizadas, resulta claro que es un aspecto que merece ser atendido y que además es de muy fácil resolución.

En ese orden de ideas, un aspecto que debemos incorporar como docentes, es que, sea en situación de pandemia o no, si decidimos habilitar un sistema de consultas sincrónico o asincrónico, debemos representarnos el aula y toda consulta presentada merece una oportuna respuesta. ¿Nos imaginaríamos acaso una situación áulica en la que el docente habilita las consultas, un estudiante levanta su mano y, una vez que realiza su pregunta, el docente simplemente lo ignore? ¿No reprocharíamos esa actitud docente? ¿Cuál sería la diferencia si esa

actitud de indiferencia, en vez de canalizarse desde la verbalización presencial, la concretamos desde un espacio digital? La virtualidad no habilita la opción de responder o no consultas, o participar o no en un foro habilitado, y, en verdad, con sólo ese cuidado, muchos de los obstáculos manifestados por los estudiantes para la construcción de la relación con los docentes serían salvados.

El análisis de este tópico, nos obliga a merituar el uso por parte de los estudiantes de canales de consultas habilitados por cada cátedra. Los resultados indican que, si bien más de la mitad de los alumnos (55,4%) hizo consultas –el 45% realizó hasta cinco consultas y el 13,4 % entre cinco y diez consultas y el 3,7% más de diez consultas-, no es menor el porcentaje de quienes no efectuaron consulta alguna durante todo el cuatrimestre: el 40.9%

De dichos números, podemos hacer una lectura positiva y otra negativa. En primer lugar, podríamos decir que el número de quienes han realizado consultas, es elevado y quizás, más elevado que el porcentaje de las consultas que solemos recibir en clases presenciales. No obstante, no es menor que más del 40% de las/los estudiantes, no consultó. ¿Acaso no hubo ninguna cuestión que ameritara durante todo el cuatrimestre a consultar con sus docentes, o por el contrario, en el ejercicio de nuestra función no hemos podido generar la confianza para que el estudiante interactúe? Quizás lo que reflexionamos antes sobre casos de ausencia de respuestas ante las consultas recibidas, o una cuestión más actitudinal del docente, no permitió que el estudiante tuviera la confianza para interactuar de algún otro modo.

El último aspecto a analizar está referido a una cuestión que seguramente hemos pensado y reflexionado con los pares: ¿cuánto de lo incorporado como metodología digital de enseñanza persistirá cuando se produzca el regreso a las clases presenciales? Analizaremos primero la respuesta de las/os estudiantes para luego volcar nuestra opinión.

La encuesta da cuenta que sólo un 13% de ellos cree conveniente mantener exclusivamente el cursado virtual, lo que evidencia que la presencialidad es una necesidad estudiantil. Sin embargo, ante la posibilidad de volver al sistema de clases presenciales o combinar ambos sistemas –digital y presencial- la segunda opción suma la mayor cantidad de preferencias, con el 54.6%, en tanto que la primera ha sido elegida por el 32.2%. Evidentemente hay aspectos positivos de ambos modelos que no desean ser perdidos por los estudiantes.

Conclusión.

Los modelos de enseñanza -virtual y presencial-, no resultan en modo alguno incompatibles. De hecho, como expresamos con anterioridad, muchos docentes venían implementando antes de la pandemia metodologías de enseñanza con utilización de TICs. La novedad que impuso la crisis sanitaria es que eliminó la interacción presencial y obligó a que todo el proceso de enseñanza sea por medios digitales, incluso para docentes que históricamente los resistieron.

La realidad ha indicado que las herramientas del “mundo digital” han aportado elementos útiles para optimizar el proceso de enseñanza. Entre otras ventajas, podemos señalar un cronograma de clases mucho más ordenado y cumplible; optimización en la sistematización y el acceso a la bibliografía de estudio; incremento de la utilización de herramientas pedagógicas (power point, videos, audios, enlaces de internet, guías de estudios) que permiten al estudiante contar con herramientas variadas para su estudio; optimización en la organización y administración del tiempos de estudio de los estudiantes; mejor accesibilidad para los estudiantes que trabajan y los no residentes en la ciudad asiento de la sede universitaria; etc.

Por estos motivos, sin perjuicio de las consecuencias negativas que dejará la pandemia, quedarán

algunos aspectos positivos. Dependerá de la competencia docente e institucional saberlos aprovechar. Nuestra disciplina permite que el estudiante pueda aproximarse al tema de estudio sin nuestra providencial disertación áulica. Esto no implica abandonarla por completo, sino encauzarla. La tarea áulica debe ser re-enfocada a diseñar actividades que le permitan al estudiante pensar, razonar, debatir, y con ello, fijar, muchos de los conceptos o temas ya estudiados a través de la tecnología.

Bibliografía.

Campari, S. (2005), "Enseñar Derecho pensando en el profesional del Siglo XXI", en Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de la U.B.A. Año 3, Número 5, pp.185-200.

Fronzizi, R. (1971), La Universidad en un Mundo de Tensiones, Paidós, 1971.

Kemelmajer de Carlucci, A. (2015), "La entrada en vigencia del nuevo Código Civil y Comercial de la República Argentina", LA LEY (AR/DOC/2588/2015).

Santarelli, F. (29/08/2018). "Los desafíos del abogado" en La Ley, Año LXXXI, N° 161.

Encuesta realizada por el P.G.I. de Enseñanza del Derecho UNS disponible en

[https://docs.google.com/forms/d/17wK5ipNj5Pis1WwXZ-gcqwjdM42ApbW9Tghhjq2Ew/edit?usp=sharing_eip&ts=5f84b54c.](https://docs.google.com/forms/d/17wK5ipNj5Pis1WwXZ-gcqwjdM42ApbW9Tghhjq2Ew/edit?usp=sharing_eip&ts=5f84b54c)

EDUCAR EN TIEMPOS DEL COVID-19. RESPUESTAS INSTITUCIONALIZADAS A LA EMERGENCIA. EL CASO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES – UNIVERSIDAD DEL ESTE.

Ricardo Germán Rincón¹

Introducción.

El estado actual de desarrollo / evolución de la pandemia desatada por la propagación mundial del virus identificado como COVID-19 ha alterado la vida cotidiana de la población mundial. La vida universitaria no ha escapado a esta situación generalizada y ha sido necesario tomar decisiones institucionales para ordenar la tarea académica.

Antecedentes

Para el año en curso desde el decanato se habían tomado algunas decisiones en torno a la utilización de la herramienta pedagógica AULA VIRTUAL. En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este habíamos comenzado a trabajar con la plataforma virtual que se encuentra a disposición de los docentes desde el año 2017.

La herramienta se encontraba en uso por parte de la Facultad de Humanidades la cual dicta cursos de extensión y ciclos de complementación curricular bajo la modalidad no presencial, pero su uso no estaba generalizado al interior de las demás facultades de la institución.

Uno de los ejes de gestión en 2019, además de la atención prioritaria al tema “acreditación” fue impulsar el uso de la herramienta AULA VIRTUAL por parte de los equipos de cátedra como una apoyatura a las clases presenciales que se desarrollaban conforme a lo establecido en el calendario académico. La idea desde el decanato fue estimular la participación de docentes en las actividades de capacitación desarrolladas desde el área de UDE VIRTUAL con el objeto de que durante dicho año se fueran “amigando” con la misma.

Así, se organizaron capacitaciones en ambos cuatrimestres con una asistencia total de 38 docentes sobre 109 docentes que conforman el equipo docente de la facultad. De esta manera logramos una interesante masa crítica de capacitados para el plan de trabajo que se pretendía desarrollar en 2020.-

El plan de trabajo 2020

Para el año en curso se había diseñado un plan de apropiación definitiva de la herramienta “Aula Virtual” estableciendo 3 modalidades de trabajo:

- Materias que se dictarían de manera tradicional empleando el campus como una apoyatura (repositorio de fallos, espacio para entregar y recibir trabajos prácticos, links de referencia

1- Especialista en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur (UNLZ), Abogado (UNLZ) y Profesor de Historia (ISSP Sáenz). , Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UDE. Docente titular de Historia Constitucional UDE Docente Adjunto Ordinario de Derecho Político y Docente Adjunto de Teoría Constitucional en la Facultad de Derecho de la UNLZ, Subsecretario Académico Pedagógico de la Facultad de Derecho UNLZ.

complementarios, etc.). Estas son materias de 64 horas cuatrimestrales o 128 horas anuales con un desarrollo semanal de 4 horas presenciales

·Materias que dictarían una parte de su carga horaria semanal en forma presencial y otra parte a través del Campus. Estas materias tienen una carga horaria semanal que exceden de las 4 horas diarias que es la media de las materias de nuestra carrera de abogacía y que solían resolver esta problemática dictando clase los días sábado para “recuperar” las horas no dictadas en la semana. Se trata de 4 materias, dos de 80 horas cuatrimestrales (5 semanales) y dos de 96 horas (6 horas semanales). De estas materias tres se cursan en el primer cuatrimestre en tanto una se cursa en el segundo y son las siguientes: Derecho Procesal 1 y Derecho Procesal 2 (primer cuatrimestre- 80 horas totales – 5 horas semanales) , Derecho Laboral (primer cuatrimestre – 96 horas totales – 6 horas semanales) y Derecho Internacional Privado (segundo cuatrimestre – 96 horas totales- 6 horas semanales)

·Materias que se dictarían íntegramente en forma virtual a partir de la disposición de la Secretaría Académica que autorizaba a que el 29,5 % de las materias que conforman nuestro plan de estudios se dicten bajo esta modalidad. Para este lote de materias se conversó con los docentes titulares de Sociología, Economía Política, Optativa 2 Taller de Argumentación y Litigación, Optativa 4 Taller de Informática Jurídica, Ética y Derecho Ambiental, logrando comprometer para el primer cuatrimestre a Economía Política (segundo año) y Ética (cuarto año) y para el segundo a las Optativas 2 y 4 (segundo y tercer año respectivamente) y Sociología (primer año)

Adaptarse a la emergencia.

En vistas a las circunstancias presentes, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este pone en funcionamiento un PLAN DE CONTINUIDAD ACADÉMICA dirigido a docentes y alumnos, convirtiéndose en una estrategia frente a la situación excepcional que atraviesa nuestro país y el mundo. Este plan se integra al diseño formulado desde el rectorado de la Universidad y la Secretaría Académica

Las actividades previstas abarcan la dimensión docencia de la universidad, involucrando el dictado, evaluación y registración de las asignaturas de las carreras de grado de la facultad así como la modificación de cronogramas y otras situaciones en caso de que así se requiera.

El desarrollo implica considerar:

1.- Marco Legal

- Resolución 2020-105-APN-ME
- Resolución RESFC-2019-573-
- Resolución 2641-E/2017
- Resolución de Rectorado N°12/2020
- Resolución de Rectorado N° 13/2020
- Disposición Secretaría Académica 04/2020

2.- Objetivos

2.a Asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la carrera de abogacía.

2.b Emplear las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que la Universidad del Este ofrece a su comunidad educativa para garantizar el aprendizaje y la enseñanza.

Alcance del Plan

El Plan de Continuidad Académica 2020 tiene vigencia mientras se extienda el período de cuarentena obligatoria dispuesto por las autoridades nacionales y provinciales.

Se establece la no modificación del calendario académico vigente implicando que las mesas de exámenes finales del mes de mayo se administrarán a través de la herramienta BigBlueButton que se encuentra incorporada al aula virtual.

La inscripción de los alumnos se seguirá realizando de manera remota a través del SIU, cambio que ya se había operado hacia fines de 2018 y que se encuentra instalado en la comunidad estudiantil de la facultad.

Consideraciones Finales

La gestión de la facultad ya había decidido implementar el uso del campus de manera obligatoria para las cátedras a partir del primer cuatrimestre del presente año. No obstante lo programado, la magnitud de la crisis desatada ha superado las previsiones iniciales por cuanto en este momento TODAS las materias de la carrera se están dictando bajo la modalidad no presencial. Esto obliga a una tarea de acompañamiento y seguimiento continua por parte de la coordinación académica de la carrera.

Como marco, los decretos del PEN son fundamento legal más que suficientes para la decisión adoptada más allá de que el ministerio de educación de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias y la CONEAU no han formulado mayores consideraciones al respecto a pesar que desde el CIN y el CRUP se ha consultado sobre el grado de validez que tiene esta forma de trabajo en cursadas cuyos planes de estudio definían a los mismos como de desarrollo presencial. En este aspecto no nos cabe duda de que la fuerza de los hechos llevará a dar como los válidos los procesos de enseñanza internos que cada unidad académica y cada universidad respalden.

El problema de cómo administrar los exámenes no deja de ser, en última instancia, una cuestión más técnica que política. Lo relevante es la decisión institucional de seguir trabajando a pesar de la emergencia.

Asegurado el correcto desarrollo de la función docente, la facultad continuará impulsando las tareas de los equipos de investigación cuya dinámica de trabajo no se ha detenido a pesar del contratiempo de no poder reunirse en forma presencial sus integrantes. Se ha habilitado un espacio específico en la plataforma para alojar la actividad de los investigadores. De la misma manera, se irá reactivando vías virtual las actividades de extensión, aprovechando las licencias zoom adquiridas por la universidad y puestas a disposición de cada decanato.

La crisis resulta en definitiva, una extraordinaria oportunidad de potenciar las capacidades de nuestros docentes, investigadores y extensionsistas. Esto nos permite proyectar el futuro sobre la experiencia de los actores institucionales enriquecida por una forzosa capacitación en el uso de las herramientas de la educación a distancia. Seguramente, saldremos fortalecidos y preparados para dar otro vuelo a nuestras tareas habituales.

Bibliografía.-

- ANDER EGG, Ezequiel La Planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. 6ª ed. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996
- BARBERÁ, Vicente Cómo elaborar un proyecto curricular de centro. Madrid, Editorial Escuela Española, 1993
- BOURDIEU Pierre. Intelectuales, política y poder. EUDEBA. Bs As. 1999
- DIAZ BARRIGA, Angel Didáctica y currículum. México, Paidós Educador, 1999
- DÍAZ BARRIGA , Angel Docente y programa: lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Aique, 1995
- FANFANI Emilio T. La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Bs As. Siglo Veintiuno editores. 2011.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires, Eduntref, 2007
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en educación universitaria en Revista de Docencia Universitaria Vol 8 N° 1 p 11 a 34 Santiago de Compostela, RED-U. 2010
- MORENO OLIVOS, Carlos Tiburcio Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México, UAM - Unidad Cuajimalpa, 2016
- REYZÁBAL, María Victoria La comunicación oral y su didáctica Madrid, La Muralla, 1997
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel Evaluar es comprender Buenos Aires, Magisterio del río de la Plata, 2013
- SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y la marginalidad en américa latina. disponible en <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/15/15artigo01.pdf>. Ultima fecha de consulta 13/3/2018
- STUFFLEBEAM Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Buenos Aires, Paidós, 1993
- VEGA, Roberto Ismael Le gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control. Buenos Aires, Biblos, 2009

EL ACCESO IGUALITARIO A LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Verónica Bilczyk¹

Resumen

La ponencia que aquí se presenta tiene en miras compartir la experiencia vivida durante estos meses de enseñanza a distancia y reflexionar en torno al derecho constitucional de acceso igualitario a la educación.

Para lo cual se destacará la necesidad de erradicar cualquier barrera que, aún en el contexto de pandemia imperante, pueda generar discriminaciones arbitrarias entre el alumnado y de ese modo robustecer el alcance con el que debe interpretarse el derecho a la educación, en condiciones de igualdad.

Presentación

A lo largo de esta exposición se abordarán diversas cuestiones que permitirán demostrar que lo sostenido, a modo de título, representa una premisa que debiera estar presente en la labor diaria del mundo académico.

En efecto, el Protocolo de la Facultad para la educación a distancia se elaboró con posterioridad al inicio del año calendario²; fue así que los profesores diseñamos un nuevo modelo de enseñanza donde cada uno, con sus posibilidades y limitaciones, pudo enfrentar las condiciones adversas que, allá por marzo del corriente año, imposibilitaron el regreso a las aulas.

Frente al escenario descrito, para el abordaje de la materia, esta profesora pensó entre las herramientas disponibles cuál o cuáles podrían ser útiles y necesarias para la enseñanza a distancia.

Para ello, sin lugar a dudas fue por demás esencial aprovechar los beneficios de las “TIC” (esto es: las Tecnologías de la Información y de la Comunicación); aunque, quienes disfrutamos mucho del encuentro (real) en las aulas, de ese ida y vuelta propio del proceso bilateral de enseñanza aprendizaje, sabíamos que nada iba a ser igual desde la virtualidad. Pero como transitoriamente nos vimos imposibilitados de concretar esos encuentros, la tecnología, como en tantos ámbitos de la vida en cuarentena, nos permitió generar una conexión y capitalizar el tiempo que nos demandase esta situación de emergencia sanitaria, que aún hoy, nos impide el regreso al aula.

Ahora bien, tal como esta profesora lo viene haciendo desde que se encuentra a cargo de la comisión, al comenzar cada cuatrimestre, le envía a los alumnos una ficha para conocerlos, para saber algo más que su nombre y apellido.

Precisamente, de esta forma y más en el contexto de pandemia imperante, se puede saber si el alumno trabaja/ó, si se encuentra lejos de su ciudad de origen, si presenta alguna dificultad, entre algunos de los aspectos que puedan mencionarse; como saber si puede acceder fácilmente a la Cátedra Virtual.

1- Abogada y Especialista en Derecho Penal por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Profesora Adjunta interina en la Cát. II de Derecho Penal II, en esa casa de estudios. Auxiliar Docente de Segunda Categoría en Elementos de Derecho Constitucional y en Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal de la Facultad de Derecho de la UBA. Correo de contacto: penal2comision5@gmail.com o vero85lp@hotmail.com

2-Ello así, por razones obvias, toda vez que la pandemia sorprendió al mundo entero que tuvo que comenzar a dar respuestas “improvisadas” en todos los espacios de desempeño del ser humano; siendo que, la educación universitaria, no estuvo exenta de ello.

Particularmente, sobre este aspecto, pude constatar lo que presumía: la educación en contexto de pandemia no es una educación igualitaria. No todos los alumnos se encuentran en idéntica situación ni con idénticas posibilidades.

Justamente, retomando la línea trazada en el título de esta presentación, cabe resaltar que el acceso a la educación en condiciones de igualdad es algo por lo que los argentinos, como sociedad, nos sentimos mayoritariamente orgullosos.

La educación pública, gratuita y de calidad, permite la movilidad social ascendente y es una de las herramientas más importantes que en una democracia republicana como la imperante en la Argentina debe resguardarse.

Por ello, resulta pertinente centrarse en este aspecto de la educación a distancia en contexto de pandemia, porque no todos los alumnos cuentan con una computadora o un celular y/o con acceso a internet de manera ilimitada.

No todos han podido mantener el estándar de vida del que gozaban con anterioridad a esta trágica experiencia que atraviesa la humanidad en su conjunto. Algunos alumnos han perdido familiares, trabajo, lugar de residencia, entre las cuestiones que pueden mencionarse a mero título ejemplificativo.

Asimismo, desde el comienzo de esta pandemia, se advierten diversos efectos, en cuanto al género. La atención de los hijos, para quienes se encuentran maternando o paternando, ha tomado una entidad por demás relevante.

Pues, si bien es cierto que siempre se ha reconocido el rol de aquellos, en estos momentos donde los niños, niñas y adolescentes no están recibiendo la educación en los establecimientos destinados al efecto: las guarderías, los jardines de infantes y/o las escuelas; son las madres y los padres quienes han suplido esas instancias, colaborando de manera activa en los domicilios.

Por tanto, en ese aspecto, también se evidencia una incidencia dispar no sólo en cuanto al rol, sino también en cuanto al género. Atento la desigualdad estructural evidenciada para con el género femenino, sobre la cual no se habrá de ahondar pero sí al menos referenciar, conforme la propia Constitución Nacional lo reconoce en el art. 75 inciso 23.

Es cierto que la pandemia es una situación excepcional que por tanto requiere respuestas excepcionales. Con ello no se quiere decir que haya sido incorrecto continuar con la educación de manera remota; sino que hay que tener especial consideración para con las particularidades de cada uno de los estudiantes.

El desarrollo progresivo de los Derechos Humanos, en general, y de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en particular, lleva a estimar necesario resguardar el acceso a la educación en condiciones de igualdad para todos los alumnos de esta Facultad; en lo que aquí concierne, claro está.

En efecto, desde la última reforma de la Constitución, la igualdad como derecho y como principio, se ha visto robustecida³; y, ya no puede estimársela en sentido acotado sino, además, como una igualdad de oportunidades⁴.

3- No sólo por la consagración de otras normas, adicionales a la prevista en la Constitución originaria (1853/1860): al art. 16 de la CN, sino a otras como las contempladas en el art. 43 de la CN (el amparo colectivo previsto contra cualquier forma de discriminación), como también en relación al art. 75 inciso 23 de la CN tendiente a la instrumentación de medidas de acción positiva en relación a los grupos vulnerables, estructuralmente desventajados
4-Manili, Pablo Luis en Manual de Derecho Constitucional. Editorial Astrea. Primera Edición. Buenos Aires, 2019. Página 167: "...La reforma de 1994 modernizó el texto constitucional y generó una mutación de este derecho, que evolucionó desde la igualdad formal a la igualdad real. Es decir, de la mera consagración del derecho a la igualdad, evolucionó hacia la incorporación de normas que procuran lograr la igualdad de oportunidades, la igualación de los grupos humanos desventajados a aquellos que no lo son. Ya no es suficiente con el cumplimiento de una simple obligación de respeto y abstención por parte del Estado, sino que este debe adoptar medidas positivas para generar igualdad allí donde no la hay...".

De esta manera, la igualdad entendida también como no discriminación, lleva a que resulte imperioso resguardar el acceso a la educación en condiciones de igualdad real, ateniendo las particularidades de cada uno de los involucrados en nuestra comunidad educativa⁵ (inclusive las de los propios profesores que también están transitando esta pandemia con iguales complicaciones).

Por eso, así como la experiencia vivida al evaluar en la mesa libre a un alumno en contexto de encierro, ha resultado sumamente satisfactoria (lo cual debe ser destacado); también se estima conveniente insistir en la línea trazada.

En efecto, no todos los alumnos cuentan con posibilidades materiales, físicas e inclusive psíquicas (dado el desgaste en la salud mental constatado, luego de tantos meses de aislamiento social obligatorio), para presenciar clases vía streaming. El proceso de aprendizaje es un proceso bilateral, donde ambos -docente y alumno- capitalizan la experiencia. Por tanto, esa oportunidad no debe ser desaprovechada por ninguno de los interlocutores, aun cuando no pueda concretarse el encuentro real en el corto plazo.

Así, para la enseñanza de la materia⁶ instrumenté una herramienta que estuviera en la Cátedra Virtual disponible para que el alumno la utilizara cuando pudiera. Esto es, a través de la grabación de audios, para de ese modo robustecer el aprendizaje de la asignatura (Derecho Penal, parte especial); y, en lo particular, de las cuestiones problemáticas que al respecto se suscitan⁷.

Los meses que transcurrieron desde el inicio del año calendario fueron muy difíciles para todos. Desde un comienzo advertí que el contexto excepcional que nos tocaba atravesar, requería -de todos- respuestas excepcionales. Así, la idea de dar clases a través de audios, accesibles a todos en cualquier momento (inclusive para alumnos “libres”), fue pensada con la esperanza centrada en la posibilidad de llegar a conocer a los alumnos en el espacio que nos es destinado para ello: “el aula”. Lamentablemente, los días, las semanas y los meses transcurrieron, demostrándonos que aquella ilusión era de imposible concreción. Tendríamos que dar toda nuestra materia íntegramente a la distancia; pero, a pesar de eso y con todo eso, llegamos al cierre del primer cuatrimestre y luego continuamos, inclusive al día de hoy, del mismo modo.

Para quienes no enseñamos materias con las que los alumnos se reciben, sabemos que esta experiencia será un paso más en la formación profesional, en el camino a su tan ansiado título. Mas sea cual fuera la asignatura que se instrumente de esta forma, en todo momento, se deben eliminar las barreras que impliquen esquemas de educación desiguales.

Por tanto, al contemplar las particularidades de cada uno de los alumnos y entender que no todos pueden acceder en condiciones iguales a la educación que desde nuestra casa de estudios se debe brindar (de manera igualitaria), válido resulta destacar los esfuerzos de las autoridades nacionales

5- Gelli, María Angélica en *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada. Tomo I. Arts. 1 a 43. Editorial La Ley. Cuarta edición ampliada y actualizada. Quinta reimpresión. Buenos Aires, 2012. Páginas 247/248 al analizar el art. 16 de la CN, trae a colación la ley 23.592, en cuanto a la prohibición de discriminación estatuida en su art. 1°; y, al respecto, la autora destaca: “...aunque la norma obliga al Estado y a los particulares, la expresión 'quien arbitrariamente' realice acciones discriminatorias remite a diferencias de trato establecidas o dispensadas sin fundamento razonable o legítimo derecho...”.*

6-Por tal motivo, para tratar de suplir las deficiencias que pudieran encontrarse en el camino, desde el comienzo de la cursada esta profesora brindó un correo electrónico de la comisión, como vía de contacto alternativa a los mensajes directos que ofrece la cátedra virtual de la Facultad; como así también creó una cuenta de Instagram con idéntico objetivo.

7- Ello sin perjuicio de algunos contactos adicionales por clases virtuales, como así también a través del envío de documentos de doctrina, material audiovisual, jurisprudencia, trabajos prácticos, como así también de herramientas didácticas y optativas de repaso.

La cursada es la oportunidad para que el alumno se acerque a la jurisprudencia, aprenda a conocer los fallos, las expresiones que los caracterizan -para que evacúe las dudas que se le presentan ante el vocabulario muchas veces anacrónico y encriptado que utilizan los jueces-; que comprenda lo que es relevante a los fines de citar un precedente y que esta mención resulte atinada. Por ello es que diseñé un formulario de análisis de jurisprudencia; pues las preguntas que habitualmente realizan en el aula no se podrían canalizar del mismo modo.

(Ministerio de Educación de la Nación) y de nuestra Universidad, en particular; sin perjuicio de reconocer el relevante rol que en este sentido, cobra el docente.

En efecto, el Protocolo elaborado por la Facultad, representa una herramienta por demás significativa que tuvo en consideración los aspectos referenciados.

Ahora bien, como cada profesor ha tenido libertad para escoger el modo o modelo de enseñanza ello puede haber generado respuestas disímiles.

Es cierto que algunos alumnos preferirán mantener el esquema de clases en el horario pactado; pero no puede dejar de reconocerse que no se trata sólo de preferencias. Los alumnos no se han anotado en una universidad con oferta de educación a distancia; se han inscripto a una Universidad Nacional y Pública, que debe por tanto reflejar en su enseñanza los postulados básicos de nuestra carta magna, donde la igualdad en el acceso a la educación representa un pilar esencial que debe resguardarse.

Así, cuando un docente advierte que entre el alumnado se encuentran personas que se han quedado sin empleo, que han sufrido el desarraigo por tener que abandonar la ciudad a la que habían elegido mudarse para estudiar, que han tenido que empezar a emplear la tecnología siendo analfabetos tecnológicos o que carecen de conectividad, es que uno -como docente- debe efectuar un especial reparo. Pues, inclusive, si tan sólo 1 alumno de 50 no puede presenciar esa clase virtual, aunque cuantitativamente pueda resultar insignificante, esa situación debe ser atendida; y, consecuentemente, brindar desde lo cualitativo una respuesta que se adapte a la situación de todos, sin discriminaciones arbitrarias y en condiciones de igualdad real.

El art. 75 inciso 19 de la CN en línea con el Bloque de Constitucionalidad imperante en la República desde 1994, cfr. art. 75 inciso 22 de la CN, lleva a destacar -entre otras cuestiones- que resulta relevante la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, como así también la gratuidad y equidad de la educación pública estatal.

Por tanto, si bien es cierto que tal disposición "...se trata de una norma ómnibus que prevé, en forma algo desprolija algunos deberes del estado en beneficio de los individuos, regiones, provincias, grupos humanos, etc., podemos afirmar que varias de sus normas se refieren a los DESC...⁸"; así como fue destacada la progresividad en el reconocimiento de los derechos, está en cabeza de todos los operadores del sistema educativo, los profesores en particular, recordar estos postulados para hacer efectivos esos derechos y no generar con la educación a distancia, prácticas discriminatorias.

En definitiva, todo lo que contribuya a garantizar la continuidad de los estudios⁹, en la formación de los futuros procuradores y abogados de la República bien debe ser receptado de modo favorable. Por tanto, la necesidad de adoptar medidas efectivas en pos de ello, resulta sumamente relevante.

La inicial "improvisación" permitió sortear las dificultades sembradas ante la incertidumbre reinante en marzo. Pasados varios meses, sólo queda reflexionar sobre nuestras prácticas y repensarnos de cara a futuro. Ver lo que se ha cosechado; y, si la educación a distancia llegó para quedarse, ya lo veremos.

8-Manili, Pablo Luis en Manual de Derecho Constitucional. Ob. cit.. Página 224.

9-Al respecto, en <https://acij.org.ar/orden-judicial-el-gcba-debera-proveer-internet-en-todas-las-villas-y-computadoras-en-prestamo-a-estudiantes-en-situacion-de-vulnerabilidad/> (último acceso, octubre de 2020); se destaca la medida cautelar dispuesta en el marco de la demanda judicial iniciada por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), junto con otros actores, a través de cuya acción buscaron resguardar, en condiciones de igualdad, el acceso y la consecuente continuidad en el estudio por parte de la comunidad educativa. Que las medidas de educación a distancia dispuestas durante la emergencia fueran adoptadas sin discriminación; tal como aquí, en esta breve reflexión, se propende.

Mientras tanto, no podemos ver cómo algunos alumnos se quedan desventajados, sin poder acceder de manera igualitaria a nuestra querida y respetada educación pública universitaria. Por eso, no caigamos en el error de brindar a nuestros alumnos una educación desigual. Porque la igualdad también debe ser leída y entendida como no sometimiento¹⁰, como trato no arbitrario. Esto es, justamente, como exenta de discriminaciones arbitrarias.

De allí la necesidad de garantizar, aún en tiempos de pandemia, el acceso a la educación y en condiciones de igualdad.

Bibliografía

Gelli, María Angélica en Constitución de la Nación Argentina comentada y concordada. Tomo I. Arts. 1 a 43. Editorial La Ley. Cuarta edición ampliada y actualizada. Quinta reimpresión. Buenos Aires, 2012.

Manili, Pablo Luis en Manual de Derecho Constitucional. Editorial Astrea. Primera Edición. Buenos Aires, 2019.

Saba, Roberto en Más allá de la igualdad formal ante la ley. ¿Qué les debe el Estado a los grupos desventajados? Editorial Siglo Veintiuno editores. Colección: derecho y política. Primera edición. Buenos Aires, 2016.

10- Sobre ello y, para cerrar esta presentación, pertinentes resultan las palabras del Dr. Roberto Saba en Más allá de la igualdad formal ante la ley. ¿Qué les debe el Estado a los grupos desventajados? Editorial Siglo Veintiuno editores. Colección: derecho y política. Primera edición. Buenos Aires, 2016. Página 300; en donde concluye "...Mujeres, personas con discapacidades, pueblos originarios, individuos con diferentes orientaciones sexuales, adultos mayores e inmigrantes, entre otros, han alcanzado niveles de reconocimiento que han motivado políticas estatales y decisiones judiciales basadas sobre el ideal de la igualdad, que a su vez contribuyen a generar las condiciones necesarias para que paulatinamente esas personas abandonen su situación de desigualdad estructural. En conjunto, esta experiencia jurídica y política acumulada debería ser de enorme utilidad para recurrir al derecho como un instrumento efectivo de cambio social y acabar con la más inadmisibles de las pobrezas, aquella que, basada sobre la subordinación de seres humanos, los condena durante generaciones enteras a no poder vivir las vidas que desean vivir..." .50

PROBLEMAS EN LA EVALUACIÓN - EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE PANDEMIA. ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN EN LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Mónica M. Bariggi¹

Resumen

En contextos académicos universitarios la obligación de una evaluación tradicional formal se encuentra arraigada desde los mismos lineamientos normativos internos. Los docentes parecen encontrarse agobiados por esta parte del proceso educativo, por la tarea que debe desarrollar y el debate que les aguarda frente a sus alumnos respecto al informe que deba efectuar de sus rendimientos. Esta coyuntura puede verse complejizada en los contextos educativo de pandemia como por Covid-19- en tanto sostiene la incertidumbre y las problemáticas que surgen en los sujetos que participan en el proceso evaluativo.

Analizadas algunas situaciones de la práctica evaluativa, se pretende replantear la actividad docente en esta circunstancia, intentando delinear los primeros pasos encaminados a transitar este camino de manera exitosa en la implementación de estrategias en la planificación de la evaluación universitaria.

El Docente de Derecho frente la evaluación. Diagnóstico de la práctica áulica:

Nadie quiere ser evaluado ni el alumno ni el docente, pero lo cierto es que desde se ingresa al aula presencial tradicional como la virtual, nos encontramos evaluando y siendo evaluados. Este proceso genera diferentes tensiones, por lo que muchos docentes nos encontramos con el “problema” de la evaluación en las diferentes modalidades evaluativas. Este nivel educativo presenta dos herramientas evaluativas obligatorias conforme las normativas: escrita y oral para la modalidad de cursada; y para la condición libre sólo el examen oral en mesa final examinadora. La nueva situación por Covid-19, vino a reemplazar la modalidad escrita por modalidad examen por plataforma o mail, etc., y la oral por Zoom o Video Conferencia, o similar.

Así para el caso de cursada regular, cuando se selecciona la modalidad escrita se debe diseñar por comisión casi 50 exámenes, imprimir, repartir, leer y corregir; con lo cual el tiempo y el proceso resulta extenso y complejo, adicionándose que examen es ejecutado dentro de las horas asignadas a la clase y que la devolución de la nota numérica tiene un tiempo máximo establecido por la norma conminado a cumplir. Si la modalidad escrita se desarrolla en forma virtual (plataforma, mail, etc.), es posible que muchos encuentren simplificada la tarea en tanto se eliminan etapas de impresión y de repartir a los alumnos, sin embargo, mas allá de analizar las habilidades del docente respecto al uso y acceso de esas herramientas, trae una nueva problemática en la que debe replantear el modelo de evaluación debido a la necesidad de preservar la integridad del examen, el nuevo

1- Docente Interina Adjunta, Comisión 8, Finanzas y Derecho Financiero – Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. monicabariggi@yahoo.com

contexto provoca rediseñar el procedimiento evaluativo. En la evaluación oral tanto presencial como virtual, el docente tiene que evaluar cara a cara ello insume tiempo que generalmente se extiende más allá de las horas asignadas, sumando que el Covid-19 también la implementación de nuevos recaudos mínimos de seguridad e integridad de la evaluación que se debe atender.

Además, los cambios de reglamentación han agregado prueba de recuperatorio y evaluaciones integrativas generando cambios en la dinámica proyectadas. No es menor resaltar que cualquier otra innovación en las modalidades de evaluación como debates, juego de roles o ya sea mediante tecnologías no tradicionales (ej, TicToc), es resistida reclamando el retorno a lo tradicional.

Ante las evaluaciones los alumnos reclaman sus notas, discuten la fecha (por existencia de otras evaluaciones), la cantidad de contenidos, el tiempo que les insume el desarrollo de la evaluación y hasta se discute la de la formulación de las preguntas. Así, se percibe problemas vinculados a la falta de comprensión de las preguntas, de texto, se observa resistencia a generar respuestas comparativas, de deducción lógica o críticas, muchas veces hay reproducción memorísticamente o copiar y pegar (de manera virtual). Hay alumnos que no logran utilizar las fuentes del derecho dejando asentado que es en base a apunte de clase, se suma a ello la resistencia, dificultad para resolución de casos o pronunciamientos judiciales. En exámenes escritos y orales hay carencia de vocabulario científico (en alumnos de materias finales de la carrera), la forma en la que se expresan tienen relación con apuntes, mensajes de texto, etc. Finalmente, en los casos en los que proponen actividades vinculadas a trabajos de investigación o de ensayos cortos, lo usual es recibir actividades que en todo o en parte se encuentren copiadas y pegadas de la web (sin tratar de ocultar esa circunstancia), con carencia de referencia bibliográfica.

En definitiva, la problemática se puede identificar:

Modalidad tradicional	Modalidad Covid 19	Problemática alumno	Problemática docente
Escrita: - parcial recuperatorio papel, presencial	Escrita: por mail o escrita mediante plataforma de la UNLP , etc.	-Poco tiempo para el desarrollo -Disconformidad con el resultado . -Mucho para estudiar . -Cuestionan la formulación de las preguntas (difíciles a lo esperado por ellos) -Otras evaluaciones .	-Tiempo que insume el proceso -Covid -19 seguridad del examen, reformulación. -Falta estudio integral -Copia do y pegado. -Falta de análisis crítico o, reflexivo -No uso de fuentes del Derecho . -Resistencia al análisis , resolución casos. -Reclamos en notas y devolución
Oral: - evaluación parcial , recuperatorio , etc, cara a cara en clase	Zoom, video conferencia, entre otras	-Poco o exceso de tiempo para desarrollarlo . -Disconformidad con el resultado numérico. -Mucho contenido para estudiar -Cuestionan formulación de las preguntas -Incomodidad al exponer e intercambia r ideas -Evaluaciones cercanas	-En Covid -19 cuidado con la integridad del examen. -Falta de estudio integral -Falta de análisis crítico reflexivo -No uso de fuentes del Dcho . -Resistencia al análisis , estudio y resolución de casos -Falta uso vocabulario jurídico . -En Covid 19 cámaras apagadas -Tiempo que insume . -Recla mo por las notas .

cuadro de elaboración propia, fuente propia)

Los alumnos manifiestan también obstáculos externos al sistema educativo pero que evidencian una influencia sustancial que impacta directamente en su desempeño académico por ej. alumnos estudian y trabajan en el mercado laboral formal e informal; familia a cargo, problemas psicológicos, entre otros. Agregándose en contexto Covid 19, problemas vinculados a la conectividad, es decir, la facilidad o no del acceso o en el uso a las herramientas tecnológicas, falta de espacio, entre otros.

La propuesta evaluativa en la enseñanza del Derecho

Las variedades de situaciones planteadas no pueden ser resueltas en este trabajo ni mucho menos por el docente, sin embargo, se pretende dar un contexto de predicción, seguridad y certeza a este proceso generando las bases para planificar estrategias de evaluación clara, segura y al mismo tiempo lo suficientemente dúctil como para permitir adaptaciones por coyunturas emergentes, tendiente a minimizar los conflictos y generar herramientas estratégicas de diagnóstico y gestión de la propia práctica de evaluativa.

a-Análisis de objetivos de enseñanza y evaluación:

-Relacionar el proceso de enseñanza vinculada con la evaluación: Debe haber una relación en qué se enseña y qué se evalúa; y una relación entre cómo se enseña y cómo se evalúa. La modalidad de enseñanza no es algo separado de la evaluación; debe existir una relación armónica en el proceso educativo vinculado todos los aspectos.

-Definición de las expectativas de alumno profesional: Debe existir un análisis previo que consista en dilucidar qué tipo de alumno y profesional se busca relacionándolo así con el tipo de aprendizaje seleccionado.

b-Selección de herramientas/métodos para la evaluación y análisis de los parámetros a ser evaluados por el docente- comunicación: existe margen de acción dentro de las normas de evaluación, para generar selección y agregar si fuera necesario herramientas estratégicas. Así, corresponde el diseño de las herramientas evaluativas que requieran el desarrollo de diversas habilidades por Ej., las tradicionales como: a-Evaluación individual (Herramientas: parcial-(oral o escrito)- resolución o análisis de caso- trabajos de investigación, ensayos. Participación en clase entre otros).b-Evaluación grupal (parcial con asistencia grupal -oral o escrito-, trabajo de investigación, ensayo, análisis o resolución de casos, juegos de roles, entre otros).

Luego debe establecerse los parámetros, públicos (comunicados) y claros a evaluar, por ejemplo:1-respuestas jurídicamente correctas. 2-evolución académica: si el alumno ha logrado superar obstáculos que se le presentaban. 3-dinámica de vinculación: relación pares y docentes. 4-análisis crítico: tendiente a analizar el proceso y como logra generar la producción del conocimiento académico.

c-Elaboración del examen: Diseño de la evaluación armónico y claro: Deben tener en cuenta un adecuado y pensado diseño de consignas y pautas debe llevar una formulación clara, cumpliendo con el diseño de las preguntas que debe plantearse el docente cuando diseña su plan y debe ser coherentes con el proceso educativo a fin de evitar tensiones.

d-Organización de la evaluación: Esto implica por parte del docente:

1-Organización temporal: organizar el calendario académico en forma clara y previamente comunicada a los alumnos.

2-Adoptar criterios de organización de instrumentos, contenidos y consignas de evaluación: por

Ej., por tema o por grado de dificultad o ambas; desde pregunta conceptual a la comparativa o fundamentada, etc.

e-Devolución: que el alumno no reciba solo un número; sino que logre adquirir los aspectos de fortaleza y debilidades. Generar retroalimentación que permita conectar a la evaluación con los objetivos, para producir transformación y mejora del proceso educativo en movimiento. La modalidad de devolución puede planificarse conforme a los contextos del aula: por Ej., devolución detallada grupal y otra devolución individual para los alumnos con rendimientos más complejos, o una devolución individual a quienes los soliciten.

f-Plan evaluativo en constante desarrollo: Es necesario adaptar esta práctica a la coyuntura social, grupal, individual o institucional, esto quiere decir que conforme se van desarrollando el proceso, el docente logre agregar, adaptar, modificar, incorporar herramientas evaluativas diversas que permitan sortear los obstáculos, resistencias, conflictos emergentes.

g-Comunicación constante: resulta esencial no generar preconcepciones respecto a lo que conoce o no conoce el alumno, es decir, todo debe ser comunicado mediante la generación de diversos vínculos y canales de comunicación.

A continuación, se presenta las etapas de la planificación universitaria:

Etapa	Acciones:
a-Análisis de objetivos	-Relacionar el proceso de enseñanza vinculada con la evaluación -Definición de las expectativas de alumno profesional.
b-Selección de herramientas/métodos -análisis de los parámetros .	-Observar las herramientas obligatorias mínimas de las normas. -Análisis de herramientas tradicionales y no tradicionales . -Análisis y confección de parámetros de evaluación -Comunicación de herramientas/métodos, y parámetros.
c-Elaboración del examen - Diseño.	-Diseño de consignas y pautas debe llevar una formulación clara . -Redacción y confección planteos claros, coherentes
d-Organización	1-Organización temporal 2-Criterios de organización de instrumentos, contenidos y consignas
e-Devolución	-Análisis de fortalezas, virtudes, y aspectos a reforzar. -Planificación de la devolución conforme al contexto áulico
f-Plan evaluativo en constante desarrollo	-Necesidad de adaptabilidad de la planificación de la evaluación -Análisis de coyuntura universitaria, y no universitarias -Análisis de particularidades del grupo y necesidades individuales
g-Comunicación constante	-Todo debe ser comunicado, en forma clara y continua. -Herramienta para resolver situaciones de tensión. -Como fuente para analizar contextos generales o individualidades .

Conclusión

La práctica educativa evaluativa universitaria observa algunas tensiones en su desarrollo en especial en las problemáticas en el proceso de evaluación que se pudieron brevemente analizar, este trabajo propuso generar una planificación no solo de contenidos sino un verdadero diseño del plan de evaluación de Cátedra que otorgue a los sujetos intervinientes algunos elementos y herramientas de certeza y resuelva algunas de las problemáticas incluso aquellas emergentes de situaciones extremas como por Covid 19.

Se propone así la planificación de la evaluación en base a que el docente vuelva a mirar, analizar, repensar y estudiar los objetivos entrelazados de enseñanza y evaluación, para luego planificar el proceso de evaluación bajo un sistema de claridad y comunicación constante que generen análisis, concientización e implementación que logre la creación de un ámbito armónico con la práctica educativa, que pueda revisar y analizar antes, durante y con posterioridad a su implementación y donde pueda efectuar los ajustes necesarios evitando y resolviendo las tensiones emergentes.

Bibliografía:

Palacios, Analía Mirta, Evaluación y conciencia reflexiva sobre el estudio, 2016, La Plata.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63148>

Palancar, Telmo, Evaluación continua como elemento diagnóstico del desempeño de los alumnos, 2012, La Plata. en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22216>

Malbrán María del Carmen, Evaluación y prácticas docentes en la universidad pública, 2016 la plata en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63141>

UNA ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN UTILIZANDO TICS: DIGITALIZACIÓN DE EXPEDIENTES CON FINES PEDAGÓGICOS

Guillermina B. di Luca, Alejandra B. Moavro, Fernanda L. Niell¹

Resumen²

En esta oportunidad queremos compartir con la comunidad académica una nueva forma de evaluar que pusimos en marcha con nuestros alumnos del Seminario dictado en la UNLP: TIC: El rol de las tics aplicadas al proceso civil.

Se les planteó a los estudiantes una evaluación basada en una estrategia que utiliza TICS. La misma consiste en asignar a cada estudiante una causa judicial debiendo digitalizarla con el objeto de contribuir a la generación de una BIBLIOTECA JUDICIAL. Efectuado dicho paso, deben presentar un trabajo final cuya estructura es: 1) síntesis, 2) reconocimiento de etapas procesales, 3) análisis crítico y fundado del impacto o no de la tecnología en la causa, 4) determinación de los principios procesales afectados; y 5) conclusión.

Esta propuesta de evaluación innovadora, es una manera más de repensar la práctica; con el propósito de educar creativamente e impulsar una transformación educativa direccionada a una cultura digital.

Es frente al contexto social transitado en estos tiempos a causa de la pandemia, preponderando la importancia de contar con materiales tecnológicos, y con el afán de profundizar nuevas experiencias y perspectivas pedagógicas e investigativas que esta alternativa se realiza y se adapta a las necesidades de un nuevo tipo de estudiante, utilizando las capacidades del mundo digital.

Iniciativa. Antecedentes.

Este nuevo aporte continúa nutriendo el trabajo que venimos realizando desde el seminario dictado en la UNLP “TIC: El rol de las tics aplicadas al proceso civil³” donde permanentemente pensamos en Procesos Educativos Mediados por Tecnología que recepten temas de actualidad y de interés pedagógico acompañadas por el impulso de quienes dirigen y coordinan el Seminario los Profesores Santos Alberto Córca y María Cecilia Valeros.

En este afán de profundizar experiencias y perspectivas, es que nos planteamos dentro del ámbito universitario colaborar con el giro digital para transformar la configuración de las universidades tradicionales.

Es cierto que por más que las universidades lleven años introduciendo nuevas tecnologías y procedimientos de gestión, hasta ahora no han respondido adecuadamente al cambio estructural que demanda el modelo digital caracterizado por la alta conectividad.

Por otra parte teníamos la necesidad de evaluar, instancia en la que desde un paradigma tradicional, positivista, se asocia con un sistema de medición que lleva consigo el enjuiciamiento relacionado

1-Abogada Guillermina B. di Luca: Jefe de Trabajos Prácticos Universidad Nacional de La Plata. Derecho Procesal Civil y Comercial Cátedra 3. Docente: Seminario: El rol de las tics aplicadas al proceso civil UNLP. guillerminabdiluca@gmail.com Abogada Alejandra B. Moavro. Docente Seminario: El rol de las tics aplicadas al proceso civil UNLP. alebel_m@hotmail.com Abogada Fernanda L. Niell. Auxiliar Docente Ayudante Adaptación Profesional en Procedimientos Civiles y Comerciales, Docente Seminario: El rol de las tics aplicadas al proceso civil UNLP. niellf@hotmail.com

2-<https://www.youtube.com/watch?v=upiwX0713Lk&feature=youtu.be>

3-Seminario dictado en la UNLP, bajo la dirección de Abog. Santos Alberto Corica y Abog. María Cecilia Valeros, donde las suscriptas se encuentran a cargo del dictado de la clase.

con sanciones y recompensas, lo que seguramente produce temor y tensión entre los sujetos evaluados y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje.

Es en este sendero, que nos vimos movilizadas a pensar una nueva forma de evaluar a nuestros alumnos del seminario, con una alternativa que se adapte mejor a las necesidades de un nuevo tipo de estudiante, utilizando las capacidades del mundo digital para expandir el campo de la investigación y también el campo pedagógico para ulteriores experiencias.

Sin desconocer que esta instancia es necesaria, y que por otra parte se encuentra prevista en la reglamentación vigente de la UNLP para la culminación y aprobación del seminario cursado que consiste en la presentación de un trabajo final.

Tuvimos satisfactorios resultados con los trabajos realizados, pero lo cierto es que nos propusimos plantear un desafío superador, que pudiera sumar a la comunidad académica y científica - universitaria de algún modo.

Cumpliendo así con los requisitos establecidos por la Dirección de Seminarios de la UNLP –y sin alterar el producto final, esto es la creación personal a partir del recorrido a lo largo del cuatrimestre-; decidimos aportarle a los estudiantes material (en particular se distribuyeron expedientes reales en soporte papel⁴); para que fueran los encargados de realizar la digitalización del mismo (de la causa judicial asignada) y luego volcar en el trabajo final el impacto que la tecnología ha causado en dicho expediente o que podría haber causado de haber sido utilizada una herramienta tecnológica.

Desarrollo de la tarea

Se planteó a los estudiantes una evaluación de conocimientos basada en una estrategia que utiliza TICS.

Para dicha instancia los estudiantes cuentan con acompañamiento tutorial por parte de las docentes.

La consigna es clara y equitativa para el grupo:

-Pautas de trabajo final:

-Se le asigna a cada estudiante una causa judicial o dos causas dependiendo de la extensión de las mismas, debiendo cada estudiante digitalizarlas, con el objeto de contribuir a la generación de una BIBLIOTECA DIGITAL, como así también tener disponible para sí dicho material.

-Una vez concluido dicho paso, deben presentar un trabajo final, cuya estructura es la siguiente:

I) Realizar una síntesis de los hechos que motivan la controversia.

II) Reconocer pruebas ofrecidas, producidas y decisiones finales tanto de primera como ulteriores instancias.

III) Identificar en la causa los trámites procesales que podrían realizarse según lo abordado en el Seminario de manera digital, y en su caso realizar un análisis crítico del impacto o no impacto de la tecnología en la causa valorando plazos, trámites observados, errores, intercambio entre organismos, respuestas de oficios, notificaciones, entre otros.

IV) Determinar principios procesales afectados en la causa asignada y que puedan correlacionarse con el impacto tecnológico.

V) Conclusión.

Como se puede inferir la actividad planteada se basa en la realización de tareas auténticas y significativas promoviendo un aprendizaje útil generando un espacio para la retroalimentación.

4- Agradecemos al Juzgado Civil y Comercial n°1 de La Plata, a cargo de la Dra. María Cecilia Valeros por dejarnos contribuir en tareas como la presente.

Tareas como estas son las que tienen relevancia y utilidad en el mundo real.

Se definió además un espacio virtual para la realización/ entrega de las actividades de evaluación basadas en TICS: Google Drive.

La utilización de esta estrategia ofrece una opción para lograr que la instancia de evaluación se convierta en un nuevo espacio, en donde los estudiantes tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo aprendido. Estas características dan como resultado que el propio estudiante sea capaz de construir su conocimiento con el docente como tutor-guía otorgándole la libertad necesaria para que explore el ambiente tecnológico y construya sus propias reflexiones, pero estando presente cuando tenga dudas.

A medida que el estudiante recorre la causa al digitalizarla e ir analizándola de acuerdo a las pautas dadas construye conocimientos y significados que va aprendiendo a través de la experiencia educativa planteada.

La instancia de evaluación así presentada permite que los estudiantes tomen contacto con múltiples representaciones de la realidad, las cuales evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real.

Se fomenta de esta manera la construcción del conocimiento dentro de la reproducción del mismo y la reflexión en la experiencia.

Implica para el alumno desarrollar su capacidad de análisis, pues a través de esta actividad pueden hacer construcciones personales y únicas con las que estructuran el propio conocimiento.

La tarea descrita permite que el estudiante pueda hacer un recorrido por todos los contenidos abordados durante la cursada y que el docente pueda hacer una valoración integral: de los conocimientos previos que el estudiante tenía, lo que aprendió, la actitud que mostró o cambio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo resolvió la situación planteada utilizando sus conocimientos y los aprendizajes logrados.

Además, motivados en generar algo más que un repositorio de archivos, es que esta tarea se ve complementada con otra aún mayor: crear una Biblioteca Digital que colecciona un número de casos (expedientes reales) debidamente organizados con criterios pedagógicos y siguiendo estándares para los formatos digitales, con el fin de ponerla a disposición de los usuarios, ya sea planta de docentes como así también alumnos curiosos interesados en profundizar conocimientos⁵.

La implementación de una biblioteca dentro de un ambiente virtual requiere al igual que una biblioteca tradicional, una metodología adaptada a la naturaleza del requerimiento.

En nuestro caso, se tuvieron en cuenta criterios pedagógicos que respondieran a: variedad de conflictos, originalidad, resolución final, desarrollo de los hechos litigiosos, irrupción de la tecnología, omisión de tecnología aplicada al proceso, estrategias de los litigantes, la actuación o rol del juez.

A través de la tarea de digitalización que realizan los alumnos conjuntamente con el trabajo final reflexivo de cada uno de ellos, se trabajó no solo con un objetivo final (preestablecido para concluir el curso) sino también en una tarea colectiva consistente en la creación de la biblioteca digital que aún sigue en marcha y en estado de procesamiento de los datos⁶.

5- Esta iniciativa se ha realizado a partir de la experiencia realizada por la Dra. María Cecilia Valeros en el Juzgado Civil y Comercial n°1 de la Plata, donde se sigue trabajando activamente en la misma con la aspiración de llegar finalmente a la creación de la Biblioteca Digital Jurídica de casos reales.

6-Actualmente se siguen incorporando expedientes con valor académico y en etapa de clasificación señalamiento de voces y confección de tareas relacionadas con los mismos.

Ahora bien como instancia evaluativa, ponemos en valor esta herramienta ya que nos permitió crear un espacio de indagación respecto de los dispositivos digitales y electrónicos dentro del proceso, fomentando la mirada crítica de los alumnos para de esta manera y en cada caso evaluar concretamente si los conocimientos abordados fueron realmente aprehendidos desde la praxis judicial.

Conclusiones

Podemos afirmar que a partir de esta propuesta, nos encontramos con una tarea que resolvió de modo eficiente el planteo inicial de la cursada, pudiendo los alumnos a su vez con su intervención colaborar activamente en la tarea de contribuir a una Biblioteca Digital.

Reflexionamos que mediante estas estrategias se crean situaciones de aprendizaje donde no solo se está evaluando la obra de arte sino la adquisición del conocimiento que la hizo posible.

Aspiramos que en trabajos futuros, se incorporen aún mayor cantidad de material de trabajo didáctico en el área del derecho y dentro de una plataforma educativa con el fin que el alumno y el docente puedan experimentar y practicar sobre casos reales y cumplir de esta forma con los objetivos de formación superior propuestos.

Sin embargo, no en todas partes del mundo se cuenta con la capacidad e infraestructura para aprovechar estos beneficios. La adopción de una educación digitalizada es nuestra deuda como docentes.

Pusimos en marcha a la práctica en palabras de Freire: La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.

Encontramos en esta forma de evaluación una manera más de repensar la práctica estando abiertas a repensar otras formas posibles.

Creemos que más allá de la irrupción de la tecnología debemos trabajar por impulsar la verdadera transformación de la cultura: cambiar la forma de ser, hacer y pensar el mundo y más aún la forma de evaluar a nuestros educandos, y en vez de pensar solo en lo digital o en la brecha existente entre nativos digitales o inmigrantes enfocarnos a lo verdaderamente importante en este proceso: la "TRANSFORMACION".

Lo sostenido se pone de manifiesto frente a la situación que estamos vivenciando a causa de la pandemia, mientras que el mundo presencial se para, el digital se dinamiza y animarnos a transitar experiencias educativas innovadoras como la planteada a través de la que se genera, nada más ni nada menos, una BIBLIOTECA DIGITAL es apostar por la innovación metodológica/tecnológica, con una propuesta didáctica que pone al alumno en un rol plenamente activo teniendo interacción e interactividad con los recursos que son la base de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y al docente le da la capacidad de responder a un desafío con el que desde hace años la educación viene luchando: ¿cómo trazar un camino transformador hacia la educación del futuro? ¿Qué hacer con ese huracán llamado digitalización?

Bibliografía

BARGIELA Roberto, DAPOZO Gladys N., BOGADO, Verónica S. "Digitalización de documentos para su utilización en una biblioteca virtual" Departamento de Informática. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura. Universidad Nacional del Nordeste.

BORGAS Mónica. "La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica" Rastros Rostros, 16(30). <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORAS

Analia Verónica Reyes¹

Resumen

En esta ponencia se propone analizar la evaluación en la Enseñanza del Derecho. En ese sentido serán descritas ciertas situaciones que se detectan, a partir de la observación, en los cursos de la carrera de abogacía. La observación parte de la propia experiencia y de la escucha de relatos de los estudiantes y de otros docentes, en situaciones informales (no han sido empleados instrumentos científicos de recolección de datos).

Se pretende analizar la evaluación teniendo en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, de los docentes y de la institución (Facultad) sobre ciertos aspectos de aquella, como por ejemplo, qué es lo que piensan y entienden por evaluación, cuáles son los problemas que se presentan en torno a la manera en que se realiza y qué tipo de intervención y/o participación tiene la Facultad en ese proceso.

Finalmente, se extraerán algunas conclusiones acerca de las situaciones descritas. La intención del trabajo es poner en relación a la evaluación con una educación de calidad ya que, se sostiene como hipótesis que, una mejor manera de llevar a cabo aquella (evaluación) garantizará una mayor eficacia educativa en términos de logros de los objetivos propuestos en la currícula.

La evaluación desde el punto de vista de los y las estudiantes

Cuando iniciamos el curso de nuestras materias solemos encontrarnos con ciertos interrogantes por partes de los y las estudiantes. Muchos de estos están dirigidos a conocer la manera en que serán evaluados. Por ejemplo, nos preguntan sobre las fechas de los parciales, cuántos parciales vamos a tomar.

A medida que avanza el curso y al mismo tiempo que nos acercamos a esas fechas de exámenes parciales, nos preguntan cuáles serán los contenidos que vamos a evaluar, “de dónde tienen que estudiar”, cuál será el instrumento de evaluación, la nota de aprobación (aun cuando esto último se trata de un tema reglamentado por la institución).

En este contexto, los interrogantes van acompañados de un notable nivel de estrés por parte de los y las estudiantes que va incrementándose. Podemos advertir un alto grado de preocupación que no se dirige tanto al resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, al logro de la adquisición de los nuevos saberes/competencias de la materia (conceptuales, actitudinales, procedimentales) sino más bien, a conocer de mejor manera la intención del docente a cargo del curso y sus criterios de medición (asignación de nota) ya que, en definitiva, es lo que, en su interpretación, les permitirá alcanzar la aprobación de la materia y así, seguir avanzando en la carrera.

1- Auxiliar docente interina con funciones de Adjunta asignada a la Comisión 4 de la Cátedra 2 de Derecho Procesal I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P., e-mail: analiaveronicareyes@hotmail.com

En síntesis, los y las estudiantes consideran a la evaluación como una actividad que se desarrolla en un momento en particular del curso, no es para ellos un proceso. La evaluación es sinónimo de parcial. Asimismo, el parcial significa una instancia de acreditación en la que tienen que alcanzar una determinada nota numérica para aprobar la materia, único objetivo que tienen en cuenta o, por lo menos, el que más ponderan.

Esta situación deriva en que muchos estudiantes consideran que sólo serán evaluados en ese “parcial” y que el esfuerzo (leer, estudiar, ejercitarse) sólo debe ser realizado en esa oportunidad mientras que para el resto de las actividades que se proponen en el curso no tienen que prepararse ni esperan ser evaluados.

En ese sentido, me han llegado a preguntar si los trabajos prácticos tienen nota o en caso de realizar actividades en cada clase, se muestran incómodos en tanto, les significa una experiencia fuera de lo habitual por encontrarse acostumbrados a tener una actitud pasiva durante la clase (presencial o virtual-sincrónica) en la que su respuesta se limita a escuchar y tomar apuntes o dar alguna opinión (sin preparación, es decir, lectura y/o estudio previo del tema de la clase).

Acerca del nivel de estrés que demuestran transitar los estudiantes cada vez que se acerca una fecha de parcial puedo inferir que esta actividad evaluativa no representa un momento de disfrute sino todo lo contrario, más bien la asocian con un estado de incertidumbre ya que no tienen confianza en sí mismos, no saben si se encuentran o no preparados y en algunos casos, estas situaciones generan una desmotivación tal que los lleva a decidir abandonar un curso (esto ocurre, sobre todo, en las materias de los primeros años de la carrera).

La evaluación desde el punto de vista de los y las docentes

Al igual que en el caso de los y las estudiantes, para muchos de quienes desarrollan la función docente en mayor o en menor medida y teniendo en cuenta que, siempre hay situaciones de excepción, la evaluación es considerada también, como una actividad que se desarrolla en un momento determinado del curso, un parcial, que permite asignar una nota y determinar si el/la estudiante aprueba o no la materia de que se trate.

Es decir, no se conceptualiza a la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se la identifica generalmente, con el instrumento de medición del aprendizaje.

No es habitual por parte de los y las docentes determinar y comunicar claramente los objetivos del curso que serán evaluados. Tampoco se establecen criterios de evaluación de esos objetivos. En general, la evaluación en cuanto juicio que esta implica, deja en libertad al docente para asignar una nota de acuerdo con sus consideraciones subjetivas.

Hay una tendencia a la asignación de notas que considera al estudiante en el contexto (en relación a sus pares), no en función de la acreditación de los saberes, es decir, no se verifica si cumplió o no los objetivos de las unidades del curso.

Vale destacar que la asignación de notas es una tarea docente muy importante porque de estas dependen los promedios de los y las estudiantes que luego le permitirán o no acceder a ciertos programas, becas, reconocimientos, etc.

La evaluación desde el punto de vista de la Facultad

Si bien, se encuentra previsto que los programas de estudio de las materias prevean la forma de evaluación, no existe una instancia de devolución por parte de un gabinete educativo de la institución (especializado en la enseñanza) que genere una retroalimentación sobre el tema, es decir, no se propicia un diálogo entre institución (universidad) y cátedra (docentes).

Tampoco existe un control institucional de la evaluación que realizan las cátedras. Me refiero a que la Facultad podría, de acuerdo con la currícula propuesta, generar una estandarización en materia de evaluación sobre los objetivos, instrumentos empleados, etc.

Finalmente, no se generan capacitaciones obligatorias para los y las docentes que tenga por finalidad comunicar esos objetivos o prácticas evaluativas estandarizadas.

Conclusión y propuestas

Considero que las situaciones antes descriptas reflejan una problemática vinculada a una errónea conceptualización de la evaluación por parte de estudiantes y docentes cuya causa principal radica en la falta de capacitación de estos últimos en la materia y la ausencia de acompañamiento institucional para mejorar la evaluación en las cátedras de las distintas materias de manera que aquélla se considere como un proceso sistemático que cumple una función didáctica.

El hecho de que a los y las estudiantes sólo les interese conocer cuáles serán las fechas de los parciales y consideren que sólo en esa oportunidad tendrán que tener una actitud activa en la clase demuestra que quienes realizamos la función docente no estamos comunicando correctamente nuestra propuesta pedagógica o planificación del curso. Esto podría evidenciar una falencia en la determinación de los objetivos, en los criterios de evaluación, en los instrumentos de evaluación.

¿Por qué un estudiante no se siente seguro cuando realiza un examen parcial? Si nuestra tarea como docentes ha cumplido con la función de ser facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿los y las estudiantes no deberían sentir confianza en sí mismos acerca de los resultados que obtendrán?

La instancia de un examen parcial no debería ser sorpresiva, no tendría por qué generar temor en los y las estudiantes. La sorpresa se genera cuando situaciones no previstas acontecen y el miedo se produce cuando frente a esas situaciones no previstas, no sabemos de qué manera proceder y si la manera en que lo hagamos, será o no correcta.

Por ejemplo, quienes desarrollamos funciones docentes ¿Evaluamos lo que enseñamos? ¿Los instrumentos de evaluación que empleamos se corresponden con las actividades que previamente les encomendamos a los y las estudiantes? ¿Realizamos comentarios generales e individuales de retroalimentación con carácter previo a un examen parcial?

La respuesta que podamos dar a esos interrogantes nos permitiría determinar con anticipación a un examen parcial si los y las estudiantes se encuentran preparados para llevarlo a cabo como así, a estos tener la confianza suficiente para transitar esa actividad sin temor ni ansiedad respecto al resultado que obtendrán.

Podría ocurrir que, el o la docente considere que, en función de los desempeños previos, el curso no está suficientemente preparado para desarrollar un examen parcial en una fecha prevista y tenga que reprogramarla ¿Sería esta decisión más funcional a los objetivos de la propuesta pedagógica? ¿Sería necesario para alcanzar una educación de calidad adaptarse permanentemente a los requerimientos de cada curso de estudiantes? ¿Asumimos nuestra responsabilidad como docentes frente a los resultados negativos de una evaluación, es decir, cuando los y las estudiantes no lograron evidenciar los conocimientos que les requerimos?

En todo lo que se viene desarrollando considero que el papel de la Facultad (institución) es fundamental. Es decir, hay ciertos aspectos del proceso de evaluación que obviamente están específicamente vinculados con los contenidos de las materias pero otros que tienen que ver, fundamentalmente con la conceptualización de aquélla como proceso y con ciertas características que esta debe tener para cumplir con su finalidad didáctica en la que, pienso, debiera realizar una

intervención más activa en las cátedras.

Por un lado, esa intervención podría generarse a partir de la capacitación constante del claustro docente lo que puede propiciarse generando una mayor oferta y estableciendo la realización de una manera obligatoria.

Por otro lado, como también se adelantó, el acompañamiento de un equipo especializado en la enseñanza que genere un diálogo permanente con las cátedras en relación con la forma de evaluación prevista en los programas, podría generar mejoras en el proceso evaluativo.

A su vez, este tipo de intervención institucional propiciaría una correlación entre la evaluación prevista en la currícula y los diferentes programas de estudio de las materias, de modo que se garantice una coordinación y armonización entre los mismos y principalmente, que los segundos se correspondan con la primera.

La eficacia de la educación está relacionada con el logro por parte de los y las estudiantes de los objetivos establecidos en la currícula por lo tanto, la evaluación cumplirá su fin didáctico en la medida que nos permita alcanzar ese logro.

Una educación de calidad pone énfasis en la evaluación porque es el único proceso que nos permitirá determinar en una propuesta de enseñanza-aprendizaje si los objetivos propuestos han sido o no alcanzados por los y las estudiantes. Además, su estandarización garantiza su trato igual y no arbitrario de modo que, exista previsibilidad como así, permita realizar actividades de metacognición a estudiantes y docentes².

En suma, pienso que nos encontramos frente a situaciones que evidencian ciertas problemáticas en torno a la evaluación en la enseñanza del derecho y que de no considerarlas pueden repercutir desfavorablemente en nuestras experiencias docentes y de nuestros estudiantes.

Estos espacios de diálogo y debate en Congresos de Enseñanza son los primeros pasos que debemos dar para arribar a propuestas de soluciones consensuadas por quienes participamos con responsabilidad y compromiso en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Gajate, R.; Lezcano, J.; Pedragosa, M. Reforma del plan de estudios de abogacía. Innovaciones y desafíos en Memorias sobre las 1° jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad pública. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7129/ev.7129.pdf (último acceso: 25 de octubre de 2020)

Perez Loredó, Laura. La evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kDDWVE-GLx8J:online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/T3S4_FASES%2520_EVAL_APREN_DIZAJE.pdf+%&cd=23&hl=es&ct=clnk&gl=ar (último acceso: 25 de octubre de 2020)

2- La metacognición es definida como conocimiento del propio conocimiento a partir del cual la propia persona toma conciencia y considera sus estrategias y procesos cognitivos.

“ROLE PLAYING VIRTUAL INTERCOMISIONES” PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN

Santos Alberto Corica; M. Cecilia Valeros; Guillermina B di Luca;
Fernanda Niell; Victoria Hainze; Alejandra Moavro¹

Introducción

La presente ponencia tiene como propósito compartir experiencias y resultados obtenidos a partir del desarrollo y adaptación de una actividad realizada en la presencialidad al contexto actual, es decir ajustar a la virtualidad lo acontecido.

La actividad que compartimos con la comunidad académica la hemos dado a llamar: “Intercambio Intercomisiones”, por cuanto se trasladó a la virtualidad la experiencia de simulación entre comisiones de la UNLP utilizando como sostén la Plataforma ZOOM y otras herramientas tecnológicas que posibilitaron la práctica de modo exitoso. Se eligió para su desarrollo la simulación de una audiencia de vista de causa civil y se estructuró la actividad bajo el esquema de la Teoría del Caso de cada una de las partes.

Esta experiencia, nos alienta a seguir pensando en alternativas superadoras y creativas para trabajar sobre nuestras deudas en la Educación Superior. Es que, el quehacer del abogado muchas veces no se condice con la realidad enseñada y aprendida en el aula, por cuanto es posible que esa ecuación pueda verse desprovista de lo que el día a día se le presenta al egresado de nuestra facultad cuando comienza su actividad profesional. De allí la relevancia de seguir practicando y adaptándonos a los contextos que se nos plantean.

Creemos que esta iniciativa tuvo lugar gracias al intercambio de lecturas y el debate teórico acerca del papel que las tecnologías cumplen en la educación, con la intención de indagar en los modos posibles y el sentido (el cómo, el porqué y el para qué) de incorporar recursos TIC en las aulas y en las instituciones. Las consignas de producción y de reflexión atraviesan diferentes escenarios pedagógicos y promueven la apropiación de diferentes herramientas digitales, en tanto se parte de la necesidad de poner en cuestión los desafíos y las posibilidades que implican los saberes tecnológicos actuales en las prácticas educativas.

Objetivos y fundamentos

El proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho está interpelado a reformarse. Y esta necesidad imperiosa de renovación se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a ser capaces de desplegar una mirada innovadora a la hora del “hacer” con las herramientas tecnológicas que tenemos, impulsando así cambios en las estrategias didácticas.

Entendemos necesario promover formatos de aprendizaje de cooperación, con la organización de prácticas de simulación y constitución de grupos de trabajo de estudiantes y docentes de nuestra Facultad y de otras Facultades de nuestro país y del exterior, que se sustenten en la colaboración y asistencia mutua.

1- Prof. Santos Alberto Corica (Titular Practicas Civiles UNLP) Prof. M. Cecilia Valeros (Adjunta Practicas Civiles UNLP) Prof. Guillermina B. di Luca (JTP Procesal 2 Catedra 3 y Seminario TICS UNLP) Prof. Fernanda Niell (Docente Seminario Tics UNLP) Prof. Victoria Hainze (Docente taller Jóvenes abogados) y Prof. Alejandra Moavro (Docente Tics). Agradecemos al Prof. José Orlor con quien a partir de distintos intercambios enriquecemos los proyectos educativos innovadores. mail contacto: guillerminabdiluca@gmail.com - niellf@hotmail.com

2-Resumen de la práctica realizada: <https://www.youtube.com/watch?v=kdXNZ4lIFhM>

Con la aspiración de integrar en futuras actividades a otras disciplinas por ejemplo en la simulación del rol pericial (ej: contadores, ingenieros, psicólogos, etc.)

Objetivos:

- Desarrollar habilidades para la litigación de casos reales y construir modelos de enseñanza aprendizaje basados en las prácticas profesionalizantes.
- Promover la construcción de estrategias didácticas que permitan generar un espacio de enseñanza-aprendizaje aprovechando entornos virtuales.
- Propiciar la sistematización y socialización de experiencias educativas en entornos presenciales y virtuales.
- Integrar y reelaborar conocimientos previos para construir nuevos procesos basados en la colaboración y elaboración de proyectos mancomunados.
- Usar creativamente la tecnología, actualizando y adaptando su rol.
- Se propone incluir a las redes sociales en propuestas didácticas ya que estas se conciben desde y para la interacción y este nuevo espacio de diálogo puede ser un lugar de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.
- Se observa que existe una oportunidad importante para que los docentes decidan utilizar estos espacios de interacción con una tarea o proyecto bien definido, en el que conviertan las redes sociales, los entornos virtuales en lugares para el trabajo colaborativo.

Ejes de trabajo

Se establecieron como ejes los siguientes para el desarrollo de la actividad:

Eje jurídico:

Podemos decir desde la visión jurídica que el proceso civil de la Provincia de Buenos Aires tiene 4 etapas bien definidas: ETAPA POSTULATORIA: Intercambio de Demanda y Contestación. ETAPA PRELIMINAR: Primer encuentro de las partes y el Juez. Una vez trabada la litis, es que decidimos comenzar a trabajar en cada comisión por separado, y para adquirir destrezas e ir perfilando la preparación de la vista de causa, a través de una Evaluación de FODA: Fortalezas del Caso, Oportunidades, Debilidades y Amenazas del caso planteado. ETAPA PROBATORIA ORAL: AUDIENCIA DE VISTA DE CAUSA. A partir de esta instancia trabajamos en la recepción de la prueba oral: Testigos, Posiciones, Explicaciones de Peritos, etc. En este estadio profundizamos sobre la estrategia de cada grupo, a partir de lo relevado en la audiencia preliminar. Tienen un rol fundamental los tutores quienes guían el proceso acompañan a los alumnos y sostienen la práctica con las dudas que puedan surgir. Estos referentes de cada comisión generaron el diagrama de inconsistencias o bien dificultades que puedan surgir. ETAPA DECISORIA: Sentencia Definitiva. Proyección y construcción de la sentencia a partir de lo acontecido en el role playing. A su vez, y más allá de ser una simulación (donde se pone en práctica y ejercicio lo leído en el código y estudiado de los libros), se destaca desde el plano ético que se propicia un intercambio ajustado a las Normas de Ética profesional: respeto, claridad y buen trato con el colega, todo lo cual ha sido apprehendido para lo futuro con la puesta en práctica.

Eje pedagógico / didáctico:

Las Prácticas de Simulación constituyen una propuesta de pedagogía activa, en la que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se despliegan en instancias áulicas y extra áulicas, curriculares y extracurriculares, en que se integran conocimientos teóricos y prácticos en un “saber hacer” que constituye el eje central de la experiencia. Asimismo, las TICs son recursos didácticos de trascendental relevancia -optimizados en su uso por la comunidad educativa en este

contexto de pandemia-.

Proponemos utilizar el método de role playing virtual como estrategia para activar y usar los conocimientos previos a través de: Una Actividad focal introductoria: Actividad generadora de Preparación inicial. Una Actividad central. Una Actividad posterior.

Eje operativo:

Se realizó una simulación de audiencia de vista de causa civil sobre los hechos y casos que fueron suministrados y seleccionados por el equipo docente. Los alumnos divididos en grupo (ACTOR-DEMANDADO-JUZGADO) realizaron los distintos estadios procesales. En cada comisión y a modo de práctica efectuaron la audiencia preliminar y se reservó la audiencia de vista de causa para el momento del intercambio intercomisiones³. Se estableció un tiempo máximo de duración de la audiencia de vista de causa 1. 30 horas. Los roles para llevar adelante la Simulación de Audiencia y hacer posible el Intercambio entre Comisiones se distribuyeron entre los estudiantes del Seminario, del Posgrado y de las Prácticas Civiles de Grado de la UNLP. Para cada grupo de estudiantes que conformaban un rol se designó un tutor y los grupos fueron armados por los docentes.

En principio se les otorgó dos entrevistas a “clientes” videofilmadas en las que se simuló el acercamiento de una supuesta víctima y de un demandado a un Estudio Jurídico en busca de asesoramiento (según el rol de grupo se asignó la entrevista)

A partir de estas los grupos tuvieron que construir su Teoría del Caso, esta instancia necesariamente puso a los estudiantes en condiciones de elaborar diferentes discursos sobre los hechos en el caso de quienes debían elaborar la demanda a partir de la entrevista a la víctima como representantes de la misma y de quienes debían confeccionar la contestación poniéndose en el traje de los letrados del demandado. Se les proporcionaron diferentes audiencias reales videofilmadas, se los hizo parte de la celebración actual de audiencias preliminares a través de la plataforma Microsoft Teams y se les propuso a partir de esa participación como se detalló la simulación de una audiencia preliminar para la cual tuvieron elaborar un plan de trabajo.

El tutor del grupo que debía confeccionar la demanda acompañó a los estudiantes que desempeñaban el rol de parte actora y sus letrados como también a quienes interpretaban el rol de testigos ofrecidos por ésta y a quienes asumían el lugar de los peritos. El grupo que debía construir la contestación de demanda, fue acompañado por otro tutor quien guio también a los estudiantes que estos ofrecieron como testigos y peritos. Los tutores facilitaron las herramientas necesarias para que comprendieran la importancia de la construcción de las Teorías del Caso. Además se los incitó a practicar a partir de ellas la adopción de decisiones ante determinadas situaciones que podían surgir, a generar un análisis estratégico de todas las evidencias (propias y de la contraria) y a identificar los hechos: positivos, negativos, neutros e inamovibles. Se les proporcionó pautas con el fin que practiquen destrezas necesarias del examen directo y contraexamen. Se les planteó situaciones de reflexión respecto a incidencias posibles. Se profundizó sobre la importancia de la prueba pericial y a partir de la lectura de diferentes pericias en la construcción de las que debían dar respuestas a las Teorías del Caso planteadas.

Cabe resaltar que cada grupo tuvo que presentar sus escritos en un mail creado para tal fin que simuló el Modulo de Presentaciones Electrónicas en funcionamiento en los Juzgados de la Provincia de Buenos Aires.

3- Véase las experiencias de audiencia preliminar preparatorias: <https://youtu.be/GiRiBYtLK4> - <https://youtu.be/q-0POvd-7KU> - <https://youtu.be/Eii0I-UckAk>

El tutor del Juez y de su equipo del Juzgado trabajó con distintos y posibles proveídos, para adaptarlos, fomentó un rol de Juez Activo y guio a los estudiantes en la construcción del expediente digital con las presentaciones realizadas hasta el momento de la audiencia.

Los tutores de los grupos de observación les propusieron a los participantes que realizaran una observación general de la práctica, focalizándose en lo que escuchan, en las actividades desplegadas y en los planteos de las partes con especial atención en las teorías del caso armadas. A su vez y en atención a la diversidad de observadores, ya que se contó con la presencia de alumnos, docentes, investigadores, y demás colaboradores⁴, es que se trabajó con los estudiantes construyendo para la observación un cuadro orientativo que reflejara el abordaje general.

Los tutores fueron siguiendo el proceso de elaboración de manera asincrónica a través del intercambio de mails como también sincrónica mediante videoconferencias pautadas y grupos de whatsapp generados al efecto con el objetivo de mantener el interés en el tema, orientar las discusiones para evitar posiciones simplistas y que un participante sea inhibido por otro, motivar la participación y la toma de decisiones como también correlacionar y sintetizar los aportes individuales. Actuando siempre como moderadores y consejeros para mantener los intercambios dentro de un ambiente ideal.

DwÜt h { 9a lb! wlh	DwÜt h t h { Dw! 5h-PRÁCTICAS CIVILES.
! / Çh w □ śl Çf Å■Ğl الله	59a! b5! 5h □ śl Çf Å■Ğl الله
[9Çw! 5h ! / Çh w □ śl Çf Å■Ğl الله	[9Çw! 5h 59a! b5! 5h □ estudiantes)
Ç9{ ÇLDh { □ śl Çf Å■Ğl الله	[9Çw! 5h / LÇ! 5! 9bGARANTIA (2 estudiantes)
t 9wLÇh { t { L h [h Dh- TRAUMATOLOGO(2)	Ç9{ ÇLDh { □ śl Çf Å■Ğl الله
! { 9{ h w 59 lb/ ! t ! / 9{ □ 1estudiante)	t 9wLÇh { / h b Ç! . [9 a 9/ ! b L h (2 estudiantes)
WÛ9ü- SECRETARIO-EQUIPO DEL JUZAGDO (8 estudiantes Grupo Seminario)	
OBSERVADORES; 8 estudiantes(4 Grupo Seminario 4 Grupo Posgrado-Prácticas Civiles)	

4- Docentes presentes en el público de la simulación Dr. Alvaro GARZON Saladen, Abogado- pedagogo de la "Universidad libre sede Cartagena" Dr. Leonardo Javier Scianda, docente en la materia "Teoría del Conflicto" de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata y Especialista en Comunicación no Verbal. Pablo Lazzati, profesor en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Liliana Etel Rapallini, Profesora Titular de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

5-CUADRO OBSERVADORES SEMINARIO: <https://drive.google.com/file/d/11pfpnTM66RrBjwirS5E14IGLG52A2wuF/view?usp=sharing>

Resultados obtenidos

Podemos agrupar los resultados obtenidos en distintas dimensiones, por un lado aquello que observaron los alumnos, por otro lado lo que observaron los docentes y público de la práctica y finalmente el relevamiento efectuado a través del Google Forms. Las diferentes devoluciones se pueden apreciar accediendo al siguiente link: <https://youtu.be/IAtkhPIQOy0> (audiencia) y <https://forms.gle/BrM8HqY7fwmCgqk89> (Forms).

Son esas devoluciones las que constituyen la CONCLUSIÓN de la presente ponencia. Para finalizar es el estudiante, protagonista de esta práctica, quien contiene en su ser único e irrepetible un cúmulo de sentimientos, experiencias, percepciones, tradiciones y valores que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única, a dar valor a una cosa, a desestimar otra. Cada individuo es único y es posible que en unas situaciones represente la uniformidad y en otras el contraste, esta diversidad es la que hace que este método se enriquezca y se convierta en un proceso activo, siendo fundamental la construcción de espacios en la Universidad dedicados a la práctica de métodos de enseñanza como el abordado.

Bibliografía.

* CATALDI Zulma, LAGE Fernando J y DOMINIGHINI Claudio. “Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza”.

Publicación digital: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/101017/A2mar2013.pdf>

*SCHÖN, Donald A. “La Formación de profesionales reflexivos”. Ediciones Paidós.

NUEVA MODALIDAD DE LA ENSEÑANZA DURANTE LA PANDEMIA CAMBIOS QUE LLEGARON PARA QUEDARSE.

Fabiana Maricel Coradi¹

Síntesis

En esta ponencia hago una breve referencia sobre la manera en que los avances tecnológicos van de la mano con cambios en la forma de enseñar.

Y comento la labor desarrollada en mi curso “Adaptación Profesional Civil y Comercial” donde les enseñamos a trabajar a los futuros abogados, con aplicación de las nuevas tecnologías.

Clases por zoom, meet, films, tv-videos, tutoriales, cursos on line, cursos de Profesores invitados por Youtube, simulaciones de entrevistas con el cliente, mediación, audiencias preliminares, audiencias de vista de causa, juego de roles entre cursadas de la Facultad y entre cursos de distintas Facultades.

Análisis de causas en forma sincrónica con las docentes. Cátedras Virtuales (Moodle) vs. Google Classroom. E mail vs. WhatsApp.

Considero que el Covid 19 nos obligó, de un día para otro, a zambullirnos en el empleo de un sinnúmero de recursos que estaban ahí, esperándonos desde hacía tiempo, pero que, un poco por ser resistentes a los cambios y otro poco por no querer salir de nuestra zona de confort, no nos avocamos a utilizarlos.

En general los distintos avances tecnológicos siempre nos han brindado nuevas herramientas para abordar otras formas de enseñar.

Así, en el siglo XIX, donde podemos ubicar el origen de la educación a distancia, con la aparición de la escritura, la imprenta y el servicio postal comenzó la enseñanza por correspondencia.

Más adelante, fueron utilizados nuevos adelantos para impartir conocimientos como el telégrafo y el teletipo.

En el siglo pasado, a finales de los años sesenta se creó “The Open University” en Reino Unido tomándose esa fecha como referencia de la educación a distancia con elementos multimedia. La radio y la televisión ya estaban presentes en la gran mayoría de hogares en Europa creando así un ambiente proclive al uso de los nuevos medios para la educación. El texto escrito, base fundamental del aprendizaje desde siempre, se empezó a apoyar en recursos de tipo audiovisual como los cassettes, las diapositivas, los VHS. El teléfono era usado ya para que el tutor o profesor se pudiera comunicar con los alumnos, etc. En esta segunda etapa ya queda roto el concepto tradicional de clase, porque las posibilidades de interacción sin asistir a un aula se multiplican notablemente gracias al diseño y producción de materiales didácticos que cada vez mejora más y más. La interacción entre alumnos queda en segundo plano.

*1- Fabiana Maricel Coradi, Jefe de Trabajos Prácticos. Adaptación Profesional Civil y Comercial. Derecho Procesal II. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
Email: fabianacoradi@yahoo.com.ar*

El surgimiento de la educación telemática tuvo inicio en los años 80 con la evolución de la informática y los programas flexibles de enseñanza asistida con ordenador.

Mas adelante, en las postrimerías del siglo XX, comienza el trabajo a través de campus virtuales, algo que en un primer momento no existía

Ahora bien, considero que el año 2020 será también un hito para la enseñanza. Se lo recordará por ser el año en el que obligatoriamente tuvimos que cambiar e incorporar en forma abrupta nuevos recursos en la manera de enseñar.

En lo personal, considero que el cambio fue totalmente positivo y que todos los recursos que incorporamos con mi grupo de trabajo seguirán siendo utilizados aunque volvamos a dictar las clases en las aulas de nuestra querida Facultad.

Soy docente de “Adaptación Profesional Civil y Comercial”, materia eminentemente práctica, que requiere no solo la clásica clase, sino ver expedientes, presenciar audiencias, estudiar casos, trabajar en Tribunales, discutir estrategias, etc.

Paso a contarles cómo desarrollamos las clases durante este año.

Al no poder utilizar el Aula Juzgado con la que contamos en el Edificio Karakachoff, presentada en el I Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, en la que en general desarrollamos toda la práctica oral de los alumnos (atención al cliente, mediaciones, audiencias, etc.), tuvimos que recurrir a realizar, como todos, las clases por videoconferencia. Así fue que empleando dicho recurso los alumnos hicieron simulaciones de mediaciones, presenciaron en vivo Audiencias Preliminares reales, realizaron simulacros de Audiencias Preliminares por zoom entre distintas comisiones. Vieron muchas audiencias de Vista de Causa que tenemos videoregistradas mediante el sistema Cicero, las que analizamos minuciosamente, para luego realizar el de septiembre un Role Playing Interfacultades, este año con la participación de la Universidad de San Isidro. (1)

Luego de cada actividad de simulación se reproduce lo filmado a fin de ver los aciertos y desaciertos, corregir errores y resaltar habilidades.

También participaron como testigos en audiencias reales de Sorteos de Síndicos que se realizaron en las quiebras y concursos iniciados durante este período mediante el sistema de videograbación Microsoft Teams empleado por el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. (2)

Hubo un gran cambio en la administración del material, este año cambiamos el entorno utilizado.

Hasta el 2019 utilizamos nuestro sector en “Cátedras Virtuales” (Moodle), este año cambiamos por Classroom de Google.

Cabe destacar que como gestor de aprendizaje, Moodle, con más de 68 millones de usuarios en el mundo, es la plataforma más conocida y popular para el desarrollo de un entorno de aprendizaje formal.

Entre tanto, Google Classroom es usado por un número indeterminado de personas, teniendo en cuenta que está disponible gratis para todos los miles de millones de usuarios de Google en el mundo.

Entre las principales ventajas de Google Classroom están:

- *Disponibilidad por cuenta de Google.
- *Posibilidad de carga de trabajos de forma sincrónica.
- *Exploración y descarga de documentos
- *Permite a cada docente organizar cada uno de sus grupos de clase.
- *Anotaciones para aprendizaje colaborativo.

Este año optamos por las bondades de este entorno, nos resultó mas amigable, y nos permite corregir los trabajos prácticos en una forma ágil, compartir material, hacer encuestas, tarea grupal etc.

Para las clases nos conectamos por Meet otra herramienta de Google, no tuvimos ningún problema de conexión, ni límite de tiempo, pero no permite grabar las clases. En tanto, para aquellas clases que deben ser grabadas (simulaciones por ejemplo, o profesores invitados) lo hacemos por Zoom y luego subimos el material al canal de Youtube.

Utilizamos mucho este recurso para guardar las clases especiales de docentes que dada su preparación y conocimiento invitamos a tratar algún tema específico y luego las reproducimos en distintas oportunidades. (3)

También recurrimos a films o videos (vgr. accidentes automovilísticos sacados de noticieros) con el fin de analizar distintos supuestos.(4)

Partiendo de la consigna que estamos formando alumnos que van a trabajar de manera digital, se les brinda un curso específico que dictan Carolina Cestac, Guillermina B. Di Luca y Fernanda Neill en el que los concurrentes utilizan las computadoras mediante un simulador que imita el sistema real y van actuando como abogados de la matrícula, empleados del Poder Judicial, y funcionarios y/o jueces pudiendo firmar y notificar electrónicamente (en forma ficticia) resoluciones judiciales mediante un token educativo creado al efecto, ello entre otras actividades, que permiten ver el recorrido total del expediente electrónico. Se ajusta a la virtualidad algunos contenidos para luego ejercitar en el simulador cuando se encuentren las condiciones sanitarias habilitadas al efecto. Este curso que actualmente se realiza on line en el campus del Instituto de Estudios Judiciales y se les exige a los alumnos que lo realicen durante la cursada. (5)

Con las docentes de la cursada Maria Celia Mitta, Silvana Andrea Meschini y con la suscripta los alumnos acceden durante las clases al sistema Augusta en forma sincrónica donde pueden analizar causas reales.

También se les enseña a utilizar todos los recursos que ofrece la página de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (www.scba.gov.ar) la del Poder Judicial de la Nacion (www.pjn.gov.ar) , [como otras páginas relacionadas con nuestra profesión, cuyos links están cargados en Cátedras Virtuales.](#)

Otro recurso que destronó al antes tan utilizado e mail, fue la implementación de los grupos de WhatsApp no solo como forma de comunicación entre los alumnos y las docentes, sino también entre las docentes de una misma cátedra. Hoy en día compartimos imágenes, videos, archivos, etc. por WhatsApp, ello nos motivó a establecer el primer día de encuentro nuestras netiquetas, digo “nuestras” porque las elaboramos en conjunto, normas de convivencia del grupo que fueron puntualmente cumplidas. (6)

Los tutoriales son otra herramienta de gran valor con la que contamos.

En cuanto a la evaluación del alumnado fue oral y escrita quizás lo mas parecido a la forma de evaluación tradicional, sin ningún inconveniente.

Lo expuesto ha sido una acotada síntesis de los cambios, que como indiqué en el titulo de esta ponencia llegaron para quedarse.

Y estamos a la espera de nuevos adelantos tecnológicos que seguramente incorporaremos en la enseñanza del futuro.

Bibliografía:

(1) <https://youtu.be/mlWVTXCT9Dc>

(2)
https://drive.google.com/file/d/1nUwn2j1z_GaHWoQC03DhBD_48U28oig7/view?usp=sharing

(3) https://www.youtube.com/watch?v=X-fc4Wi_mAo&t=16s

(4) <https://youtu.be/VaHlq8Qn6yY>

(5) <http://vmcampusserver.do.scba.gov.ar/>

(6) https://youtu.be/1G_tcANPiuo

LAS EVALUACIONES EN CONTEXTO DE PANDEMIA: PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS.

Matías Morón¹

La pandemia del virus COVID-19 nos sorprendió súbitamente. La manera en que llevábamos a cabo la mayor parte de las actividades, en alguna medida, se vio trastocadas por este fenómeno. La docencia universitaria no fue la excepción.

En efecto, una de las primeras medidas de amplio espectro fue el cierre de los centros educativos. Según la UNESCO ello afectó al 91,3% del total de estudiantes matriculados en el mundo. Es decir, más de 1.500 millones de personas se quedaron sin poder asistir a sus clases presenciales (2020a).

Frente a ello, lo digital copó la escena y nos forzó a adaptarnos a las plataformas tecnológicas de una manera abrupta.

La mayor parte, sino todas, las aristas del proceso de aprendizaje y enseñanza mutaron. En esta oportunidad, los y las invito a que analicemos el proceso de evaluación en este contexto particular que, en cierta parte, llegó para quedarse.

Previo a ello, considero necesario efectuar algunas precisiones críticas acerca de la evaluación en general y del proceso tradicional de 'enseñanza'.

En primer término, cabe señalar que los momentos de evaluación son las instancias de verificación acerca de la evolución en el aprendizaje del alumnado. En este orden de ideas, considero que circunscribir dicha comprobación a dos o tres momentos a lo largo del dictado de la asignatura resulta una postura reduccionista que va en detrimento del proceso de aprendizaje. Así, por un lado, ello limita la tarea docente a efectuar exposiciones expositivo-explicativas de las temáticas curriculares, para luego comprobar si el alumnado es capaz de reproducirlos satisfactoriamente - que, por cierto, es el método tradicional en la enseñanza del derecho-.

Por otra parte, este sistema provoca que el momento del examen tenga un peso excesivo que suele provocar, con frecuencia, efectos negativos en los y las estudiantes quienes, en muchas oportunidades, se hallan desbordados por esta situación y se bloquean, viéndose impedidos de demostrar los conocimientos adquiridos.

Respecto a este último punto, considero que el trasfondo de la presión por superar los exámenes es más profundo. Éste guarda estrecha relación con el paradigma exitista que rige en la sociedad occidental actual. Desde esta perspectiva, la finalidad está centrada en superar las instancias evaluativas, de la manera que sea, para obtener el título universitario. En un plano secundario queda el conocimiento adquirido o las habilidades incorporadas. Así, el foco está centrado en superar las evaluaciones, aprobar las asignaturas, obtener el título que acredite que somos "abogados para, posteriormente, conseguir un trabajo bien remunerado que permita obtener un status social destacado, una posición económica cómoda y, por ende, la falacia de una vida mejor.

1- Abogado. Docente Adscripto en Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Éste es el trasfondo de las evaluaciones formales, que lejos de ser fenómenos simples y aislados revisten una dificultad mayor a la aparente. La posibilidad de no superarlas generan una carga que encuentra sustento en la potencial frustración de la serie de planes enunciados que subyacen en el inconsciente colectivo². En este sentido, García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020) han sostenido que la evaluación constituye un proceso de enorme complejidad, que requiere que se distribuya de forma continuada a lo largo de la instrucción/aprendizaje, en lugar de que ocurra solo en momentos escasos y específicos, siendo el peor escenario cuando solo se limita al final del proceso.

Así, la evaluación como proceso consistente en la comprobación del mero logro de unos objetivos o conocimientos (Tyler, 1950) debería haber evolucionado hacia una concepción de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2009). En este sentido, se debería haber abandonado el carácter finalista de la evaluación por un nuevo enfoque orientado al aprendizaje, donde adquiere especial protagonismo la realimentación, que contribuye a la mejora continua del aprendizaje (Ibarra Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2010; Luo, Murray y Cropton, 2017; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Olmos-Migueláñez, 2008).

Frente a este panorama, estimo que parte de nuestra tarea como docentes consiste en alivianar la carga. Concientizar al alumnado acerca de que estudiar con el sólo fin de obtener una calificación satisfactoria o un certificado que acredite que la finalización de la carrera, por sí solo, carece de mucho sentido. No perder el eje de que nuestra función de guías en el proceso de incorporación de herramientas y conocimientos por parte del alumnado, para que puedan adoptar una posición sobre las temáticas curriculares. Fomentar la adopción de un pensamiento crítico. Intentar, mediante diversos métodos, que el estudiantado se interese en el contenido y que sea ese interés lo que los lleve a buscar el conocimiento, en lugar de la obligación. Un conocimiento se incorpora con mucha más facilidad a partir del interés y la curiosidad. En este sentido, Einstein sostuvo que “es un milagro que la curiosidad sobreviva a la educación formal”.

Sentado ello, en situaciones 'regulares', una variante para descomprimir el momento del examen es a través de una evaluación continua de los procesos de aprendizaje. Para ello, existen múltiples formas: Trabajos prácticos periódicos, juegos de roles, preguntar todas las clases a diferentes alumnos acerca de la comprensión de temáticas ya abordadas, asignar a los alumnos y alumnas la exposición de ciertos temas frente a la clase, entre muchas otras. De esta forma podemos ir corroborando el avance en el proceso de incorporación de los contenidos del estudiantado, sin que toda la carga recaiga en el momento de la evaluación formal.

En todos los casos, para implementar cualquier método, resulta fundamental informar de manera clara al estudiantado al comienzo del curso acerca de cuáles serán los métodos de evaluación y qué peso tendrá cada instancia examinadora.

Y, en este sentido, previamente, debemos considerar la trascendencia real que le otorgamos finalmente a cada una de éstas. ¿Cuántas veces nos ha ocurrido de advertir al alumnado, al comienzo del curso, acerca de que la 'nota de concepto' tiene un peso relevante en la calificación final, cuando en rigor de verdad solamente terminamos utilizándola para 'redondear' el número que resulta del promedio de las calificaciones de los exámenes parciales? En tal sentido, si lo que queremos es restarles verdadero peso a las exámenes formales y diversificar los momentos

2- Esta óptica ha sido desarrollada de manera abundante, entre otros y otras, por el pensador y filósofo surcoreano Byung Chul Han, quien a lo largo de sus obras analiza, reflexiona y efectúa una crítica acerca de estas cuestiones.

evaluativos, debemos otorgarles una verdadera relevancia a dichas instancias. De otra manera continuamos haciendo lo mismo, bajo un discurso diferente.

Ahora bien, en el panorama actual enseñar y evaluar se complejizó. En las clases abundan las cámaras apagadas y los micrófonos silenciados. Muchas veces nos sentimos solos, hablándole a una pantalla. El escaso ida y vuelta ha dificultado la interacción y la posibilidad de efectuar un seguimiento acerca del proceso de aprendizaje de la manera tradicional.

Por ello, debemos planificar y llevar a la labor docente de una manera distinta. No alcanza con sustituir las horas de clases presenciales con otras virtuales. Se ha de rediseñar la experiencia de aprendizaje por completo (Llorens-Largo, 2020a) y poner en el centro de la formación online la interacción (García-Peñalvo y Seoane-Pardo, 2015; Seoane-Pardo y García Peñalvo, 2014), tanto entre docentes y estudiantes, como entre estudiantes entre sí.

Estos meses de tránsito vertiginoso, han puesto de resalto cuáles son las dificultades con que nos tropezamos a la hora de evaluar.

La primera, que afecta a la totalidad del proceso educativo, es la falta de infraestructura e insumos tecnológicos por parte de una porción de estudiantes. No se puede obviar que este tema nos excede en cierta medida como docentes, pero no podemos obviarlo. Sin perjuicio de que no haya una solución específica, ya que es un problema de fondo atado a la desigualdad económica y de acceso a los insumos necesarios, considero que como docentes debemos evitar de todas las maneras posibles que alumnos y alumnas con deseos de seguir formándose se vean forzados a abandonar sus estudios. En tal sentido, el estado debe focalizar sus recursos en que la menor porción de estudiantes se vea excluidos.

Otra dificultad, en el terreno específico de las evaluaciones, es tener la capacidad de planificar exámenes que permitan verificar de manera fehaciente la incorporación de los contenidos. En este sentido, la enseñanza del derecho supone un desafío extra, ya que gran parte de los contenidos son textuales y apelan al aprendizaje memorístico (como, por ejemplo, el conocimiento de ciertas leyes y sus artículos, tratados y conceptos). De esta manera, debemos verificar que el alumnado comprendió y retuvo ciertos contenidos que, a excepción del examen oral, tiene a su disponibilidad al momento de la evaluación. Ello se conecta con otro escollo: evitar los fraudes (ya sea porque la evaluación la efectúa otra persona o porque el estudiantado puede buscar la respuesta en el material o la red sin aprehenderlo). Para evitar estas situaciones, podemos apelar a las siguientes estrategias. La modalidad a adoptar, a mi juicio, dependerá de la cantidad de estudiantes a examinar.

En el caso de un grupo grande (más de cuarenta estudiantes) la evaluación bajo la modalidad multiple choice puede resultar útil. En la línea que ha sido planteada, resulta recomendable adoptar ciertas precauciones. Por un lado, limitar el tiempo del examen. Por otra parte, la clave para un mejor funcionamiento de esta opción es disponer de un banco amplio de preguntas, introduciendo la opción de aleatorización de ítems. Utilizar preguntas aleatorias minimiza la opción de que se filtre información entre los grupos de examen.

Asimismo, considero que la formulación de la consigna es fundamental. Se debe intentar que la pregunta desafíe al estudiante a utilizar los conocimientos adquiridos y no que la respuesta sea un concepto que puede ser fácilmente buscado al momento de realizar el examen.

En el caso de grupos pequeños se puede examinar oralmente de manera individual. Es importante que dichas evaluaciones sean grabadas, como una garantía para el estudiante. En este sentido, se recomienda que debe ser garantizada la durabilidad y accesibilidad a las evidencias durante el periodo de revisión y guarda legal para poder atender a las posibles reclamaciones de los

estudiantes, auditorías por parte de agencias de calidad o por cumplimiento normativo (Cordón, Alcalá, Arenas, Camarillo, García, Gumbau, Martín, Martínez, Puig, Sampalo, y Vendrell, 2020). La modalidad que considero más efectiva en este contexto es la evaluación continua a través de la evaluación por actividades o entrega de trabajos. De esta manera podemos hacer un seguimiento personalizado e ir evaluando, sin tener que recurrir a uno o dos momentos formales de evaluación. De esta forma se impulsa a que el estudiantado vaya siguiendo los contenidos abordados y los interiorice de manera paulatina. Asimismo, permite algo fundamental: la retroalimentación, sin la cual este método carece de sentido. Debe haber una devolución individual a cada estudiante de las actividades que realiza.

Cabe señalar que esta manera de evaluar trae el riesgo de que las actividades no sean realizadas por quienes las suscriben. Para ello, resulta útil realizar algunas entrevistas con cada estudiante a lo largo del curso para verificar dicha situación. Otra manera, es efectuar una entrevista previa al finalizar el curso para corroborar dicha circunstancia, así como la incorporación de los contenidos. Finalmente, considero que más allá del método seleccionado para evaluar, se debe tener especial consideración de la situación por la que estamos atravesando. Es primordial intentar estar más cerca del alumnado que nunca, más allá de la distancia física, y realizar un seguimiento de sus procesos de aprendizaje. Acompañar, a través de la comprensión, este abrupto cambio.

Referencias

- Cordón, O., Alcalá, Á., Arenas, M., Camarillo, J., García, D. M., Gumbau, J. P., Martín, J. M., Martínez, R., Puig, M., Sampalo, F. y Vendrell, E. (2020). Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0. Madrid, España: CRUE Universidades Españolas.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>; García-Peñalvo y Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. *Décimo Aniversario. Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. <https://doi.org/10.14201/eks2015161119144>.
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Llorens-Largo, F. (2020a, 16 de marzo). Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/34kYXS5>
- Luo, T., Murray, A. y Cropton, H. (2017). Designing Authentic Learning Activities to Train Pre-Service Teachers About Teaching Online. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 141-156. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3037>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Olmos-Migueláñez, S. (2008). Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Seoane-Pardo, A. M. (2014) y García-Peñalvo, F. J. Pedagogical Patterns and Online Teaching. En F. J. GarcíaPeñalvo y A. M. Seoane Pardo (Eds.), *Online Tutor 2.0: Methodologies and Case Studies*

for Successful Learning (pp. 298-316). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5832-5.ch015>.
Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago, USA: Chicago University.
UNESCO. (2020a). COVID-19. Impact on Education. <https://bit.ly/2yJW4yy>

LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Ana María Verneti¹, Claudia Luján Oviedo²

Resumen

La tarea docente no es la “enseñanza” sino intervenir en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, el uso masivo de la tecnología educativa constituye hoy (en contexto de pandemia) un nuevo desafío a superar; hemos planteado los encuentros áulicos virtuales de manera que exista una visión constructivista del conocimiento (partiendo desde las ideas previas de cada uno), incorporar a las evaluaciones dentro del referido proceso para ello se han puesto en práctica tareas de autoevaluación elaboradas por docentes en el campus virtual de la asignatura brindado por la Unidad Académica.

Llevamos a la práctica una configuración didáctica donde el eje pase por garantizar la comprensión y donde la evaluación forme parte del proceso de enseñanza y no un fin en sí mismo, mediante cuestionarios múltiple choice, preguntas ensayo y otras para responder con verdadero/falso, con resultados altamente satisfactorios.

Nos propusimos mejorar la metodología de enseñanza, en el actual entorno de virtualidad para generar alternativas de configuraciones didácticas eficaces.

Ponencia

El actual contexto de pandemia que nos ha obligado a generar “aulas virtuales” y “campus académicos” con espacios interactivos y tutorías permanentes desde lo institucional, esto ha significado a nuestro modo de ver un mejoramiento en las prácticas de enseñanza – aprendizaje, ésta representa un compromiso áulico e institucional del docente con los estudiantes y la con la universidad como institución cuyo objetivo es una formación de excelencia acompañada de un crecimiento simultáneo y permanente de la calidad universitaria en su conjunto (calidad educativa e institucional).

Toda reforma de práctica o método de enseñanza debe partir de un previo análisis por parte del docente, primero deberá reconocer las falencias del método actual de enseñanza para luego analizar como desempeñar el oficio docente³ a través de una nueva forma de construcción del conocimiento⁴ donde los estudiantes sean protagonistas y no un mero espectadores, donde se fomente la reflexión y el análisis y se incentive la investigación⁵.

1- Doctora en Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Docencia Universitaria UNMDP, docente investigadora II, profesora regular adjunta en asignaturas Derecho de las Obligaciones, Derecho de Daños, y Docente responsable a cargo del Seminario de Derecho Ambiental del Ciclo de Orientación profundizada. Directora de la Carrera de Doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Bs. As. Argentina. Mail: amvernetti@gmail.com

2- Doctora en Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, docente investigadora, profesora regular adjunta de la asignatura Derecho Civil Parte general, JTP en Derecho de las Obligaciones, Derecho de Daños y en la asignatura Economía y Finanzas de la Facultad de Derecho de la UNMDP, Mar del Plata, Argentina. Mail: claudialujanoviedo@hotmail.com

3-Véase también, HUNTER MC EWAN Y KIERAN EGAN, “La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, Ed. Amorrortu, Bs.As., 1992, p. 25 a 50.

4-NEIL MERCER, “La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos”, Temas de Educación, Ed. Paidós Nro. 41, Méjico, 1997. LITWIN, EDITH “La investigación didáctica en el debate contemporáneo” en: “Debates Constructivistas”, Ed. Aiqué, Argentina, p. 148 a 165.

Cabe destacar que como docentes de “Derecho” partimos de la base que la tradición de la enseñanza del Derecho se ha caracterizado desde todos los tiempos por una configuración lineal no didáctica, una “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, configuración no didáctica aquellas que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno⁶” generando así un patrón de mal entendimiento o mala comprensión.

Nuestra ponencia consiste en una propuesta concreta de reformulación de la práctica del proceso enseñanza en combinación con una revisión de la evaluación de aprendizajes en función de su doble finalidad: como instrumento de cambio pedagógico y de acreditación para los estudiantes⁷.

Proponemos una configuración didáctica donde el eje pase por “privilegiar el pensar⁸” y la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y no un fin en sí mismo.

Con una visión práctica y concreta, propondremos algunas maneras de enfocar la construcción del conocimiento.

El/la docente plantea el tema a tratar. Introduce a los estudiantes en la materia, brinda lineamientos generales. Comienza por evaluar previamente a la clase,⁹ deja que se animen a encontrar una definición sin haber leído el material bibliográfico con la intención de incentivarlos a participar, motivarlos a la reflexión¹⁰. El secreto de lograr la “participación activa del alumno” es por medio de herramientas de motivación. El interés depende del entusiasmo que el/la docente trasmite a través de las herramientas que hoy en contexto de pandemia y aún en pospandemia ofrece la “tecnología educativa¹¹” (aulas virtuales, campus, dispositivos, sitios web, plataformas didácticas, entre otras). Incorporar a la tarea áulica virtual mecanismos de motivación al análisis, compartiendo pantalla en la plataforma dedicando parte de la clase a la observación de un pequeño video documental/tutorial o algún fragmento de película donde los protagonistas traten temas afines al objeto de estudio o bien combinar el video de una conferencia dictada por un especialista en la materia y el fragmento de la película.

Es fundamental entender que hoy el “aula virtual” no es sinónimo de dictado a distancia, mientras compartamos un “mismo espacio tiempo en forma instantánea la actividad es presencial” pero con uso de plataforma tecnológica, lo cual garantiza la participación activa y un mayor compromiso estudiantil.

Luego se puede dedicar algunos minutos para acercar a los estudiantes de Derecho a un “Caso real o de gabinete”¹² para ello invita a formar grupos para trabajar en un taller de Jurisprudencia. Cada grupo trabaja con un tema distinto abarcando varios ejes temáticos.-

6-LITWIN, EDITH “Las Configuraciones Didácticas” ps. 97-98. Ed. Paidós Bs.As., Eero Ropo, “Diferencias de la Enseñanza Docente de Inglés: expertos y principiantes” en: “Procesos de enseñanza y aprendizaje”, Ed. Aique, Argentina, 1991, p. 101 a 130.

7-PALOU DE MATÉ, MARÍA DEL CARMEN “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, 1998, pág. 100. “...la acreditación se define como la certificación de conocimientos curricularmente previstos. Responde a una demanda social e interinstitucional”, pág. 98.

8-LITWIN, EDITH “La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza” en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, pág. 19.

9-MERCER, NEIL, “La Construcción Guiada del Conocimiento. El habla de profesores y alumnos”. Ed. Paidós, 1997, págs. 45, 96 y 97.

10-MERCER, NEIL, “La Construcción Guiada del Conocimiento”, Ob. Cit. p. 99 a 128.

11-MAGGIO MARIANA y otros. “Tecnología Educativa”, Ed. Paidós, 1998.

12-XVII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, 23 al 25 de septiembre de 1999, Comisión Enseñanza del Derecho, despacho por unanimidad el planteo de casos prácticos extraídos de las jurisprudencias, adaptados al nivel de conocimiento de los alumnos. Que el conocimiento teórico que adquieren los alumnos se complemente con el desarrollo interactivo en las clases.

Cuando el/la docente deba preparar a los estudiantes para su primer evaluación individual, debe informar de los criterios¹³ que tendrá en cuenta en la evaluación de resultados¹⁴, criterios que se publican en el “campus virtual” con suficiente antelación para garantizar su difusión, así lo estamos haciendo con excelente aceptación.

Entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información (obtenida en clase o a partir de lecturas), resolución original de problemas, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc.

Teniendo en cuenta los requisitos que debe reunir todo instrumento de evaluación de resultados los cuales son: validez:¹⁵ de contenido, predictiva, la construcción de un instrumento es válido cuando evalúa conforme al propósito particular que se planteó en el aprendizaje: confiabilidad – utilidad – practicidad.-

La confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, su exactitud y su sensibilidad entre los factores que afectan la confiabilidad se encuentran los siguientes: la longitud y duración de la prueba, ya que cuando es excesivamente breve su capacidad de cobertura de contenido es escasa y puede estar muy distorsionada por factores de azar. Pero cuando la prueba es excesivamente larga, la duración prolongada puede proporcionar información afectada por la fatiga del alumno. En situaciones puntuales de evaluación formal, la tensión de los estudiantes suele ser mayor que en los informales, y la manera en que son tratados por el/la examinador/ra puede favorecer o perjudicar su desempeño, por ello nosotros optamos por la evaluación por medio del campus virtual con cuestionarios para responder con diversas modalidades, múltiple Choice, verdadero/falso y ensayo.

La propuesta didáctica propuesta para la enseñanza del “Derecho” en tiempos de pandemia cumple con las pautas indicadas por las modernas tendencias de los procesos de enseñanza – aprendizaje acorde a los nuevos paradigmas¹⁶

Conclusiones.

Comprender que la tarea docente es intervenir en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, plantear los encuentros en entornos digitales con los estudiantes de manera que exista una visión constructivista del conocimiento (partiendo desde las ideas previas de cada uno), incorporar a las evaluaciones dentro del referido proceso (con devoluciones que permitan el crecimiento desde el error y no sólo desde el acierto), mejorar la metodología de enseñanza con análisis de casos. Abandonar la tradicional manera de “enseñar” el Derecho es un desafío que los/las docentes de DERECHO debemos afrontar convencidos que alcanzaremos logros a pesar de los numerosos inconvenientes y resistencias por las que tuvimos que atravesar, es decir debilidades que hemos tenido que superar al comienzo de la instalación de la virtualidad, las dificultades de conexión que experimentaban algunos estudiantes por diversas razones (económicas, falta de dispositivos, falta de señal de Internet ,etc.)

13-EDITH Litwin, “La Evaluación”: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” p. 31 en: “La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo”, ob. Cit.

14-Véase las conclusiones por unanimidad de la Comisión Nro. 11 sobre Enseñanza del Derecho en las XVII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, Santa Fe, 1999.

15-CAMILLONI, ALICIA R.W. de, en: “La Calidad de los Programas de Evaluación” en: “La Evaluación en los Procesos de Aprendizajes...” ob. cit. Pág. 76.

16-PEREZ LINDO, AUGUSTO, “La gestión del conocimiento ante los nuevos paradigmas”, conferencia dictada el 19 de septiembre de 1997 en el Seminario “Gerenciamiento Universitario” Aula Magna de Ciencias Económicas, U.N.M.D.P.

Véase también las conclusiones a la comisión 13: Enseñanza del Derecho, XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil, La Plata 2017.-

En nuestra Facultad fue la propia unidad académica a través de las Secretarías Académica, Subsecretaría de Bienestar Estudiantil y el Centro de Estudiantes que con gran compromiso institucional procedió a atender cada caso particular y solucionar el problema de conexión para que todos los estudiantes puedan cursar las asignaturas correspondientes.

Estamos muy satisfechos por los resultados logrados, destacamos una excelente respuesta estudiantil y un elevado rendimiento académico.

Bibliografía

CAMILLONI, Alicia R.W. de, en: “La Calidad de los Programas de Evaluación” en: “La Evaluación en los Procesos de Aprendizajes...” ob, cit.

EDITH LITWIN, “La investigación didáctica en el debate contemporáneo” en: “Debates Constructivistas”, Ed. Aiqué, Argentina, p.148 a 165.

Enseñanza del Derecho, Comisión 13, XXVI Jornadas Nacionales de Derecho Civil, La Plata 2017.-

Enseñanza del Derecho, XVII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, Santa Fe 1999,

HUNTER MC EWAN Y KIERAN EGAN, “La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, Ed. Amorrortu, Bs.As., 1992

MAGGIO MARIANA y otros. “Tecnología Educativa”, Ed. Paidós, 1998

MERCER, NIEL, “La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos”, Temas de Educación, Ed. Paidós Nro. 41, Méjico, 1997.

PALOU DE MATÉ, MARÍA DEL CARMEN “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, 1998

PEREZ LINDO, Augusto, “La gestión del conocimiento ante los nuevos paradigmas”, conferencia dictada el 19 de septiembre de 1997 en el Seminario “Gerenciamiento Universitario” Aula Magna de Ciencias Económicas, U.N.M.D.P.

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CON ESTUDIANTES INGRESANTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Santiago Joel Staffieri¹

Resumen

Las restricciones a la circulación y las medidas gubernamentales dictadas con motivo de la emergencia sanitaria, producto de la pandemia, determinaron la adaptación de la enseñanza del derecho a la modalidad virtual, ante la imposibilidad del dictado de clases presenciales. En este marco, las prácticas docentes debieron reconfigurarse para lograr una óptima adecuación a la virtualidad, encontrándose también en juego la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes, sin perder de vista la situación que se vive en el mundo y de la cual la comunidad universitaria no es ajena.

Como enseña Litwin (1998), el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica. Remarca la reconocida autora que, desde el punto de vista de la didáctica, muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje.

Se intentará reflexionar sobre algunos aspectos vinculados a la evaluación con estudiantes del primer año de la carrera de Abogacía, considerando la importancia de la retroalimentación como herramienta necesaria de la evaluación en el marco de la enseñanza y el aprendizaje a través de entornos virtuales.

La evaluación en el primer año de la Universidad

La situación en la que vivimos producto de la pandemia implicó la necesidad de transformar nuestros hábitos para cuidar nuestra salud y la de quienes nos rodean en el mundo. La educación no escapa a estas transformaciones, de modo que para continuar con nuestra tarea docente debimos adaptarnos a los cambios en los modos de dictar los cursos en nuestras facultades, mediando el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías.

Es pertinente recordar que el ingreso a la Universidad y el recorrido del primer año constituye para las/os estudiantes una instancia crítica. Como señala Pierella (2016), “la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución o, de modo contrario, un mecanismo de selectividad social”.

Por su parte, los aprendizajes en contexto universitario pueden considerarse como saberes complejos: prácticas que no se limitan a la incorporación/construcción de contenidos teóricos, sino que remiten a un conjunto de esquemas y representaciones que posibilitan incorporarse a dicha cultura, interactuar con los requerimientos académicos, avanzar en la carrera y eventualmente transformarla.

En este sentido, señala Araujo (2016) que “la universidad ha sido caracterizada como una 'organización compleja', o bajo ciertas metáforas como 'anarquía organizada', como 'fangosas canchas de fútbol con fines múltiples', a partir de reconocer el papel que tiene el conocimiento

1- Profesor invitado con funciones de adjunto en la materia Introducción al Pensamiento Científico; Adscripto en la materia Introducción al Derecho (Cátedra 1). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de La Plata; E-Mail: sj.staffieri@gmail.com.

como matriz organizativa en la división del trabajo por disciplinas”. De esta manera, indica la autora que “esta organización se traduce en la cara simbólica de la organización entendida como la presencia de ciertos valores y normas compartidos por los diferentes grupos que forman parte de ella, anclados en un establecimiento que también posee sus normas y valores propios”.

Así es que estas circunstancias excepcionales que vivimos nos permiten ver con mayor claridad aquellos aspectos que tradicionalmente han sido desconsiderados desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje, como ser la multiplicidad de contextos y situaciones que atraviesan quienes integran la comunidad universitaria.

La evaluación también se vuelve una práctica compleja. Como señala Steiman (2008), “las prácticas de evaluación han tenido y tienen un componente histórico que dan cuenta de su constitución como un tipo de prácticas en las que el único que evalúa es el docente, lo único que se evalúa es el saber de los alumnos, sus resultados son indiscutibles (en alguna época aún reconociéndose un error por parte de quien ha evaluado), se la usa como un instrumento de poder, como un instrumento de demarcación de la autoridad, como un instrumento de castigo...”.

Una de las dificultades vinculadas con esta tradición histórica quizás se encuentre relacionada con la programación de la enseñanza. En este sentido, aún persisten programas que contemplan únicamente los contenidos de la asignatura separados por unidades, e indican la bibliografía general y específica recomendada. Sin embargo, no todos explicitan los propósitos y objetivos que se persiguen, ni las modalidades de dictado de los cursos, ni las modalidades de evaluación teórica ni prácticas.

Como lo plantea Araujo (2016), “los problemas evaluativos en la universidad están presentes desde el inicio mismo de la enseñanza, en la etapa de la programación...”, dando cuenta también de una tradición mimética de la enseñanza que hace foco en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra de manera imitativo, y donde el conocimiento es identificable previamente y presentado al estudiante, no es descubierto por él.

Es importante retomar la concepción acerca de que “la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestren ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos”, tal como expone Camilloni (2014).

De este modo, hay que tener presente el concepto de honestidad de la evaluación, la cual implica encontrar que existe coherencia efectiva entre la enseñanza y la evaluación, que la evaluación está alineada con el currículo y la programación didáctica, que los aprendizajes de los alumnos se asientan sobre los aprendizajes previos estableciendo redes con los nuevos aprendizajes y enriqueciéndose ambos mutuamente, que los mismos se perciben como asequibles en algún grado para todos los alumnos.

La retroalimentación como herramienta para la evaluación

Siguiendo las ideas de Anijovich, se toma como base el paradigma de la evaluación formativa, cuyo foco se asienta en la dimensión cualitativa y formativa. Se desplaza así del centro de importancia a la dimensión cuantitativa de la evaluación, cuya preocupación principal se encuentra en la medición de resultados, en la tasación de conocimientos.

Es interesante destacar esta cuestión, ya que las primeras preguntas que suelen plantear las/os estudiantes en los cursos tiene que ver con la forma de aprobar la materia: cuántos parciales se van a tomar; cuándo serán sus recuperatorios; si va a haber trabajos prácticos, y si los mismos se van a calificar. En definitiva, todo apunta a la calificación final que les permita aprobar la materia y continuar con su trayectoria académica avanzando en la currícula.

Como expone Pierella (2016), “el peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos”.

Dejando a salvo estas cuestiones, interesa plantear un recurso que considero relevante para la evaluación en entornos virtuales: la retroalimentación, entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes.

Como lo define Anijovich (2014) al señalar que el concepto de retroalimentación proviene de la ingeniería en sistemas, “se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo”.

Nos encontramos con la retroalimentación como un recurso hábil para la evaluación continua en el desarrollo de un curso virtual. En este sentido, la plataforma de cátedras virtuales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales permite expresar comentarios de retroalimentación a las/os estudiantes, como respuesta a las actividades que se les plantean, por ejemplo, cuando se utilizan cuestionarios o tareas. También es posible establecer retroalimentaciones en los foros de aprendizaje que se utilicen.

Es importante considerar la retroalimentación que puede brindar el docente como un elemento que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo expandirse a la idea de una evaluación no solo del aprendizaje, sino también de una evaluación para el aprendizaje.

En palabras de Barberà, “es en el marco del diálogo entre profesor y alumnos que se organiza alrededor del contenido y del quehacer académico en el que se ofrece una ayuda y respuesta ajustada, coherente, y contextualizada en la materia de estudio que sirve para avanzar en el conocimiento”.

Una herramienta a tener en cuenta para llevar a cabo esta tarea es la “Escalera de la Retroalimentación”. Siguiendo la exposición de Wilson, “cuando los maestros, estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias”.

Una retroalimentación en tiempo oportuno puede resultar determinante para el mejor desenvolvimiento del estudiante. También desde el aspecto motivacional, considerando que el tono y el modo de ofrecer la retroalimentación no es una cuestión de “forma”, sino de fondo, de manera que una buena comunicación dé lugar a la construcción de un diálogo reflexivo que se constituya en aprendizajes significativos.

Reflexiones finales

El impacto de la pandemia y el desarrollo de las prácticas educativas a través de entornos virtuales ha generado dificultades, por cuanto se ha dado por supuesto que tanto docentes como estudiantes contaban con los conocimientos básicos referidos al uso de las tecnologías de la información y la comunicación que se requieren.

Desde el punto de vista del estudiantado puede volverse un problema ya que, si bien la mayoría son jóvenes y se desenvuelven de manera óptima y natural con estas herramientas tecnológicas, se plantea la dificultad de quienes no poseen ningún tipo de conocimiento al respecto porque nunca han accedido a su uso (no es posible asegurar que todos los estudiantes hayan tenido una materia relacionada a la informática en su formación secundaria).

Desde otra perspectiva, se deja de lado que también hay personas de diversas edades y trayectorias que no operan estas nuevas tecnologías y quedan excluidas también ante la necesidad de implementar nuevas modalidades de evaluación o claudican ante el intento.

Estas circunstancias han impactado considerablemente en las prácticas docentes, interpelándonos a repensar las mismas y reconfigurarlas no solamente por la imposición de los tiempos extremos en que vivimos, sino también por los cambios que la sociedad atraviesa.

Ante ello y situándonos en nuestra tarea docente, se pone de relieve que conforme lo destaca Anijovich (2014), “en el caso de los alumnos de nivel medio y superior, aquellos que reciben retroalimentación en forma sistemática desarrollan una conciencia metacognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos”.

Por eso, parece importante tener en cuenta cómo se evalúa ante estos condicionamientos y la relevancia de la retroalimentación, para mejorar así las prácticas de enseñanza y evaluación y, con ello, el aprendizaje de las/os estudiantes.

Bibliografía

ANIOVICH, R. (2014) La retroalimentación en la evaluación. En: Anijovich, R. (Comp.) La Evaluación significativa. Paidós, Bs. As.

ARAUJO, S. (2016). “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: Dos puntos de vista, dos modos de actuación”. En Trayectorias universitarias, Volumen 2, N°2.

BARBERÀ, E. (2006) Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. Revista de Educación a Distancia. Publicación en línea. Murcia (España). Año V. Número monográfico VI.- 30 de Septiembre de 2006. Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>

BARCIA, M., DE MORAIS, S.; LÓPEZ, A. (2017). Prácticas de la enseñanza. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), La Plata.

CAMILIONI, A. (2014). “La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?”. En Anijovich. R. (Comp.) La evaluación significativa. Paidós, Bs. As.

LITWIN, E. (1998). “La evaluación. Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Bs. As.

PIERELLA, P. (2016). “Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?” Revista Trayectorias Universitarias. Vol 2. N° 2.

STEIMAN, J. (2008) “Las Prácticas de evaluación”. En: Steiman, J. (2008) Más Didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila S.R.L. UNSAM edita. Universidad Nacional de General San Martín.

SZYCHOWSKI, A.; ACOSTA, M.; IBARRA, M. I.; STAFFIERI, S.; PEROTTI, P. (2020). “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho: trayectorias, perspectivas sobre el quehacer profesional”. En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105691>

WILSON, D. (2002) La Retroalimentación a través de la Pirámide [en línea]. Disponible en: <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2020/08/Retroalimentacion-atraves-de-la-piramide-wilson.pdf>

LA DIDÁCTICA PROPIA DEL DERECHO

Yanina Escudero¹. Melisa Tortú², Milagros Scoconi.³

Resumen

Reflexionar sobre la enseñanza del Derecho es fundamental para la formación de los profesionales vinculados a las disciplinas jurídicas. Actualmente la enseñanza está atravesando un proceso de cambio hacia un modelo de educación que ya no concibe al docente como único poseedor del conocimiento, ni a los estudiantes como depositarios de contenidos memorísticos, repetitivos y poco significativos.

En este sentido, resulta necesario posicionarnos en una nueva pedagogía jurídica que permita sentar las bases para la construcción de una didáctica específica de la disciplina, con miras a formar profesionales del derecho capaces de reconocer la función general que están llamados a desarrollar en la sociedad, buscando estrategias y métodos más activos, que propicien una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes.

Fundamentación

Tradicionalmente se ha concebido a la pedagogía como el conjunto de enunciados que pretenden orientar el quehacer educativo confiriéndole su rumbo o dirección. A su vez, se hace referencia a ella como una sistematización de la enseñanza, es decir, la planificación de las actividades desarrolladas por los profesores.

Las instituciones universitarias tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber, así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan⁴. Resulta necesario construir una nueva pedagogía jurídica, con miras a formar profesionales del derecho capaces de reconocer la función general que están llamados a desarrollar en la sociedad. La enseñanza del derecho debe buscar estrategias y métodos más activos, que propicien una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes.

Siendo profesionales del campo del Derecho, decidimos avanzar en la investigación del tema propuesto desde diferentes cátedras en las que intervenimos en la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, tratando de articular los conocimientos adquiridos hasta el momento.

1-Profesora adscripta en Derecho Laboral. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. E-mail: yani.escudero@hotmail.com

2-Profesora adscripta en Derecho Privado II (Obligaciones y Contratos). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. E-mail: melisatortu@gmail.com.

3-Profesora adscripta en Derecho Privado I (Parte general). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. E-mail: scoconim@hotmail.com

4-Artículo 27 de la ley 24.521. Ley de Educación Superior.

Marco teórico

¿Qué elementos debemos considerar para que la enseñanza del Derecho garantice la formación de buenos profesionales? Pensar en la lectura de la letra fría o en clases magistrales no es suficiente. La interacción docente-estudiantes, el abordaje de casos prácticos, una visión amplia, íntegra e interdisciplinaria, es lo que requiere la formación de sujetos pensantes y comprometidos con la sociedad.

La implicancia de una didáctica específica del Derecho ayudará a los profesores a enseñarlo de manera que los estudiantes logren comprender su alcance y aplicación en el día a día. Por otra parte, facilitará el estudio y percepción de los estudiantes. El Derecho va mucho más allá de la repetición de un artículo, con él se pretende resolver casos de la vida cotidiana, por lo que creemos en una constante relación con la misma. Este paradigma es el que hay que romper y lograr ver la docencia como un acto de inspiración por el que los estudiantes a través de la duda y la incertidumbre logran ir adquiriendo el conocimiento⁵.

Debemos enseñar la idea de un derecho amplio y arraigado a la realidad. No sólo focalizarnos en la parte dogmática, sino más bien en la mutabilidad cultural que sufrimos como sociedad.

Didáctica

La Didáctica nos aporta criterios de acción que orientan nuestra práctica docente dándonos la libertad de elegir entre diferentes alternativas de acuerdo al contexto y a los sujetos que están formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos permite formular pautas para la acción, mejorando la enseñanza.

La didáctica general estudia los principios y normas generales de la enseñanza y el aprendizaje, sin especificación en materia de estudio. Se ocupa del análisis y formulación de criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se busca alcanzar. Se basa en tres fuentes; concepción de la pedagogía, conocimiento y desarrollo de la experiencia práctica, produciendo alternativas de acción para la mejora de la enseñanza y el apoyo sistemático a quienes se proponen enseñar. Se dedica al estudio de las prácticas docentes, la enseñanza y las diferentes situaciones de la misma.

Por su parte las didácticas especiales establecen recortes en la realidad de la enseñanza y focaliza dos factores: los contenidos que se enseñan y las características del sujeto que aprende, lo que da lugar a desarrollos didácticos específicos teniendo en cuenta: la diversidad de disciplinas; la especificidad de la enseñanza por niveles: las edades y momentos evolutivos, etc. En el caso del Profesorado, la naturaleza de los contenidos que trabajamos determina la especificidad de la didáctica, puesto que hablamos de la enseñanza de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

Como docentes estamos expuestos constantemente a la incertidumbre de una práctica, lo importante es poder superar esa complejidad y desafío, comprendiendo que los sujetos intervinientes son producto de una construcción social, y como construcción en sí, pasibles de transformación.

Derecho

El derecho es el conjunto de principios que impone normas y deberes que regulan la conducta humana. Es lo adecuado y ajustado a la regla. Surge de un proceso de positivización de valores en pugna, por lo que no existe la norma sin una reflexión axiológica y no es posible percibir el derecho

5- "Ser docente lejos está de querer formar al otro... La idea de formar es verticalista. Me gusta más pensar la docencia como un acto de inspiración. El docente inspira a que el otro se transforme." Entrevista a DARÍO SZTAJNSZRAJBER del 8 de Agosto de 2018.

sin justicia, paz y otros principios imperantes.

El derecho no sólo se reduce a normas, se funda en las relaciones sociales, por lo que las mismas determinan su carácter y contenido. Como fenómeno social es fundamental analizar y comprender la realidad donde queremos aplicarlo y cómo hacer llegar esas normas a la sociedad a la cual están dirigidas.

Didáctica del Derecho

Nos surge la necesidad de investigar e indagar sobre esta temática en virtud que la Universidad Nacional de Río Cuarto, donde estudiamos y trabajamos, ofreciendo carreras como el Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y Abogacía, no expone en sus planes de estudio de qué manera se puede enseñar y aprender Derecho sin recurrir a la forma tradicional de la enseñanza-aprendizaje expositiva y memorística.

Es posible ejemplificar esta forma de enseñanza-aprendizaje como: “La consideración puramente normativa del Derecho; el estudio exclusivo de las normas generales, particularmente las leyes; la consideración puramente normativa de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los procesos normativos; la discusión de los temas de estudio mediante las opiniones de los profesores o investigadores del Derecho” (Cossío, 2001: 26). Esta forma de enseñanza viene hace años reflejándose en los planes de estudio de ambas carreras, donde por ejemplo, muchas materias correlativas están estructuradas de acuerdo a títulos del Código Civil y Comercial.

En este sentido, entendemos a la pedagogía del Derecho como “una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado según articulaciones lógicas⁶”, mientras que a la didáctica del derecho podemos definirla como el conjunto de actividades, estrategias, procedimientos y recursos a través de los cuales se busca llegar a un método de enseñanza del derecho. La didáctica del derecho es contemporánea, y recién con ella comenzamos a replantearnos la enseñanza de lo jurídico.

Actualmente la enseñanza está atravesando diversos cambios, el modelo de educación no es el que era cuando nos formamos. Hoy está atravesado por medios tecnológicos, dispositivos e información inmediata. El docente debe desplazarse de la postura de único poseedor del conocimiento. Nos parece acertado posicionarse en las aulas como guías, facilitadores de conocimiento, teniendo como norte el aprendizaje significativo y comprensivo de los estudiantes. El mayor desafío estará en plantearnos alternativas ante las dificultades de enseñanza del derecho, que nos lleven a nuevas significaciones en nuestra práctica docente.

Para disputar el modelo pedagógico tradicional podemos valernos de diversos recursos, entre los que encontramos a la innovación como esencial y fundamental en el ámbito educativo⁷. Innovar en la educación universitaria requiere un compromiso sostenido, creatividad y también implica asumir riesgos.

Es necesario destacar asimismo en la nueva enseñanza del derecho el cambio de paradigma en la concepción del estudiante. La mayoría ya no son pasivos receptores de conocimiento. Cada vez hay más estudiantes comprometidos con la realidad y el contexto que los atraviesa, estudiantes de la pregunta, a los que la simple lectura de un código no le es suficiente.

6-Witker, Jorge op.cit., nota 3.

7- “Supone generar un verdadero cambio en pos de lograr un plus de calidad y ese plus en la enseñanza universitaria viene a estar dado por el impacto real en la mejora del aprendizaje”. Gros Salvat y Lara Navarra. Año 2009.

Métodos de Enseñanza

Las ciencias jurídicas están atravesando un proceso de cambio debido a la globalización y la irrupción de la tecnología. Para dar respuesta a esta nueva realidad y teniendo siempre presente que se trata de una ciencia con la que se busca la resolución de problemas entre las personas, algunas universidades del mundo están optando por los siguientes métodos de enseñanza:

1) Métodos de enseñanza basados en la resolución de problemas: Los estudiantes deben resolver conflictos concretos y hacerlo en grupo, frente a la lección magistral tradicional y al estudio individual, que son los métodos más extendidos en las facultades de Derecho en Europa.

2) El método socrático, por el cual se establece un diálogo entre el profesor y los alumnos. Es el método que usan todas las escuelas de Derecho de EE UU, aunque ya está en revisión y muchos piden introducir otros métodos más innovadores.

3) La clase invertida (flippedclassroom), sistema por el que los alumnos preparan el trabajo previamente a la clase y esta se aprovecha para poner en práctica conocimientos o resolver dudas. Se busca aprovechar al máximo el tiempo de la clase para actividades de mayor valor añadido y mayor complejidad.

4) Método del caso, orientado a la resolución de un caso práctico, que puede ser real o ficticio. Lo relevante es que las conclusiones del caso sirvan para entender o aplicarlas a otros supuestos. Se analizan sentencias, lo cual en un sistema de CommonLaw es particularmente apropiado.

5) Clínicas jurídicas. Es un método de enseñanza importado desde EE UU, donde los alumnos ponen en práctica los conocimientos que han aprendido bajo la guía de un profesor y un abogado, a la vez que ofrecen un servicio de asesoría jurídica a personas físicas o jurídicas que no pueden acceder a otro tipo de servicio de abogacía.

Reflexiones finales

El éxito de la didáctica del derecho dependerá, en gran medida, del objetivo que nos planteemos como docentes respecto a la conformación del ciudadano que buscamos construir. Cada asignatura jurídica debe aportar a los estudiantes un sistema de conocimientos sobre aspectos de la realidad y coadyuvar a que se formen en él las habilidades intelectuales y prácticas generales.

Quizás muchos se rehúsan y rechacen estas nuevas formas de enseñar por temor o desconfianza a lo desconocido y nuevo. Citando una observación de Weber sobre la ley que dice que los agentes sociales obedecen una regla sólo en la medida en que su interés por seguirla supera su interés por ignorarla, concluimos que no será un proceso fácil, pero creemos fervientemente que es el camino para avanzar como sociedad con mejores profesionales.

Bibliografía

- Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho (2011). Número 17. Buenos Aires.
- Coll, César. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". Recuperado de: <https://www.unabvirtual.edu.com>
- Litwin, Edhit. (2008). "La configuración didáctica. Una nueva agenda para la educación superior". Buenos Aires. Paidós.
- Sztajnszrajber, Darío. (2015). "Consejos pedagógicos" del portal educativo Las 400 Clases. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=o-AsmCglWVo>
- Torres, C.A. (1996). Las secretas aventuras del orden. Estado y educación. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Enseñanza del derecho. Compilación de ponencias años 2016, 2018 y 2019 en e-book. Recuperado de: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/2016>
- Freire P. y Faundez A. (2014). "Por Una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes" Biblioteca esencial del pensamiento Contemporáneo. Siglo veintiuno editores.
- Lista C. y Brigido A. M. (2002). "La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica". Córdoba. Sima Editora.

ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE ENCIERRO

RESEÑA DE TRABAJO EN COMISIÓN 7: “Enseñanza del Derecho en Contexto de Encierro”

Francisco Vilches, Cecilia Actis y Juan Martín Castro

Dar media vuelta y ver qué pasa allá afuera,
no todo el mundo tiene primavera
(Fito Páez: Giros)

En la comisión 7 se presentaron nueve ponencias de las cuales ocho fueron expuestas por sus autorxs. En la sala llegamos a ser quince participantes, incluyendo docentes, estudiantes, graduadxs e integrantes del Programa de Educación en Contexto de Encierro (FCJS). Hubo asistentes de la UNLP y de la UNMDP.

La comisión contó con tres ponencias en formato narración de experiencias educativas, una de ellas con especial énfasis en el relato de una propuesta pedagógico-didáctica situada, otra dando cuenta de la joven experiencia de la UNMDP en penales de Batán (tanto de varones como de mujeres) y la tercera compartiendo las reflexiones que, desde la experiencia, surgen en torno de las disputas entre la facultad y el servicio penitenciario, y la consecuente problematización del rol docente en el contexto. Se presentaron dos ponencias situando el uso de las nuevas tecnologías en el contexto de la pandemia por COVID-19, especialmente el uso de celulares y su impacto en la posibilidad de acceder a la educación universitaria. Una de las ponencias es en sí misma una propuesta de intervención de la facultad en la cárcel, en el marco de las prácticas profesionales necesarias para obtener el título de abogadx (puntualmente se propone la incorporación de consultorios jurídicos en unidades penales). Luego hay una ponencia que aborda, a partir del análisis de entrevistas, el rol de los Centros Universitarios radicados en cárceles; sus lineamientos principales se desarrollan a partir de la concepción de dichos centros como acores políticos protagónicos en la vida tras los muros. Por último, una de las ponencias retoma debates sobre la educación universitaria en las cárceles problematizando las ideas de reinserción, reincidencia, derecho a la educación y ámbito en el que se despliega el ejercicio de la educación universitaria cuando de personas privadas de libertad se trata.

Todas las ponencias recibidas permitían advertir una preocupación común relativa a las dificultades que tiene la formación universitaria (y en particular la carrera de Derecho) para estudiantes privadxs de libertad. Teniendo ese gran temario como referencia, la propuesta de trabajo en la comisión ECE fue una invitación a anclar las intervenciones del encuentro de debate, en los violentos acontecimientos de los días 31-10 y 1-11 en centros universitarios radicados en penales de San Martín y Florencio Varela (Provincia de Buenos Aires).

Dichos acontecimientos, se produjeron en el contexto de una pandemia que además de las consecuencias por todxs conocidas, ha implicado para la población privada de libertad la imposibilidad de ver a sus familiares desde el mes de marzo (recién se permitió el ingreso de visitas a partir del 14 de noviembre), la reducción del horario de patio (en algunos casos la imposibilidad de salir de los pabellones) y el cierre de los espacios educativos, entre otras sensibles restricciones.

Como para ponernos un poco en tema: en la Prov. de Buenos Aires la sobrepoblación carcelaria alcanza el 118%, alrededor de 21.000 personas (sobre un total de 51.000 aproximadamente) se encuentran inconstitucionalmente detenidas (sin sentencia firme) y la tortura constituye una práctica sistemática por parte del Servicio Penitenciario Bonaerense¹, pero estando los tres poderes del Estado al tanto de lo que sucede. Esta situación crónica, sumada a la coyuntura de las horas inéditas² que se vivieron en los espacios educativos universitarios, nos ha interpelado como docentes en el entendimiento de que en un encuentro académico como el que nos convocaba, no podían ser pasadas por alto.

Teniendo en cuenta las inquietudes generales de las ponencias, el contexto de privación de libertad en la provincia y la represión de fines de octubre y principios de noviembre, se propusieron líneas temáticas para que cada expositorx hiciera dialogar con ellas sus ponencias. Los ejes propuestos para pensar las ponencias en vínculo con los acontecimientos mencionados fueron:

- El rol docente y el rol de la universidad/facultad de derecho
- Las nuevas tecnologías y la virtualidad
- Los centros universitarios
- Las disputas interinstitucionales (Mterio. de Justicia, SPB, Universidad y Poder Judicial)
- Los derechos humanos y los instrumentos jurídicos regulatorios de la pena

El debate se abrió con la pregunta acerca de cómo sostener los espacios universitarios, en especial los Centros Universitarios en las cárceles y qué pueden hacer las universidades y facultades para dotarlos de fuerza (simbólica). En tal sentido, hubo menciones a mejorar el espacio en términos de infraestructura tanto edilicia cuanto de los recursos que allí se dispongan, se discutió también la importancia de entablar lazos solidarios con los centros universitarios de “la calle”. En esta línea también fueron algunas intervenciones que priorizaron el compromiso docente, especialmente teniendo en cuenta la pertinencia de la formación de lxs docentes abogadx que concurren a dar clases a las cárceles. Esto último, es destacable por cuanto no se apeló simplemente a una cuestión de voluntarismo docente sino a la elaboración de propuestas concretas de prácticas pedagógicas en el marco del trayecto de las prácticas profesionales por lo que en tal sentido se realizaron propuestas didácticas específicas que contemplan vínculos entre la formación profesional y las áreas de extensión universitaria. En sintonía con esta línea de debate también se puso sobre la mesa el tema del rol docente y la necesidad de que éste sea entendido al calor de un compromiso para irrumpir en la violencia sistemática propia de los espacios de detención. También en particular se puso el foco en el uso de la tecnología, motivada puntualmente por las medidas dispuestas para la coyuntura de la pandemia, problematizándose la necesidad de que se haga extensible a contextos de “normalidad” y a la necesidad de conservar los acuerdos establecidos entre universidad (en este caso UNLP) y las unidades penales donde hay estudiantes de la casa, a partir de los cuales se aportaron routers y computadoras. En este sentido se consideró imprescindible generar políticas públicas que tengan como eje central garantizar el acceso a dispositivos tecnológicos para fines educativos -como también de comunicación familiar- en función de que transitar una carrera universitaria sin estos medios resulta una anacronía y posiciona a este colectivo estudiantes en una situación de clara desventaja frente al resto del estudiantado.

1-Los datos corresponden al Informe Anual de la Comisión Provincial por la Memoria (2020 disponible en <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cct/informesanuales/informe2020/InformeAnual2020.pdf>)

2-No había antecedentes de represiones de tal magnitud en los Centros Universitarios: éstos suelen ser espacios cuidados tanto por la población detenida cuanto por las autoridades. Como se explica en dos de las ponencias, los CU son (o eran, hasta el 31-10) ámbitos de disputa simbólica; en esas horas se convirtieron en un verdadero campo de batalla. Los dos CU a los que nos referimos no sirven más (no se pueden usar más ni tampoco los materiales educativos que allí había)

Una de las discusiones que quedaron abiertas y que dejó al menos dos posturas claramente encontradas tiene que ver con cuál debería ser el vínculo entre los espacios educativos, las acciones que despliega la universidad en la cárcel y el personal penitenciario que manifiesta la intención de participar como estudiante u oyente de los encuentros (que se realizan en la cárcel³). Aquí, una de las miradas se pronunció favorable a que las clases de la universidad fueran abiertas también al personal penitenciario, en tanto la otra mantuvo la idea contraria. Entre las argumentaciones para sostener la primera postura se encuentran el derecho a la educación, la inclusión y diversidad de cualquier aula universitaria, la comodidad que significa para el personal penitenciario (cuyos horarios a veces implican pasar la noche en la unidad) el poder cursar en el ámbito de trabajo. La otra postura se fundamentó principalmente en la importancia de generar un espacio de confianza para estudiantes privados de libertad, de los que, a diferencia de los y las trabajadoras penitenciarixs, no depende la elección de “salir a cursar”; asimismo, se adujo que todas esas violencias de las que se da cuenta unas líneas más arriba, son ejercidas por el personal penitenciario, por lo que compartir un espacio educativo con las víctimas de esa violencia contribuiría por un lado a una nueva victimización y por otro podría tener como consecuencia la pérdida de confianza en ese espacio de relativa libertad que se consigue entre estudiantes y docentes (las voces que circulan en ese pequeño mundo que es el aula se condicionarían e incluso obturarían).

El intercambio de posiciones e ideas en este encuentro nunca perdió de vista el conjunto de padecimientos de los estudiantes privados de libertad, teniendo en cuenta que incluso, el encierro en el que se encuentran es el resultado de carencias y situaciones de vulnerabilidad que estos estudiantes experimentan desde la infancia. Las intervenciones pusieron de manifiesto un lenguaje que posiciona la condición de estudiante (y compañerx -cuando quien hablaba era otrx estudiante-) por sobre la de “internx” o “reclusx” (términos propios de la institución penitenciaria).

Sin caer en la ingenuidad de creer que con estos debates encontramos la solución al problema de la educación universitaria en las cárceles, sí creemos que el habernos encontrado ha posibilitado compartir inquietudes, preocupaciones y de algún modo nos ha fortalecido en la posición de alerta que entendemos, como docentes, debemos seguir construyendo y profundizando, por ello celebramos que exista un espacio específico sobre la temática en el Congreso de Enseñanza del Derecho y promovemos su continuidad.

3- Claramente queda fuera de la discusión la posibilidad de que cualquier funcionarix penitenciarix se inscriba en una carrera universitaria y curse en las distintas sedes no radicadas en contextos de encierro.

SOBRE UN PROYECTO EDUCATIVO EN LA CARCEL, LA PERSPECTIVA DE UNA GRADUADA

Silvia Andrea Paull¹

Resumen

La Unidad de Graduados de la Facultad de Derecho de la UNMdP puso en funcionamiento en 2019 una serie de foros para sus egresados, los que incluyen actividades informativas, formativas y espacios de reflexión permanente. Participo del Foro de Herramientas pedagógicas y publicaciones académicas, desde el cual pude conocer y sumarme al Proyecto Educativo “Aula Universitaria de la UP 15” presentado por la Subsecretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil al Consejo Académico y aprobado en julio por OCA 626, proyecto que en 2020 se ha extendido a la Unidad Penal 50. En la propuesta, junto a estudiantes y docentes de la Facultad, acompañamos a los alumnos de la UP 15 y a las alumnas de la UP 50, en el aprendizaje de, hasta el momento, dos asignaturas, Derecho Político e Historia del Derecho y Constitucional Argentina, en planificaciones que potencian la comprensión a través del trabajo colaborativo, lo que reconoce la fortaleza de promover la integración social a la par que la adaptación a los estudios universitarios. El presente, relata porciones de la experiencia, desde mi mirada de graduada sobre lo que puedo aportar al diseño de intervenciones en un contexto especialmente desafiante como es la cárcel.

Introducción

A los efectos del aprendizaje universitario, la Unidad Penitenciaria 15 ofrece un aula, espacio fundamental donde los estudiantes pueden aprender, escuchar, dialogar, y debatir, en el marco de una propuesta de trabajo en estructuras de participación que establecen el trabajo colaborativo.

El lugar donde se desarrollan los encuentros es una habitación rudimentaria con poca ventilación, iluminación escasa, y a pesar del trabajo que realiza el personal del Servicio Penitencia del área de Educación, se encuentra atestada de digestos de doctrina y jurisprudencia, manuales y selección de lecturas de distintas asignaturas de Abogacía, materiales que en su mayoría están desactualizados, y además los anaqueles ocupan mucho espacio, que sería recomendable despejar para obtener una mejor circulación y comodidad, porque el salón es reducido en su tamaño, permite la presencia de un máximo de 18 estudiantes. Observe que no tiene un servicio de conectividad a través de la tecnología de la información y la comunicación. Con el objeto de entender que caracteriza a los nuevos escenarios formativos, lo primero es señalar que, como consecuencia de la pandemia, el aislamiento en el que todos estamos inmersos, no podemos brindar clases a través de una alúa virtual que configura un espacio que facilita la interacción del profesores, tutores y alumnos.

La educación en línea surge como una necesidad para los sectores de la población que se encuentran limitados en cuanto al sistema escolarizado y así mismo para las personas que buscan una superación académica que no han logrado concretar sus estudios por diversos motivos. Este año el aula universitaria cuenta con casi el doble de inscriptos en relación al año anterior, son aproximadamente 30 (entre jóvenes y adultos), y la profesora María Julia Amilcar, para dictar los

1-Abogada y profesora en educación superior, Foro Herramientas Pedagógicas y Publicaciones Académicas Unidad de Graduados, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata, silanpaul@gmail.com

contenidos de Derecho Político (una de las asignaturas que forma parte de las materias formativas del primer año de la carrera de Abogacía) debió desdoblarse la clase en dos turnos, por la capacidad limitada de la sala. Los aspirantes a estudiar y rendir esta materia tienen acceso a la bibliografía completa, la que proviene de donaciones que alumnos de la Facultad de Derecho hacen al Centro de Estudiantes (CED). A través de la mencionada docente, llega al aula universitaria de la UP15 y a sus alumnos, para que lo compartan, de manera que pueda continuar circulando entre ellos, y así beneficiar a varias cohortes. Vale la aclaración que son contados los estudiantes que a través de un familiar pueden adquirir el material de lectura y los libros de las asignaturas.

Otras características son las del aula de la UP 50 de mujeres. En febrero la visité junto al profesor de Historia del Derecho y Constitucional Argentina, Juan José Escujuri, y nos encontramos allí con un espacio más agradable, que cuenta en sus instalaciones con dos pizarrones (uno de madera y otro revestido de fórmica para escribir con fibrones), varios pupitres individuales, la habitación está recién pintada y decorada con láminas que realizaron las internas, y una ventana que permite el ingreso de luz natural. En otro espacio cercano, funciona la biblioteca, con buena luz y ventilación, los libros están ordenados y clasificados en diferentes libreros, son de distintos género y autores, a diferencia de la UP15 en la que solo tiene una biblioteca con libros de estudio en el mismo espacio donde funciona el aula Universitaria. El total de inscriptas, es de nueve estudiantes, son en su mayoría mujeres jóvenes que completaron sus estudios secundarios en el Complejo Penitenciario Batán. El material de lectura de las primeras materias de la carrera es escaso, pero al ser un número tan pequeño de aspirantes, el estímulo al trabajo colaborativo y a compartir materiales resulta más sencillo que en la UP15.

Descripción de algunos encuentros y configuraciones

El encuentro inaugural en la cárcel de mujeres, se desarrolló en una atmósfera de amigable escucha. El profesor Escujuri fue quien inició la rueda de presentaciones, y lo hizo recordando su experiencia como estudiante universitario, luego me invitó a que yo hiciera lo mismo.

Desde el inicio pudimos advertir la necesidad de hablar, expresar y contar las expectativas que las había llevado a querer formar parte de una experiencia de aprendizaje del derecho en el nivel universitario. De modo tal que el profesor Escujuri les pidió que desarrollaran por escrito esas motivaciones, concluida la cual pasaron a presentarse, y entre otras cosas nos comentaron las dificultades que reconocen, y que testimonian estudios interrumpidos, que algunas pudieron retomar en la cárcel, y finalizar el nivel medio en la unidad.

Otras, explicaron que tenían estudios previos en otras áreas y acotaron el deterioro psíquico y físico a que puede conducir el encierro.

Los encuentros suceden cada quince días, y a los mismos concurrimos graduados y estudiantes para acompañar a los profesores en actividades de lectoescritura que se proponen para que los estudiantes resuelvan en grupos de tres personas. En alguna oportunidad también hemos participado de su diseño y planificación.

Nuestra función pretende ser más cercana, los profesores exponen parcial o totalmente un tema, presentan la actividad y al final, dirigen el balance de la misma, la puesta en común de los hallazgos, mientras que a nosotros toca recorrer los grupos, observar, y participar en las discusiones, para orientar la resolución de los ejercicios desde un intercambio basado en la confianza y la ayuda mutua.

Hay días en que se puede percibir en el clima áulico, cómo sucesos exteriores impactan y modifican los estados de ánimo de los estudiantes, e impactan por consiguiente en el aprendizaje,

sus estados de ánimo, por ejemplo, si es día de visita y esperaban ver a un familiar que no llegó, o si por el contrario tuvieron un lindo encuentro, o recibieron una buena noticia.

El año pasado en el marco de un taller de alfabetización académica, dirigido por Amílcar y Escujuri para la UP15, tuve a mi cargo el diseño y presentación de una actividad de lectoescritura, para la cual elegí un artículo de Mariana Liceaga sobre cómo es estudiar en la cárcel en la Argentina, y desde el cual los alumnos tenían que responder una serie de preguntas.

En su desarrollo y colofón, pude observar cómo esta forma de trabajar, además de lo motivador del tema en sí que los confrontaba con su realidad de estudiantes en contextos de encierro, la fortaleza de actividades en comunidad de aprendizaje, por cuanto refuerzan la autoconfianza a través del trabajo en equipo, estimulan la comunicación, vivifican saberes previos en un ambiente cooperativo y solidario, donde todos aprenden, escuchan, y valoran los aportes de cada quien. Se evidencia las ventajas de esa retroalimentación constante, y cómo mejora el manejo del tiempo y cómo mejoran la expresión oral como escrita, resultado de la lectura y de la ulterior discusión, comunicación y explicación de saberes.

En palabras de Diego Tejerina

Estudiar en una universidad dentro de la cárcel fue algo impensado, marcó un antes y un después en mi camino, era una persona que estaba muerta en vida... La oportunidad y el privilegio de estudiar en una universidad implica tomar una decisión: dejar de ser lo que había sido hasta ese momento en la cárcel, transformarme en un estudiante universitario... Las prácticas educativas produjeron un quiebre en mi mundo privado al construir una temporalidad de afectos y no violencia, como lo es el de la prisión.

Para estos estudiantes que comienzan y continúan los estudios en este contexto, privados de su libertad, el reconocimiento de su derecho constitucional a aprender significa reconocerse como tales y tener una posibilidad de continuar una carrera universitaria. En la última fecha del taller, 5 de diciembre de 2019, y² por estar la mayoría de las cárceles de todo el país en huelga de hambre, una tercera parte del grupo asistió al aula, y del breve cuestionario que completaron, he extraído los siguientes comentarios, que ponderan distintas intervenciones:

... lo más destacado es la posibilidad de aprender, lograr comprender los temas para estudiar solos. La actividad más significativa fue la creación de ensayos... por eso pienso y admito que fue lo más hermoso que he vivido en este mal³ llamado contexto de encierro.

Mi finalidad de estar presente en cada clase, además de aprender, es que el aula universitaria permanezca en el tiempo... con el fin de que cuando se recupere la libertad, estar mejor preparado en la reinserción social por eso es necesario la presencia de los profesores y de todos aquellos que quieren colaborar.

La actividad que más me gustó de todas fue la relacionada con “estudiar en contexto de encierro” por qué estudiar en la cárcel [sic] es una odisea. El estudio te dignifica, sentís tu propia superación, el crecimiento intelectual, y como personas, que podemos hacer algo útil.

Muchas gracias por el trato y el respeto con que fuimos tratados. En un ambiente hostil, cursar en el aula es un bálsamo que da energías para seguir adelante.

(Rubén, Daniel, Roberto, Darío y Cecilio)

2- El personal del SPB, nos informó que en el mes de Diciembre, cuando se acercan las fiestas, el estado de ánimo de la población carcelaria se vuelve más sensible y surgen reclamos que suelen derivar en desordenes, quienes participan de tale, luego no pueden asistir al aula.

3- Para los que se encuentran privados de su libertad, insisten en utilizar la expresión cárcel y no contexto de encierro, porque es la que mejor ilustra su realidad.

Estos relatos coinciden en que la tarea en el aula mejora la cotidianeidad en la institución penitenciaria, aumenta la autoestima, y estimula para en dicho transcurrir seguir incorporando herramientas que les serán útiles también cuando recuperen la libertad.

Conclusión

Por último, y porque los agradecimientos se dejan para el final, me interesa destacar que tanto en la UP15 como en la UP50, el personal del servicio penitenciario, desde los sectores de ingreso hasta personal específico del área de Educación, han escoltado en todo momento nuestra tarea.

Es este un proyecto interinstitucional, que se mantiene con el compromiso de actores de la Facultad de Derecho, a través de la Subsecretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, la Unidad de Graduados, y el Centro de Estudiantes, y del Servicio Penitenciario Bonaerense, además dentro del aula, resulta esencial al apoyo de aquellos estudiantes de la UP15 que no obstante haber aprobado alguna de las asignaturas, facilitan el material a los que recién inician y los apuntalan en el aprendizaje. Faltan recursos —materiales y personales— pero lo que tenemos realizado no es poco. En colaborar en el asesoramiento y acompañamiento de quienes no pueden acceder, por alguna razón, ser el nexo entre la comunidad más vulnerable y el compromiso de la Facultad de Derecho, quien sigue generando espacios y oportunidades aun en esta situación que nos atraviesa a todos.

La UNMdP, Facultad de Derecho, en el mes de septiembre del corriente año, con la apertura a cargo de la Decana Maica Ortega, el acompañamiento de profesores y el Servicio Penitenciario (entre otros)⁴ dieron inicio al segundo cuatrimestre 2020 en contexto de encierro con mucho entusiasmo por parte de cada integrante. Se comenzó con clases virtuales para aquellos que desean continuar en este camino.

Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben en contextos sociales, políticos e históricos. Para pensar si en los contextos de encierro, esas herramientas podrían ser faros de enseñanzas y así al momento de recobrar sus vidas fuera del sistema penitenciario, contarían con aptitudes y destrezas para la continuidad en los estudios universitarios.

Referencias

Amilcar, M. J., Castelanelli, A., & Tumini, J. (2016, Noviembre 7). Derecho Político y Derecho Internacional Público comunicados a través de una estructura de participación de comunidad de aprendizaje. *Bianuario 2016-2017 Jornadas de Investigación Facultad de Derechos y Ciencias Sociales Universidad Atlántida Argentina*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Atlántida Argentina.

Amilcar, M., & Correa, M. (2017). El aula universitaria en la unidad 15 del Servicio Penitenciario Batán. *Crónica institucional y una experiencia de alfabetización académica*. In P. E. Slavin, *Debates actuales en Filosofía y Ciencia Política* (pp. 77-91). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Chao González, M. M. (2007, Enero 12). El rol del profesor en la educación virtual. Retrieved from *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*: <http://www.ride.org.mx>

Liceaga, M. (2017, Julio). Estudiar en la cárcel "Vivir con una triple identidad". *LE MONDE diplomatique Edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional*, pp. 32-33.

Tejerina, D. (2017, Julio). De zombie a sociólogo. *LE MONDE diplomatique Edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional*, p. 33.

2-Subsecretario de Bienestar Estudiantil, representantes del CED

DEBATES SOBRE LA FORMACIÓN DE ABOGADOS Y ABOGADAS PRIVADXS DE LIBERTAD

Cecilia Actis¹

“esta realidad incrustada a nuestro organismo”
(María Medrano;Tubo)

Resumen

Son numerosas y diversas las discusiones relativas a la educación en contexto de encierro. Las líneas a continuación se centran en dos de ellas. La primera se aboca a problematizar aspectos semánticos y del uso del lenguaje cuando de educación para personas privadas de libertad se trata. La segunda procura desentrañar el dilema educación como rehabilitación vs. educación como derecho en el marco del paradigma de los derechos humanos. Entre ambas se traza un entramado conceptual que puede echar luz a las políticas universitarias (y a los debates que de allí se desprenden) que pretendan desplegar sus prácticas educativas en vínculo con personas privadas de libertad. El recorrido teórico que se retoma en esta ponencia parte de indagaciones y lecturas que se vienen desarrollando desde el área de Educación en Contexto de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Discusión semántica

Toda vez que en materia de política educativa se habla del tema éste pone el foco en el espacio donde la educación se lleva a cabo: el contexto de encierro, o la cárcel. Aquí se elige deliberadamente la expresión formación de abogados y abogadas porque en primer lugar pone la mirada en el sujeto que es -en consideración de lo que se desarrolla en el segundo punto- el o la, portadora del derecho a educarse. Pero la intención de tal énfasis procura por otro lado, traer a este espacio de discusión² el debate acerca de si las personas privadas de libertad (PPL) deberían cursar sus estudios en la cárcel o concurrir a establecimientos educativos “de la calle”³, en nuestro caso, concurrir a la sede de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y cursar con el resto del estudiantado.

En marzo de 2019, el equipo de trabajo del área de Educación en Contexto de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, realizó un relevo de más de 100 encuestas⁴ a estudiantes ingresantes PL y ante la pregunta sobre la preferencia de cursada, el 61,5% eligió la opción de concurrir a la facultad a cursar (Actis: 2029). Entre los argumentos de tal elección (pregunta abierta formulada inmediatamente después de la anterior) se encuentran la posibilidad de “relacionarse con otros compañeros”, razones relativas a la “igualdad educativa”, y las supuestas mejores “condiciones para acceder a materiales y vincularse con docentes”.

1- Lic. y Prof. de Sociología (FaHCE UNLP). Prof. Adj. de Introducción a la Sociología (FCJyS UNLP); Prof. Adj. de las Prácticas de la Enseñanza en Sociología (FaHCE UNLP); Co-coordinadora del área ECE del Observatorio de la Enseñanza del Derecho (FCJyS UNLP). actisc@gmail.com

2-Lamentablemente limitado en el contexto de virtualidad

3-“la calle” es el significante que en el espacio del encierro refiere a los contextos fuera de los muros

4-109 para ser precisa

A estas consideraciones que ponen en evidencia aspectos tanto pragmáticos cuanto ideológicos podemos agregar el efecto que produce en la subjetividad de una PPL el salir de las instituciones totales⁵ y experimentar el ritmo del afuera con sus olores, sonidos y la vista de un paisaje que no termina en el muro (desincrustarse un rato el encierro, por parafrasear el epígrafe). A este impacto en la subjetividad se agregan los aportes que las voces de este sector del estudiantado deja en las aulas de la calle haciéndolas más diversas, más democráticas y más inclusivas.

Si se tratara de una discusión sin términos medios, del otro lado nos encontraríamos con fuertes argumentos relativos al impacto que tiene el ingreso de instituciones (y en especial las educativas) del exterior en la cotidianeidad de la cárcel. La escuela y en este caso la universidad y sus docentes, irrumpen en el encierro desde lógicas muy diferentes a las penitenciarias; el vínculo pedagógico - por mencionar un único ejemplo- supone la nominación de estudiantes, en lugar de internos. Pero hay algo más que concierne en particular a la universidad: su lazo con los Centros Universitarios radicados en las cárceles. El tema merece una ponencia aparte⁶; aquí nos limitaremos a mencionar algunas de las acciones que se llevan a cabo desde esos espacios. Con diferentes trayectorias, historias e identidades, los CU son protagonistas de los reclamos por mejores condiciones de detención, así como del planteo de demandas propiamente judiciales o de acceso a la justicia. Es en los CU que suelen gestarse las acciones colectivas más importantes y de mayor repercusión: huelgas de hambre, participación en mesas de diálogo, capacitación y empoderamiento de la población detenida (inclusive no universitaria). A estas acciones de tipo colectivo se agrega el capital simbólico que circula por los CU irradiándose a los pabellones de población, en particular los saberes relativos a la redacción de escritos para agilizar, revisar o reclamar por las causas individuales⁷. La mayor parte de esos escritos en las cárceles se redacta e imprime en los CU haciendo uso del saber que aportan las carreras de abogacía (Pegoraro: 1993).

Como se puede apreciar en este escueto racconto los CU son espacios de acción política y de coordinación de acciones con otras cárceles. Por esa razón hay fuertes disputas entre los CU y los servicios penitenciarios (que en no pocas ocasiones intentan desarticularlos o poner alfiles propios en sus conducciones⁸). Retomando lo que decíamos más arriba, resta agregar que el espíritu político de los CU se hace no sólo con la presencia de estudiantes sino también con la presencia de docentes (y otros actores universitarios) que ingresan a la cárcel y dan vida a dichos espacios.

El debate que se intenta poner de manifiesto está pleno de vigencia; quienes nos dedicamos a investigar este tema y caminamos el territorio carcelario lo discutimos con frecuencia y lo experimentamos en ocasiones como un brete: ¿la universidad a la cárcel o las PPL a la universidad? En Argentina encontramos variopintas experiencias en las diferentes universidades y facultades que tienen programas o convenios con cárceles⁹. En la FCJyS hay un sistema mixto (dejando de lado el contexto de la pandemia) que incluye en el espacio carcelario¹⁰ a) el dictado de clases regulares -para algunas de las primeras materias-, b) clases de apoyo (no de cursada regular) y c) el acompañamiento de equipos de estudio conformados por estudiantes que integran el Programa de Educación en Contexto de Encierro¹¹; y en la sede de la facultad -en la medida en que

5- El término es acuñado por Ervin Goffman en *Internados*

6-El tema constituye una de las líneas de trabajo en curso del área ECE del OED

7-Estas acciones se relatan en entrevistas realizadas en los CU de las Unidades 1 y 9 de La Plata

8-Entrevista realizada en el CU de la Unidad 1 en agosto de 2019

9-Para un paneo se puede consultar Parchuc (2015)

10-Básicamente en los CU radicados en cárceles del radio de La Plata, Magdalena y Florencio Varela

11-Para ver el desarrollo del PECE pueden consultarse Castro y Thompson (2019) y Castro y Puig (2019)

se posean los permisos correspondientes- el traslado de estudiantes PL a cursar como el resto del estudiantado (esto puede acontecer con acompañamiento del servicio penitenciario, con monitoreo por GPS o con otorgamiento de confianza).

Por supuesto la discusión no está cerrada. Es importante que estudiantes PL compartan el espacio educativo de la sede de la facultad, así como poner de relieve el impacto que tiene en la cárcel, el ingreso de la universidad. Es en el marco de este debate que aquí se opta por la expresión educación para las PPL, en lugar de educación en la cárcel o en contexto de encierro.

¿Por qué educación superior para personas privadas de libertad?

¿Y por qué no? No deja de ser incomodante que a esta altura del S XXI siga siendo necesario en ciertas ocasiones y ciertos espacios (no en todos afortunadamente) exponer las razones de la educación para las personas privadas de libertad. Para hacerlo la trama conceptual que aportan el paradigma de los derechos humanos posee potentes herramientas para dar cuenta no sólo de la necesidad de la educación en la cárcel, sino de la obligación que esto supone para el Estado. Son numerosos los instrumentos jurídicos que resguardan el derecho a la educación de las personas privadas de libertad integrando sistemas de protección tanto regionales, como el universal y el doméstico¹². No obstante dicha visibilización jurídica, puede ser necesario en este aspecto echar luz sobre cierta doble interpretación: en algunos instrumentos de protección la educación de las personas privadas de libertad se incorpora como parte de los derechos sociales y culturales, mientras que en otros se lo hace en el marco de un conjunto de medidas tendientes a la rehabilitación o resocialización, es decir, para evitar nuevas comisiones de delitos y por lo tanto como uno de los elementos que componen los fines de la pena. Esta última lectura es la que se aprecia mayoritariamente en la jurisprudencia de tribunales inferiores toda vez que se presenta una solicitud de salida a cursar o a rendir fuera del espacio penitenciario (Actis, Sagastume, Villar: 2019¹³). Desde esta perspectiva la educación se recubre de un lenguaje en clave de derechos, pero no es concebida como tal sino como un medio de resocialización descansando su protección en argumentos tratamentales. Así planteado, el asunto se ladea al supuesto vínculo entre educación y decrecimiento de la tasa de reincidencia¹⁴ lo que, desde el punto de vista que aquí se intenta sostener, podría poner en peligro el acceso a la educación de las personas encerradas (tanto más tratándose del nivel superior, que no es obligatorio).

Aquí caben por un lado reparos metodológicos: las estadísticas sobre reincidencia no suelen cruzarse con las de las personas reincidentes que hayan pasado por circuitos educativos formales en estadías penitenciarias anteriores (y las pocas cifras disponibles no están actualizadas o se limitan a estudios de caso puntuales). A pesar de ello, el argumento de que “los presos que se educan reinciden menos que los que no lo hacen” constituye un discurso de referencia en esferas ministeriales¹⁵ y judiciales dando cuenta de que el énfasis se pone, no en el derecho a la educación sino en las implicancias que ésta tiene en el tratamiento penitenciario. Si en algún momento

12- Siendo algunos de ellos de carácter vinculante, otros recomendaciones o estándares de interpretación.

13-La mayoría de las sentencias que otorgan permiso para salidas educativas (muchas lo niegan amparándose en argumentos securitarios) comienzan su argumentación aludiendo al derecho a la educación, pero más adelante fundan la decisión en el art. 10.3 del PIDCP: “El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados (...)”

14- Pueden consultarse Amaya y Barragán: “Cómo funciona el sistema educativo en las cárceles argentinas”; La Nación 13 de Marzo de 2015 (<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/como-funciona-el-sistema-educativo-en-las-carceles-argentinas-nid1774947/>) y “Educación, mucho más que nuevos conocimientos”; Clarín 03/12/2015 disponible en <http://www.uba.ar/noticiasuba/nota.php?id=14390>

15-En esta línea se expresaba recientemente el ministro Julio Alak, en ocasión de la creación del programa “Más trabajo, menos reincidencia” (<https://www.infoplatense.com.ar/nota/2020-5-21-9-18-0-alak-lanzo-el-programa-mas-trabajo-menos-reincidencia-para-presos-de-la-provincia>) y también lo hacía el ex ministro Gustavo Ferrari en septiembre de 2018 (<http://www.andigital.com.ar/politica/item/70977-remarcan-la-educacion-y-el-trabajo-en-carceles-como-ejes-para-reducir-la-reincidencia>) por poner sólo dos ejemplos recientes de gestiones políticas diferentes.

hubiese una revisión metodológica seria de la estadística a la que se alude y los números no acompañaran la hipótesis de partida, peligraría el acceso a la educación de las personas privadas de libertad.

Luego caben reparos de índole teórica: volver sobre los argumentos re (rehabilitación, reinserción, resocialización) es llevar la discusión a la esfera del control social y las políticas punitivas que con miras a ese objetivo se despliegan. Esto lo sabemos desde Foucault: las prisiones organizan la transgresión de las leyes en un estrategia más general de sometimientos (Foucault: 2001;277). Por eso se propone una mirada que privilegie al derecho en el marco del paradigma de derechos humanos y que no negocie lo educativo con lo correccional.

Cierre

La cárcel es el último eslabón de una cadena de privaciones y vulnerabilidades en la experiencia vital de la mayor parte de la población encerrada. Aunque parezca perimido, las reflexiones sobre la educación en la cárcel siguen renovándose cada vez que desde la teoría social se vuelve sobre el problema del orden y la ilusión de modelar sujetos para integrar el contrato social que heredamos de la ilustración. Es cierto que resulta tentador medir los logros educativos en diálogo con las estadísticas del delito y la reincidencia, pero es hora de poner la mirada en el sujeto y de quitarnos este lastre que impide ver a la educación de las personas privadas de libertad como una forma de resistencia al oprobioso, al doloroso, mundo de la cárcel.

Fuentes bibliográficas

Actis (2019): Educación en contextos de encierro. Análisis descriptivo de estudiantes privados de libertad en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP; ponencia presentada en el III Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho 9, 10 y 11 de mayo de 2019; FCJS UNLP, La Plata

Actis, C., Sagastume, P. y Villar, M. (2019): Educación en contextos de encierro: entre la resocialización y la garantía de un derecho; ponencia presentada en III EITICE 5, 6 y 7 de septiembre de 2019; Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Castro, J.M. y Puig, F. (2019): Educación en contextos de encierro: el rol de las unidades académicas. Experiencia de la FCJyS UNLP; ponencia presentada en el III Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho 9, 10 y 11 de mayo de 2019; FCJS UNLP, La Plata

Castro, J.M. y Thompson, D. (2019): Educación en contextos de encierro: experiencia desde la FCJS UNLP. Obstáculos y desafíos; ponencia presentada en III EITICE 5, 6 y 7 de septiembre de 2019; Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Foucault, M. (2001): Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión; Siglo XXI ed.; Buenos Aires

Goffman, E. (1972): Internados: Ensayos sobre la situación social de 10s enfermos mentales; Amorrortu Ed.; Buenos Aires.

Parchuc, J.P. (2015): La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones en Redes Revista de extensión N° 1; Filo UBA disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>

Pegoraro, J. (1993): Degradación y resistencia: dos formas de vivir en la cárcel; Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA disponible en <http://revista.pensamientopenal.com.ar/doctrina/34615-degradacion-y-resistencia-dos-formas-de-vivir-carcel>

LA IMPLEMENTACIÓN DE CONSULTORIOS JURÍDICOS GRATUITOS EN LAS UNIDADES PENITENCIARIAS COMO MEDIO DE RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS

Bernardino Acosta¹, Juan Martín Castro²

Resumen

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP posee una vasta trayectoria en garantizar la carrera de grado a las personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria, la implementación de un nuevo plan de estudios genera nuevos desafíos para esta oferta académica distintiva, el más relevante se vincula a cómo garantizar las prácticas pre profesionales para estos estudiantes.

La implementación de Consultorios Jurídicos Gratuitos en las Unidades Penitenciarias, permitiría atender la problemática jurídica por cuestiones no penales de las personas alojadas en las mismas, como asimismo cumplimentar las prácticas pre profesionales obligatorias a los estudiantes de contexto de encierro y a aquellos del medio libre que quieran participar del programa, forjando de este modo abogados comprometidos con la modalidad educativa.

Introducción

La enseñanza en Contextos de Encierro nos enfrenta con múltiples situaciones que son propias del ámbito en el que la misma se desarrolla y con las carencias que los estudiantes experimentan en dicho entorno.

Uno no puede ir a una cárcel a dar clases y limitarse a desarrollar los temas que tenía pensados, porque el profesor de derecho, además de docente, es un abogado, algo a lo que una persona privada de su libertad no tiene fácil acceso.

Ello hace que a la par de las inquietudes propias de la materia surjan las cuestiones personales, que no han podido ser canalizadas debidamente y que no tienen que ver con la temática penal.

Así surgen las consultas de aquellos estudiantes que no pueden ver a sus hijos, que quieren resolver cuestiones patrimoniales para asegurar el bienestar de su familia, que tienen dudas acerca de su capacidad de administrar sus bienes, por citar algunas de las muchas consultas que se le pueden efectuar al docente.

En una oportunidad no se pudo comenzar la clase porque un estudiante pasó la noche sin dormir, debido a que no sabía que pasaría con la casa de su padre gravemente enfermo, en caso de que este falleciera y él se encontrara privado de su libertad, por lo que ante todo debió darse asesoramiento legal al estudiante, quien más tranquilo pudo escuchar atento la clase y en el turno siguiente aprobar obligaciones dando un excelente examen.

1-Abogado (UNLP), Especialista en Derecho Civil (UNLP), Profesor Universitario en Educación Superior y Media (UCALP), Cursante de la Especialización Superior en Educación en Contextos de Encierro (UFASTA), Docente ordinario de Derecho Privado 1, Cátedra 1 y Derecho Privado 2, Cátedra 3 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Docente participante del Programa de Educación en Contextos de Encierro. ba@estudioacosta.com.ar.

2- Abogado (UNLP); Director del Programa de Educación en Contextos de Encierro Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata; Coordinador del área de Educación en Contextos de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata. juan_carp05@hotmail.com.

La Educación en Contexto de encierro puede concebirse en su función como un medio para trazar puentes entre el afuera y el adentro, de modo que la vida dentro de las instituciones de encierro no sea diametralmente diferente a la vida en el medio social al que se apunta (Frigerio), por lo que resolver problemas "del afuera" que afectan significativamente el ánimo y la calidad de vida de los estudiantes, se presenta como algo esencial, máxime cuando tales derechos se presentan como vulnerados.

La situación de los estudiantes en contexto de encierro hace que, naturalmente, la prioridad de sus cuestiones legales la tengan las relacionadas a temas penales, pero luego de un tiempo surgen otros inconvenientes patrimoniales, de familia, laborales que también necesitan resolver, siendo casi imposible encontrar un abogado civilista o laboralista en una unidad penitenciaria.

Si uno de los objetivos esenciales de la educación en contexto de encierro es el restablecimiento de derechos, indudablemente tenemos una asignatura pendiente en este tópico.

Tal falencia podría suplirse con la implementación de consultorios jurídicos gratuitos en cada unidad penitenciaria.

Otro aspecto de la cuestión

La implementación del nuevo plan de estudios –Plan 6- ha incorporado la Formación Práctica que contiene cuatro modalidades, a saber: a) Formación Práctica al interior de las asignaturas; b) Adaptaciones prácticas procesales penales y civiles; c) Formación Práctica en temáticas específicas y d) Formación práctica en situaciones reales.

La formación práctica tiene como objetivo la adquisición de habilidades y competencias para el ejercicio del Derecho. Se trata del aprendizaje del "saber hacer". El tránsito por este bloque implicará el reconocimiento de un "saber situado" desde la perspectiva de un modo de aprender dinámico consistente en "hacer" en un contexto de riesgos monitoreado.

Esto implica un nuevo desafío, toda vez que se tienen que generar los espacios propicios para que los estudiantes que se encuentren en Contextos de Encierro puedan acceder a ésta oferta académica de forma igualitaria al resto de los estudiantes.

Ante esta nueva -y positiva- exigencia de formación, los consultorios jurídicos gratuitos en las unidades penitenciarias se presentan como una excelente alternativa para que los estudiantes de nuestra Facultad puedan transitar allí sus prácticas pre profesionales.

En este sentido, además de funcionar de forma similar a los Consultorios Jurídicos ya existentes extramuros, es preciso formar a los integrantes del consultorio en relación a la intervención de nuestra Facultad en Contextos de Encierro a los efectos de que cuenten con los conocimientos necesarios para que la misma sea productiva (conocer las lógicas de las instituciones totales; saber manejar situaciones complejas; evitar el desgaste; etc.).

De acuerdo a lo que surge en el sitio web de los consultorios jurídicos, sin perjuicio de otras funciones que pueda asignar el mentor-director del Consultorio, son funciones de los pasantes estudiantes avanzados de abogacía:

- a) presenciar las entrevistas de consulta y asesoramiento que se realicen en el Consultorio;
- b) confeccionar los escritos judiciales, en todos los casos orientados, supervisados y bajo la dirección del abogado mentor;
- c) realizar el seguimiento y la compulsión de los expedientes de los casos que tuviesen asignados.
- d) completar y mantener actualizada desde la primera consulta, la ficha de seguimiento de trámite de los casos que tuviesen asignados, con la totalidad de los datos del consultante: apellido y nombres, domicilio, teléfono, motivo de la consulta, contraparte; y datos del trámite de la causa:

consultas, entrevistas, radicación, movimientos del expediente.

e) mantener informado al consultante sobre el trámite de la causa, sea éste judicial o extrajudicial, en la medida que el consultante lo requiera;

f) asistir con el mentor o excepcionalmente con el abogado de apoyo, a las audiencias de los casos que le hayan sido asignados. En caso de que pueda salir de la Unidad

g) concurrir a las reuniones que periódicamente convoque el mentor.

h) colaborar con los profesionales de las diferentes áreas en lo que respecta al tratamiento de los casos en que intervienen.

Características de la propuesta

Resulta oportuno mencionar que la intervención que realiza la JURSOC dentro de las unidades penitenciarias comprende aquellas que se encuentran emplazadas en La Plata, Florencio Varela y Magdalena, alcanzando a más de 18 cárceles, las que poseen distintas particularidades (número de estudiantes, conformación de centros universitarios, acceso a computadoras, etc).

Se podrán sumar al Consultorio como practicantes los estudiantes que deban cumplimentar las prácticas y/o abogados que se encuentren en las distintas Unidades Penitenciarias, como también los del medio libre.

La implementación deberá tener en consideración las particularidades señaladas anteriormente, esto es, el número de unidades en las que interviene nuestra unidad académica, pudiendo realizarse los consultorios jurídicos itinerantes en primera medida en aquellas que posean un número elevado de estudiantes y graduados que permitan dar los primeros inicios a esta modalidad de extensión universitaria en cárceles.

Su función será colaborar en las tareas administrativas para mejorar el funcionamiento que tiene el Consultorio en las respectivas unidades penitenciarias, debiendo recabar información sobre las demandas de cuestiones no penales que tienen los estudiantes que allí se encuentran alojados y canalizar las mismas por el medio pertinente.

Los derechos restablecidos

De este modo, mediante la propuesta que se formula, se estarían restableciendo los derechos vulnerados a los estudiantes privados de su libertad y al resto de la población carcelaria, en materias ajenas al derecho penal (para la cual cuentan con su defensa técnica), mejorando su calidad de vida y permitiendo que puedan encarar su recorrido de estudios con una mayor tranquilidad de espíritu y al propio tiempo, garantizar el derecho constitucional de estudiar, al otorgar la posibilidad de cumplimentar las prácticas pre profesionales dentro de cada unidad penitenciaria.

A su vez, permitiría que los estudiantes avanzados como también los graduados que se encuentran en las unidades penitenciarias, puedan adquirir herramientas prácticas para el ejercicio profesional y, concomitantemente resolver conflictos de índole jurídica.

De igual modo facilitaría que estudiantes y jóvenes abogados se acerquen al programa y conozcan las características de la Educación en Contexto de Encierro, formando de tal suerte nuevos profesionales comprometidos con tan importante modalidad.

Por último, podemos concluir que implementar consultorios jurídicos en las cárceles a las que desde hace varios años concurre nuestra Facultad, implicaría agregar otro espacio con sentidos vinculados con la circulación de la palabra, respeto por el otro y garantizar el acceso a una tutela judicial efectiva, como también permitir la instancia de formación que necesariamente deben

cumplir los estudiantes del nuevo plan de estudio

Bibliografía

- Frigerio G. (comp). *Contra lo Inerxorable*. Buenos Aires. Libros de Zorzal. 2004.
- Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: abogacía, escribanía: Camino hacia lo nuevo. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2016.
- <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/consultorios-juridicos.html>

“ESTUDIAR EN CONTEXTO DE ENCIERRO Y EN UN CONTEXTO PANDÉMICO”. DESAFÍOS Y PROPUESTAS A PARTIR DEL USO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Carolina Vinaccia¹ y Karen Kristeff²

Resumen

En esta ponencia, intentaremos exponer desde nuestra mirada, como estudiantes de Derecho e integrantes del grupo de Educación en Contexto de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJS UNLP), las complejidades que padecen nuestrosxs compañerxs privadxs de su libertad. Abordaremos la temática en base a la aplicación de las nuevas tecnologías en las distintas unidades como espacios educativos, a raíz de la pandemia, en miras de una necesaria implementación de políticas públicas como solución de abordaje a la problemática, sin descuidar nuestro compromiso de asistir a las unidades penitenciarias y fortalecer el intercambio de conocimientos y experiencias.

Introducción

Como estudiantes de Derecho y participantes del Programa de Educación en Contexto de Encierro (PECE) hemos evidenciado injusticias burocráticas por parte del Servicio Penitenciario con respecto a nuestrosxs compañerxs privadxs de la libertad, ya sea, porque el día de la mesa de examen no contaban con la autorización de su salida o ni siquiera había móvil; por no poder acceder al material de estudio si no era por la donación de libros que, tanto nosotras como lxs demás compañerxs del Seminario pudimos alcanzarles; como también por desconocer la bibliografía recomendada al no tener un contacto directo con docentes de la facultad.

Entendemos que la violencia carcelaria ha sido y es representada, entre otras prácticas, como trabas hacia el acceso a la educación. Esto es producto de la base de un orden burocrático y jerárquico que no hace más que alimentar el estigma sufrido por estudiantes de Derecho privadxs de su libertad.

Para romper con esta problemática debemos repensar a la educación en contextos de encierro no como un método resocializador ni un simple premio, sino bajo la idea de que constituye un derecho fundamental. Por lo tanto, creemos que es a partir de la implementación de políticas públicas adecuadas lo que permitiría un abordaje educativo superador.

Todas estas complejidades atravesadas por lxs estudiantes en contexto de encierro — hoy acentuadas por la pandemia — sumado a las soluciones que brindaron los distintos organismos por esta situación, nos ha impulsado a realizar un análisis exhaustivo del aprovechamiento de las herramientas tecnológicas con fines educativos, sin reemplazar nuestro acompañamiento como aprendizaje compartido en los distintos espacios carcelarios.

1-Estudiante avanzada de Abogacía FCJS UNLP. Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la FCJS UNLP; vinacciacarolina@gmail.com

2-Estudiante avanzada de Abogacía FCJS UNLP. Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la FCJS UNLP; kkristeff@gmail.com

En las siguientes líneas, intentaremos exponer lo manifestado.

Pandemia y avances dentro un marco legal

A raíz de la pandemia declarada a nivel mundial por el Covid-19, por primera vez en la historia, se habilitó el uso de celulares en las unidades penitenciarias. Esto comenzó el mes de marzo de 2020 cuando la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) presentó una nota al Ministro de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Julio Alak³, planteando la crisis humanitaria, donde pone principal énfasis en la incrementación de acciones de prevención, aplicación de protocolos de ingreso, proveimiento de mayor cantidad de alimentos y habilitación del uso de telefonía celular, siendo este último un aspecto central para reducir conflictos y mantener una comunicación fluida con sus seres queridos. Esto dio lugar a que el Juzgado de Ejecución Penal n° 2 de Mar del Plata, en razón de un habeas corpus interpuesto por la misma CPM, dictamine en favor de la habilitación inmediata del uso de los celulares por lxs internxs alojadxs en las Unidades Penitenciarias 15, 44 y 50, del Complejo Penitenciario de Batán⁴. Lo mismo fue replicado por el Tribunal Criminal 1 de Necochea⁵ y, el 30 de marzo de 2020, finalmente, el Tribunal de Casación Penal de la Provincia de Buenos Aires, dispuso: “AUTORIZAR el uso de telefonía celular en TODAS LAS UNIDADES PENITENCIARIAS de la provincia de Buenos Aires”⁶.

En los tres casos se dispuso la creación de un PROTOCOLO NORMATIVO⁷ para su implementación, en el cual; además de regular la habilitación de dispositivos móviles, las condiciones de uso, la incautación y el acceso a internet; estableció como objetivo esencial facilitar a la población privada de la libertad en lo siguiente: “a) el contacto con sus familiares y afectos, b) su desarrollo educativo y cultural y c) el acceso a información relativa a su situación procesal (...). Aunque también, se hizo alusión a que la misma tendrá validez “durante el periodo que subsista la situación de pandemia y la vigencia del aislamiento social, preventivo y obligatorio” decretado por el Gobierno Nacional por el DNU 297/20. Esto último nos llevó inevitablemente a preguntarnos lo siguiente: ¿tuvimos que esperar a una pandemia para efectivizar el uso de las herramientas tecnológicas?

El aprovechamiento de las tecnologías con fines educativos en contexto de encierro

La tecnología ha tenido su auge y popularidad a lo largo del tiempo, y a su vez, se ha constituido como un gran campo de conocimiento pedagógico. Según María Soledad Abdala Grillo y Jorgelina Farre, licenciadas en Psicología, han manifestado que “el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en función del aprendizaje y del conocimiento permite una mayor accesibilidad a la información acercando la universidad a lugares donde antes no llegaba, y expandiendo su accesibilidad en espacios que trascienden el concreto escenario áulico tradicional⁸”. Como estudiantes universitarias tenemos el privilegio de acceder a las herramientas

3-<http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cpm/escritos/nota-ministro-de-justicia-julio-alak.pdf>

4-Habeas Corpus colectivo, Juzgado de Ejecución Penal n° 2 - Mar del Plata (27 de marzo de 2020).

5-Causa TC 6153, Tribunal Criminal 1 de Necochea (marzo de 2020).

6-“Detenidos y alojados en la UP n°9 de La Plata S/Habeas Corpus colectivo”, causa n°100145), Tribunal de Casación Penal de la Prov. de B.A. (30 marzo de 2020)

7-“Protocolo para el uso de teléfonos celulares por parte de personas privadas de la libertad en el ámbito del servicio penitenciario bonaerense” - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de la prov. de Buenos Aires.

8- Abdala Grillo, María Soledad; Farre, Jorgelina. (2011) EL USO DE LAS INFOGRAFÍAS COMO TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL ÁMBITO

DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos / Marcela Martínez ... [et al.]; compilado por Carlos Giordano ; Glenda Morandi., 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2019. Libro digital, PDF, páginas 933-943.

tecnológicas con fines educativos y, dentro del contexto actual que estamos viviendo, pudimos sacar provecho al uso de la tecnología, y así, percatarnos de su eficacia, a través de computadoras, celulares, etc.

Esto nos lleva a reflexionar sobre dos cuestiones. Por un lado, el buen uso que se le ha dado a las plataformas tecnológicas con fines educativos. Y por el otro, y en consecuencia, que este aprovechamiento pueda ser destinado a la educación en contexto de encierro, lo cual disminuiría la exclusión de lxs estudiantes.

En este punto, en la medida en que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable (Frigerio, 2004).

Falencias en la implementación política de herramientas tecnológicas con fines educativos

A raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio, la FCJS decidió que el calendario académico continúe desarrollándose con normalidad a través de diferentes plataformas (clases online, bibliografía digitalizada, entrega de trabajos prácticos, etc.), es decir de forma virtual.

Aunque, no podemos desconocer la realidad de las unidades penitenciarias, en donde el hacinamiento, la sobrepoblación y las huelgas de hambre son palabras que describen la vivencia actual de las personas encarceladas, sumando ahora la situación de emergencia.

Tampoco debemos ignorar el hecho de que no todxs lxs compañerxs pueden acceder a los medios necesarios para poder desarrollar una cursada, o la carrera misma, bajo esta modalidad.

En este marco, nos parece importante traer a esta ponencia dos roles fundamentales que dan sustento al desafío planteado. Por un lado, se encuentra el papel de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) respecto al convenio realizado en el año 2019 con el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires. Por otro lado, el rol de la FCJS en las unidades penitenciarias a través del Programa de Educación en Contexto de Encierro (PECE).

Con respecto a la primera, debemos citar la cláusula octava del mencionado acuerdo, donde expresa lo siguiente: “JUSTICIA se compromete a realizar las gestiones tendientes a instalar y efectivizar conexiones a internet aptas para el uso de los estudiantes en los Centros Universitarios de las Unidades Penitenciarias del Circuito Universitario en Cárceles. A su vez, la UNLP se compromete en la medida de sus posibilidades a proveer de computadoras y dispositivos e insumos informáticos a los centros de Universitarios para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes”⁹. Si bien se trata de un gran avance que garantiza el derecho a la educación a través de una herramienta fundamental, como es el acceso a internet, en la actualidad se encuentra totalmente desdibujada, ya que la mayoría de las unidades penitenciarias no cuentan con este medio.

En cuanto al segundo rol referido, el PECE busca reforzar el rol de la FCJS, tal como lo define en su presentación institucional: “Los propósitos del programa son fundamentalmente habilitar las distintas vías de comunicación para permitir la circulación de la información, garantizar las instancias necesarias para que el estudiante pueda acceder al derecho a la educación y agilizar el cumplimiento del Convenio Marco firmado entre el Ministerio de Justicia y Seguridad de la Prov. de Bs. As y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”¹⁰. En este sentido, y siguiendo estos

9-Convenio específico n° 2 del convenio marco entre la universidad nacional de la plata y el ministerio de justicia de la provincia de buenos aires.

10-<http://www.iursoc.unlp.edu.ar/index.php/educacion-en-contextos-de-encierro.html>

propósitos, nuestra aspiración radica en que se pueda lograr una mejora en la agilización y ampliación de las vías de comunicación.

Es importante, además, traer a este eje lo establecido por el Protocolo del SPB en cuanto ha permitido el uso de celulares o dispositivos tecnológicos a las personas privadas de su libertad para satisfacer sus derechos, entre ellos, el de educación. Sin embargo, en su art. 4 presenta una contradicción con el espíritu mismo del protocolo, ya que la utilización de los dispositivos móviles estaría limitada a un único espacio en común, esto es, los recintos de alojamiento. De esta manera, queda prohibida la comunicación — expresado por la letra del protocolo — en espacios educativos.

Todas estas cuestiones nos llevan a considerar la implementación de políticas públicas educativas adecuadas, promoviendo que tanto la UNLP como la FCJS, articulada con el poder ejecutivo y judicial, en tanto facilitadores del ejercicio de este derecho, destinen los recursos adecuados y los medios necesarios para poder dar sustento al desafío planteado.

Una correcta implementación de estas medidas no debe reducirse solo a la tenencia de los medios tecnológicos y a la habilitación de su uso, sino que también deben garantizar el acceso a los mismos, ya que, limitarse solo a lo primero profundizará - aún más - la desigualdad de aquellxs compañerxs que no cuenten con los recursos necesarios para la obtención y/o mantenimiento de un celular o dispositivo tecnológico.

En este sentido, es necesario que se coordinen distintos recursos, por ejemplo, para habilitar wi-fi en las unidades en base a una distribución temporal y/o espacial; combinar medios virtuales con medios impresos; implementar aulas virtuales como medios de consultas, como es el caso de las “Catedras Virtuales” de la FCJS¹¹; entre otras políticas educativas.

Creemos, entonces, que esto no se trata solamente de tener presente el marco legal, sino de cumplimentarlo mediante distintos espacios de trabajo como una política de intervención socioeducativa inclusiva y reductora de la situación carcelaria.

Conclusión

El PECE de la FCJS (UNLP) tiene como fin garantizar el derecho a la educación intramuros y se puede llevar a cabo a través de los grupos de estudio, grupos de los que somos parte y que, lejos de una posición verticalista, tratamos que se produzca un intercambio de conocimientos y experiencias con lxs estudiantes privadxs de su libertad. Las relaciones en los grupos de estudio parten de la igualdad de trato y desde la consciencia de que la tarea no es enseñar, sino estudiar junto a compañerxs de la misma carrera.

De esta manera, es importante remarcar que el desafío planteado en este trabajo no es ni debe significar un reemplazo de nuestro compromiso en los espacios educativos, pues él mismo subsistiría junto con las políticas públicas que aspiramos en su implementación.

Los obstáculos institucionales deben constituirse como motivos suficientes para adoptar una mirada resolutive y, así, abordar las problemáticas mediante una línea de trabajo seria, solidaria y responsable, comprendiendo políticamente lo que representa esta intervención.

11- <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/>

Bibliografía

Abdala Grillo, M.S; Farre, J. (2011) EL USO DE LAS INFOGRAFÍAS COMO TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, (...) [et al.] ;compilado por Carlos Giordano ; Glenda Morandi., 1a ed. - La Plata: UNLP, 2019. Libro digital, PDF, páginas 933-943.

- El acceso a internet y la calidad del derecho a la educación en la cárcel (s.f) de https://orei.redclade.org/post_blogueros/el-acceso-a-internet-y-la-calidad-del-derecho-a-la-educacion-en-la-carcel

-Herrera, P; Frejtman Valeria. (2010) Pensar la educación en contextos de encierro; primeras aproximaciones a un campo en tensión -1ed- Buenos Aires: Ministerio de Educacion de la Nación.

<http://www.gesec.com.ar>

<http://www.comisionporlamemoria.org>

ACCESO A LA EDUCACIÓN Y DINAMIZACIÓN DE LA CÁRCEL A PARTIR DE LOS CENTROS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ABOGADOS Y ESTUDIANTES DE DERECHO EN LA CÁRCEL

Daiana Thompson¹

Resumen

Este ensayo pretende aportar un pequeño análisis acerca de la importancia que poseen los Centros de Estudiantes Universitarios formados dentro de la cárcel, no solo para lograr un efectivo acceso a la educación, sino entendiéndolos como sujetos políticos activos que dinamizan el espacio carcelario. Para ello partiremos principalmente de las palabras de integrantes de estos espacios que en diferentes oportunidades han participado de conversatorios y entrevistas – grabadas con esta finalidad –. De este modo, se recuperan las palabras de Martín, Silvio y Viviana, que compartieron su experiencia como abogados recibidos en contexto de encierro – en el caso de los dos primeros – y presidentes de Centros Universitarios. Asimismo, se basa en la experiencia del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la FCJS, espacio desde el cual hemos realizado actividades tendientes a asegurar el acceso a la educación en todas las Unidades Penitenciarias de los Complejos Penitenciarios de La Plata y alrededores, Magdalena y Florencio Varela.

Centros de estudiantes Universitarios: Espacio donde se erigen y su particularidad.

La organización estudiantil y la representación frente a las autoridades se ha convertido en un elemento imprescindible a partir de la reforma universitaria y la instauración del cogobierno en este ámbito, donde la voz de las y los estudiantes sería llevada adelante por los representantes que ellas y ellos eligieran. Pero este modelo organizativo no escapa a los y las estudiantes que se encuentran cursando sus carreras dentro de las distintas unidades penitenciarias, dónde a tal fin se constituyen los Centros de Estudiantes Universitarios, que deben ser analizados a la luz de las particularidades que presenta el propio escenario de la cárcel.

Quienes los integran sostiene que estos CEU se fundan como estrategia de contención de las necesidades académicas y personales de cada uno de los y las estudiantes. Pero también como lugares de encuentro, lucha y rompimiento de esquemas comunes a todas las cárceles de la provincia.

Viviana², Presidenta del Centro de estudiantes Juana Azurduy, ha dicho que “el centro de estudiantes es el alma para las que estudiamos y queremos resistir. Es donde nos podemos sentir libres. Ahí construimos, aprendemos, hay saberes y hay talentos”. Y si bien ello es gran parte de su estructura, no se debe perder de vista la convivencia con las problemáticas que presenta la cárcel a

1- Abogada – FCJS UNLP –, Integrante del Programa de Educación en contextos de encierro de la FCJS UNLP; Integrante del Área de educación en contextos de encierro del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la FCJS UNLP. daiana.thompson5@gmail.com

2-Presidenta del Centro de estudiantes Juana Azurduy de la Unidad 8 de los Hornos, Estudiante avanzada de Comunicación Social (FCS), estudiante de Abogacía (FCJS)

la que no son ajenas y ajenos: altos índices de sobrepoblación, hacinamiento, desatención de la salud, escasa o insuficiente alimentación y demás violaciones sistemáticas a derechos humanos son elementos que configuran el escenario diario en que estos espacios funcionan.

Por ello es importante destacar que los Centros de Estudiantes u organizaciones de estudiantes a los que se hará referencia se encuentran dentro de los complejos La Plata, Magdalena y Florencio Varela, que, según el Informe Anual 2019 presentado por la Comisión Provincial por la Memoria, son 3 de los 5 complejos penitenciarios más sobrepoblados de la provincia de Buenos Aires: Florencio Varela con un 187% de sobrepoblación, Magdalena con 142% y Olmos con 121% – a ellos se suman San Martín con 147% y Norte con 142%³ –.

Dentro de este marco deben erigirse los Centros de estudiantes que tienden a romper con las lógicas de la institución total que nos plantea Goffman⁴ y del gobierno de la cárcel por parte del SPB que podemos ver en los distintos Informes Anuales de la CPM. Dentro de este marco, es que la organización de las y los estudiantes se vuelve imprescindible para lograr un efectivo acceso a la educación.

Pensar el acceso a la educación a partir de los Centros de Estudiantes Universitarios y sus integrantes.

La educación – en todos sus niveles – es un derecho humano que debe ser asegurado por el Estado a través de sus diferentes agencias, también dentro de la cárcel, donde generalmente la primera dificultad con la que se encuentran las personas detenidas es poder acceder a un curso o taller, sea por falta de información, cupos o contacto quienes los organizan – Universidades, Facultades, etc.

–.

Por ello, en la experiencia de la FCJS, las y los estudiantes de Derecho y los CEU son un actor principal dentro de este entramado, porque al ser quienes llevan adelante gran parte de las actividades de educación dentro de la cárcel son quienes se encargan de democratizar la información al respecto. – por ser realizadores o vinculadores entre quienes dictan una clase o taller y quienes serán parte de él –.

Al recoger las experiencias de las y los estudiantes de derecho de la FCJS en las diferentes unidades penitenciarias podemos ver como se redefinen continuamente las relaciones entre estos y el resto de la población.

Muestra de ello, son los resultados de la encuesta realizada en el año 2019 al total de los ingresantes que cursaron la primera materia de la carrera en alguna de las 5 Unidades Penitenciarias donde se dictaba – cuatro de ellas contaban con CEU –.

Allí se verificó que el 49.5% de los ingresantes tomaron conocimiento de poder inscribirse a una carrera universitaria a través de un estudiante de Derecho que ya se encontraba estudiando, mientras que el 22% lo hizo a través del Centro de Estudiantes de la Unidad. A su vez, el 67% había conversado previamente con un estudiante de Derecho que se encontraba detenido en su Unidad Penitenciaria y el 47% sostuvo que haber hablado con esa persona influyó en su decisión de inscribirse. En cuanto a los CEU, el 99% dijo que le parece útil que haya uno en la Unidad Penitenciaria, pero cuando se les preguntó el porqué de esa utilidad, las respuestas fueron de lo más variadas, lo que da idea de lo versátiles y heterogéneos que suelen ser estos espacios. A continuación, algunas de las más comunes para graficar lo dicho: “Ofrece comodidad para el

3- “Informe Anual 2019, El sistema de la crueldad XIII” Comisión Provincial por la Memoria; 2019

4-Goffman, E. “Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”; 2001.

estudio”; “Por el asesoramiento y fomento de la cultura”; “Para concentrar el esfuerzo de estudio”; “Porque podemos plantear inquietudes y pelear Derechos Humanos conjuntamente”; “Porque la mejor manera de defender los Derechos Humanos es mediante la organización”.

Pensados por y para estudiantes: la circulación de información en cualquier espacio siempre debe de contar con una cuota de confianza o fiabilidad en ella. Como ya se ha dicho, gran parte de la información circula por y a partir de los y las estudiantes y de los Centros de Estudiantes, por ello es fundamental la particularidad de que estos cuenten en su mayoría con una estructura fundacional y de gestión llevada adelante por los propios estudiantes. Es decir, los CEU no deben ser entendidos como lugares generados ni gestionados por agentes externos, sino que son fundados y sostenidos por sus propios integrantes.

Pero ello no significa que las instituciones y organizaciones que intervienen no sean sujetos implicados; los agentes externos, las instituciones o, en este caso, la Facultad están llamados a cumplir un rol fundamental: estar presentes, habilitar los espacios adentro, desde afuera, con acciones tendientes a hacer la cárcel más porosa. Viviana al respecto nos mencionó que muchas veces “La fortaleza viene de quienes nos acompañan”, refiriéndose a la importancia de mantener una presencia sistemática.

De modo que, por un lado, nos encontramos con una mayor accesibilidad a la educación, y al CEU funcionando como interlocutor entre los estudiantes y la Facultad, eliminando muchas veces al SPB como intermediario. Ello permite a la Facultad tener un mayor contacto con las y los estudiantes y tal vez generarlo entre ellas y ellos.

Esta relación directa permite que obtengamos de manera más rápida la información respecto de todo lo relacionado con la actividad académica, pero también sobre los traslados que puedan producirse, las condiciones de encierro en la que se encuentran las y los estudiantes y todo agravamiento, ya que ello repercutirá directamente sobre la persona y su trayectoria académica.

A su vez, nos encontramos con la existencia de un halo de peligrosidad contra ese espacio, donde se encuentra latente la posibilidad de que pueda sufrir golpes que busquen aleccionar su funcionamiento o incluso lograr su eliminación. De forma que las y los estudiantes que lo integran deben planificar diferentes maniobras para poder anclar su trabajo, su espacio y, a su vez, asegurar las trayectorias académicas de las y los estudiantes que se encuentran cursando las distintas carreras universitarias. Estas estrategias deben ser acompañadas por las unidades académicas y la Universidad. Las facultades de la UNLP en este contexto están llamadas a cumplir ese rol también. Silvio⁵ al respecto sostuvo que “es interesante rescatar el rol que tiene la Universidad y la Facultad como institución de la sociedad, porque el CEU tampoco existiría si no hubiese una Facultad, una Universidad que se comprometa y pase del muro para el otro lado.”

La experiencia desde el Programa de la FCJS nos dice que ello podría lograrse asegurando presencia sistémica que fundamentalmente sirva para resolver las cuestiones administrativas propias de una carrera universitaria, la provisión de material de estudio, pero también, con actividades planificadas y coordinadas con el CEU que permitan lograr la mayor amplitud y soporte a estos espacios – como lo son los Grupos de estudio en cárceles, las actividades de educación no formal o los cursos de diferentes ramas del derecho dirigidos a toda la población –.

5-Silvio Romero, Abogado (FCJS-UNLP); Ex presidente del Centro de estudiantes J.M. Scatolini de la Unidad 31 de Florencio Varela; Ex presidente del Centro de estudiantes 24 de marzo Memoria de la unidad 12 de Gorina.

Función del CEU como dinamizador del espacio carcelario. “El centro de estudiantes es el cerebro de la cárcel”.

Como ya se ha dicho, los Centros de Estudiantes y sus integrantes son sujetos políticos activos, como todo órgano de representación gremial, pero con la particularidad de no tener que afrontar únicamente problemáticas referidas al ámbito académico. Muchas veces también son los encargados de organizar y canalizar diferentes demandas colectivas a las autoridades administrativas y judiciales, constituyéndose así en un actor que encabeza y conduce reclamos por violaciones a derechos humanos dentro la cárcel. Silvio piensa que los Centros de estudiantes “no deben ser lugares donde se vive un poco mejor, o se la pasa un poco menos mal que el que vive en pabellón de en frente, sino que deben ser lugares en donde los pibes puedan ir a buscar respuestas, hacer escritos, puedan ir a solicitarlos, puedan ir a ver de qué manera pueden aprender a leer y escribir”, demostrando que el rol de los centros universitarios a veces va más allá que lo meramente académico, debiendo ocuparse de resolver las inconsistencias del Estado, que no asegura el acceso a la educación, a la justicia, a la defensa pública, o a la salud.

Martín⁶ define esta situación claramente cuando dice que “Los centros de estudiantes son el cerebro de la cárcel”. Y agrega, “las personas buscan las soluciones ahí, no las van a buscar en otro lado, no se las van a pedir al SPB, vienen al centro porque saben que están las puertas abiertas”. En cierto modo, los Centros de estudiantes se establecen como espacios de organización y contención de las personas que están privadas de libertad ante determinadas violencias sufridas.

Con respecto a la organización ante a este tipo de situaciones, continuó: “estamos obligados a tener que organizarnos, porque nos roban los derechos. Es la visión y la formación que nosotros tenemos, los derechos del cielo no caen. Nosotros estamos obligados a reclamar, porque la función del CEU no pasa solamente por estudiar o dar cursos, va más allá de eso. Va más allá de lo que es la educación formal, porque tenemos que ser la voz de las personas privadas de libertad. A nosotros mismos nos cuesta mucho que nos escuchen, pero dentro de las personas privadas de la libertad tenemos la obligación de hacernos cargo, de llevar adelante y encabezar estos reclamos porque tenemos el acompañamiento, las herramientas, el conocimiento, y la convicción, estamos obligados a llevar adelante esas luchas”, dejando claro, la divergencia de funciones que posee ese espacio.

A modo de conclusión: A partir de este pequeño recorrido por la experiencia de Centros Universitarios ubicados en el radio de acción de la FCJS es que debemos reflexionar respecto de la importancia que revisten estos espacios dentro de las unidades penitenciarias. No solo son agentes que coadyuvan a democratizar el conocimiento, sino que también son organizaciones que trabajan colectivamente para el reconocimiento de derechos que son violentados sistemáticamente. Ahora bien, dentro de una estructura ideal nos encontraríamos con centros universitarios en cada una de las unidades penitenciarias, pero la realidad indica que solo 9 de las 18 Unidades en las que trabaja la FCJS poseen CEU. En las restantes hay estudiantes que no cuentan con una organización mínima o siquiera se conocen entre sí, siendo este el escenario más difícil en varios sentidos, porque ello influye directamente en la propia organización de las y los estudiantes para poder avanzar en la carrera, conocerse, compartir experiencias y de ese modo

5- Martín Muñoz, Presidente del Centro de Estudiantes Universitario Ana Goitia de Cañero de la Unidad Penitenciaria N° 1 de Lisandro Olmos; Abogado (FCJS-UNLP); estudiante de Sociología (FCHE-UNLP).

lograr un crecimiento grupal. Estas diferencias definen el real acceso a la educación, la intervención que se realice y la posibilidad de avanzar – o no – en una determinada carrera universitaria. De modo que tal vez sea momento de comenzar a ver estos CEU como sujeto central en el esquema asegurativo de derecho a la educación dentro de las cárceles.

Referencias bibliográficas

Comisión Provincial por la Memoria; Informe anual 2019: el sistema de la crueldad XIII: sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la provincia de Buenos Aires; 1a ed. - La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2019.

Daroqui, Alcira (2014) Castigar y Gobernar, Buenos Aires. Editorial CPM, GESP y DH.

Goffman, E. (2001): Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales; Amorrortu; Buenos Aires.

Orler, José (2019). La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones; 1a ed. - Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2019. Libro digital disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar>.

“JUGAR EL JUEGO COMPLETO” EN EL AULA DE UNA UNIDAD PENAL

PRINCIPIOS UNO Y DOS

María Julia Amilcar¹

Hace tiempo que ha ido cuajando en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego —como juego— y en él se desarrolla.

Johan Huizinga Homo ludens

Resumen

Como dicto Derecho Político, que para estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, suele ser su primer contacto con el aula universitaria², mis planificaciones le deben mucho al enfoque de David Perkins en *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. El autor reconoce que su libro deriva de años de trabajo y reflexiones desde la noción del conocimiento como diseño, esto es “construido con ingenuidad e inventiva para servir a una serie de propósitos”. Es además un compromiso con el aprendizaje de contenidos significativos, que puede encerrarse en la sugestiva y poderosa frase de “jugar el juego completo”. Sus orientaciones tienen el valor de explicarse en situaciones reales de enseñanza. En esta comunicación entonces, aspiro a sumar ejemplos de sus ventajas, ciñéndome a las intervenciones que, en equipo, hemos pergeñado para el aula de la Unidad Penal 15, donde una labor docente creativa y vigorosa puede compensar las particulares dificultades que dicho entorno supone para el aprendizaje.

Introducción

En marzo de 2016 arribé al aula universitaria de la Unidad 15 cuyo régimen es cerrado, y su población, internos mayores de edad que cumplen condena. En dicho espacio, he combinado principalmente la explicación de los temas vertebrales de Derecho Político, con iniciativas de alfabetización académica, junto a colegas docentes y estudiantes.

En 2019 se sumaron a la experiencia dos abogadas, compañeras en el foro de herramientas pedagógicas y publicaciones académicas de la Unidad de Graduados. Además, en julio, y a instancias de la Subsecretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, el Consejo Académico aprobó el Proyecto educativo “Aula Universitaria de la UP15”, que ha permitido incorporar más personas al grupo de trabajo.

Es nuestra intención principal, que los alumnos desarrollen las habilidades de lectura y escritura requeridas por la universidad, sobre todo en lo que respecta a encarar con confianza y herramientas suficientes, las asignaturas formativas del primer año de Abogacía.

Para ello, estudiantes del equipo los acompañan en una tutoría de pares en comunidades de aprendizaje, porque son estructuras de participación que han demostrado promover la integración social y académica. Las partes en su seno, ocupan roles y asumen responsabilidades, reciben inmediata y permanente retroalimentación —tan importante para mejorar lo que cada quien está haciendo— y mientras ayudan y comunican, ganan en la comprensión y gestión del propio aprendizaje.

1- Profesora Adjunta de Derecho Político, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata, mjamilcar@hotmail.com.

2- Meses atrás, al inspeccionar los antecedentes de 36 inscriptos al Concurso para Ayudantes Estudiantes, advertí que 23, registraban en su certificado analítico a Derecho Político como primera asignatura.

En la tarea, nos han proporcionado inspiración y sentido, las estrategias estimulantes, que David Perkins subsume en la figura de “jugar el juego completo”. Espero hacer justicia a dicho aporte, con más pruebas de la eficacia transformadora de sus siete principios del enfoque del aprendizaje pleno, si bien —y para ajustarme al reglamento del encuentro sobre la extensión de las ponencias— tendré que forzosamente limitarlo a los dos primeros: jugar el juego completo, y lograr que valga la pena jugar el juego.

Agrego, porque no es menor, que las buenas prácticas en un entorno como el carcelario, trascienden el vínculo pedagógico, al punto que compensan en alguna medida, la atmósfera general desapacible, y buscan abrirse paso entre complicadas biografías, que lo son no solamente en lo que respecta a sus itinerarios como aprendices³. Pero, es en este aspecto, el de sus antecedentes como estudiantes, donde cabe contemplar que aquellos que vienen de malas experiencias de aprendizaje, van a necesitar una motivación especial hacia conseguir o recuperar confianza, y esto, porque entre las características que se reconocen en un aprendiz autónomo, “tener una imagen positiva de sí mismo”, es la base de otras tales como, establecer objetivos, emplear estrategias, pedir ayuda, manejar el tiempo, revisar y corregir.

Primer principio: Jugar el juego completo

Representa abordar la complejidad mediante el planteo del “juego completo” desde el vamos. Perkins utiliza esta expresión, porque evoca su aprendizaje del béisbol, y también alude a la forma en que aprendemos los juegos de mesa, que no es otra que en sus versiones completas, lo que otorga mayor significado y atractivo al emprendimiento.

Para que así sea, no debemos tratar un tema complejo de forma fragmentada, atomizada, examinando cada parte y dosificando su integración a una totalidad que no ha sido descubierta. Esta opción cansa, fastidia y paraliza. He visto a estudiantes emprender la lectura de un texto académico, diseccionando cada párrafo, de tal modo que cuando terminan el capítulo se sienten frustrados, y lo que es peor desorientados, porque perdieron el hilo, o quizá nunca lo encontraron. A ninguno de ellos se le ocurriría hacer lo mismo con un cuento, un poema o una novela. ¿Quién empieza a armar un rompecabezas sin haber visto la imagen? que por algo ocupa el frente de la caja, ¿quién repasa las reglas del Scrabble sin antes desplegar el tablero?, cuando es el propio reglamento el que inicia “Se coloca el tablero sobre la mesa. Las fichas son introducidas dentro de la bolsa. Cada jugador toma un raíl para ubicar sus fichas”, etcétera, etcétera.

Perkins incluye en la fundamentación de este principio, y para que el enfoque del aprendizaje pleno funcione, la importancia de presentar versiones accesibles para principiantes, por cuanto proporcionan experiencias umbral que son puertas de entrada a mundos nuevos en cualquier disciplina. Toma esta noción de Ray Land y Jan Meyer, quienes plantean los conceptos umbral, aquellos “conceptos clave que, una vez comprendidos, brindan a los estudiantes un sentido más profundo y amplio de una disciplina”. Ahora bien, la empresa necesita que indagemos, en el bagaje de conocimientos que sobre el tema ya acarrean. Es quehacer que ocurre y se perfecciona en el aula, y por supuesto lleva su tiempo. En tal sentido, el autor admite y previene que:

3- Los testimonios de los alumnos, coinciden en reconocer trayectorias estudiantiles erráticas, insertas en vidas abrumadas por carencias materiales y afectivas. A estas circunstancias se agrega el encierro en un lugar que no posee infraestructura suficiente, ni lógicas organizativas componedoras, sin desmerecer el trabajo del personal del Servicio Penitenciario de Educación y Cultura, de docentes de las escuelas primaria y secundaria que allí funcionan, y demás talleristas y extensionistas que con proyectos variados batallan —y considero que no exagero en la elección del verbo— para mejorar la situación sanitaria, intelectual y social intramuros.

La primera vez implica al menos tanto aprendizaje para nosotros como para los estudiantes, siempre nos equivocamos de alguna forma. Esta es sin duda mi experiencia como educador. Solo después de dos o tres ciclos de trabajo con estudiantes reales en situaciones reales, podemos esperar encontrar versiones para principiantes verdaderamente bien calibradas .

Luego de este esbozo del principio inaugural del aprendizaje pleno, toca que me refiera a cómo lo hemos trasladado a las planificaciones para la UP15, donde —por lo que expresé acerca del entorno y las vivencias de los alumnos—la autoconfianza se encuentra debilitada.

Incentivar una mirada holística (como es la del juego completo) nos ha funcionado, no solamente para desentrañar un tema puntual, sino para referirnos a la asignatura en sí, y pintar colectivamente un mural que incluya sus temas básicos, sus representantes teóricos, su historia, su evolución y su prospectiva.

En concreto, en el primer encuentro de este año y antes de entregar a los alumnos el programa de estudios, porque queríamos explorar sus saberes previos, pedimos que se imaginaran recorriendo un pasillo, al final del cual una puerta con una placa anuncia “Derecho Político”, y que, llegados allí, aventuraran qué y a quiénes, esperaban encontrar del otro lado. Poco a poco asomaron las palabras (personas, acontecimientos, lugares, libros, instituciones), todas pertinentes, que fuimos anotando en el pizarrón, terminado lo cual, repartimos un programa cada tres estudiantes, para que las buscaran en el documento e identificaran su contexto. Concluimos con una puesta en común —polifónica y entusiasta— sobre los hallazgos de los grupos.

Este modesto ejercicio, entiendo refleja un acercamiento en aras de razonar, y llegar a dominar, el juego completo. Son pasos incipientes, todavía tímidos, todavía inseguros, medio tambaleantes, pero sin embargo prometedores, en el viaje a la versión entera del juego completo, que como advierte Perkins “se asemeja a una escalera de versiones para principiantes con escalones cada vez más complejos y exigentes. (...) Cada escalón... es potencialmente otra experiencia umbral, el acceso a una comprensión más compleja y sofisticada” .

Ordenemos los pertrechos entonces, para retomar la marcha y concentrarnos en desafiar y comprometer a los estudiantes, a que incorporen saberes que se queden con ellos, más allá de un parcial, más allá de un final, más allá de la graduación.

Segundo principio: Lograr que valga la pena jugar el juego

Atañe a que en el marco de ese jugar el juego completo, quien enseña encuentre alternativas para conectar con los aspectos interesantes del asunto a trabajar, y exhorta a pensar las clases comenzando con tópicos generativos, aquéllos “tópicos centrales de la disciplina o práctica bajo estudio, que se vinculan con los intereses y preocupaciones de los alumnos y, lo que es importante, también con los del docente” . Aún identificados, el reto consiste en presentarlos de manera diferente.

Lo hicimos con el “sufragio” en un esquema de 90 minutos, una hora llevó la lectoescritura, y media, el balance general. Propusimos que los trece alumnos de ese día, repartidos en cuatro grupos, leyeran, dos, un artículo sobre la lucha por el voto femenino en Inglaterra, y dos, otro que describía el movimiento feminista y sus principales demandas, y que respondieran cuatro consignas. La última pedía que de una serie de postales de propaganda anti-sufragista de principios del siglo XX que entregamos mientras trabajaban los textos, juzgaran si exhibían argumentos similares, a los que actualmente emplean denostadores del feminismo. La actividad fue recuperada por los alumnos en sus diarios, subrayaron haber podido entender un principio de la

democracia moderna, y simultáneamente atravesar otras y vigentes discusiones.

Este segundo principio se relaciona igualmente con buenas aperturas, comienzos que despierten curiosidad y la mantengan. Para conseguirlo, no basta con divertirnos, hay que, al mismo tiempo que pasamos un buen rato en el aula, ganar comprensión y servirnos de ella como un recurso motivador que involucre y apasione.

Es fundamental potenciar los intereses. Perkins refiere una investigación que concluyó que, para que seamos más o menos buenos aprendices importan las expectativas propias y las que tengan los demás sobre nosotros. Por eso se impone cuidarnos de exhibir bajas expectativas, y presentar configuraciones que fomenten la seguridad.

Con los alumnos privados de su libertad ambulatoria, tocamos esta cuestión en la charla que abre el curso y mientras nos vamos presentando. Preguntamos a cada uno donde completó el secundario (hay siempre egresados de la escuela de adultos de la Up15), y si pueden perfilar qué tipo de estudiante han sido, qué fortalezas, qué debilidades se reconocen, las áreas que les resultan o no afines, y qué esperan del aula universitaria. Del intercambio, va emergiendo una mixtura de trayectos estudiantiles, datos biográficos, y también referencias a la vida en la cárcel.

Es un momento crucial para cimentar la confianza personal de cada aprendiz y la confianza en el equipo de trabajo, porque sus integrantes también somos interpelados, y eso contribuye a forjar cercanía y cohesión. En la misma oportunidad (si nos queda tiempo) incluimos un diario, para que a partir de dos o tres párrafos que exaltan el trabajo colaborativo, expresen sus opiniones, encomiosas o no, acerca de nuestra invitación a aprender en comunidad.

Por último, hacer que valga la pena jugar el juego completo comprende indagaciones abiertas que permitan elegir opciones individuales y estructuras, en las que vayan por más (también en dificultad y profundidad), y abrir la imaginación desde múltiples y atractivas “herramientas cognitivas (...), tales como el relato, la metáfora, los contrastes binarios, los héroes, la realidad y los límites” .

Conclusión

Retomo la imagen de “jugar el juego completo”, a mi manera de ver tan en armonía con la situación de aprendizaje, quizá porque acierta Huizinga en el carácter lúdico de la génesis y evolución de la cultura, somos homo ludens, que en el juego encontramos gozo, tensión, porfía, belleza, seriedad y “abstracción especial de la acción del curso de la vida corriente” . Entonces el aula, aún en la hostilidad y desesperanza del encierro en una unidad penitenciaria, acoge a estudiantes, docentes y saberes, en un proscenio iluminado donde se juega.

Eso intentamos en la UP15, disponer versiones para principiantes del juego completo, flexibles, creativas, colaborativas y seductoras, para que importe el seguir jugando, porque “lo que está en juego” es el aprendizaje con sentido.

Referencias

Amilcar, M., & Correa, M. (2017). El aula universitaria en la unidad 15 del Servicio Penitenciario Batán. Crónica institucional y una experiencia de alfabetización académica. In P. E. Slavin, Debates actuales en Filosofía y Ciencia Política (pp. 77-91). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2005). Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Learning better together: the impact of learning communities on the Persistence of Low-Income Students. Opportunity MATTERS V. 1, 5-21.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

PARADOJAS DE LA CÁRCEL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: SIN CELULAR NO PUEDO ESTUDIAR... ¿Y PUEDO TENER CELULAR?

Francisco Vilches¹

Resumen

La pandemia provocada por el COVID-19 trajo muchísimas dificultades y desafíos a la población en general, y a la población educativa en particular. Las estrategias institucionales desplegadas para garantizar la continuidad pedagógica han sido muchas y muy variadas. En estas páginas veremos el impacto que dichas medidas están teniendo en la educación de las personas privadas de libertad (PPL) y en particular cómo la habilitación - por ahora solo de forma temporal durante el tiempo que dure la crisis pandémica - del uso de teléfonos celulares en las cárceles ha permitido la posibilidad de que estudiantes PL continuaran con sus trayectorias educativas en la Universidad Nacional de La Plata. En síntesis, este trabajo tiene su arraigo en las estrategias llevadas adelante por la UNLP para continuar con la educación virtual y las decisiones judiciales que permitieron el uso de teléfonos celulares en cárceles del territorio de la Provincia de Buenos Aires.

La Educación en tiempos de Pandemia

Es difícil analizar una situación que no terminó y que estamos atravesando, pero son de público conocimiento las estrategias llevadas adelante por todo el sistema educativo para asegurar la continuidad pedagógica de los estudiantes. A nosotros nos interesa particularmente aquellas llevadas a cabo por la UNLP, y más específicamente la de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS).

La educación presencial tuvo que transformar sus métodos y sus actividades para pasarse a un mundo virtual antes desconocido. Si bien es cierto que los campus virtuales ya existían desde hacía tiempo, es indudable que muchos profesores no utilizaban estas herramientas, y que tuvieron que sacarles el polvo a esos espacios semivacios de virtualidad. También hay que destacar la efectividad de la UNLP en asumir la temprana organización de la virtualidad, entendiendo que este momento histórico iba a ser largo y que las clases presenciales se iban a hacer desear en aparecer – al momento de escribir esta trabajo la virtualidad aparece como algo aún lejano-. También la FCJyS puso a disposición de los profesores herramientas virtuales que posibilitan la mejor adaptación a la nueva modalidad, tanto a través de clases virtuales sincrónicas como también de la posibilidad de acceder a materiales digitales y contenidos audio-visuales. Esto ha asegurado que las cursadas comiencen en tiempo forma y conserven su matrícula. También permitió que se aseguren las mesas de finales libres de las materias (cuestión vital en la FCJyS) y que los estudiantes puedan rendir efectivamente. Si bien no se pueden sacar conclusiones en

1- Licenciado y Profesor en Sociología (UBA). Estudiante de Abogacía (UNLP). Integrante del Programa de Educación en Contexto de Encierro y del Observatorio de Enseñanza del Derecho en el área de Educación en Contexto de Encierro (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales/UNLP). Ayudante en Introducción a la Sociología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). franciscovilches87@gmail.com

medio de los procesos² nos parece que se han tomado las medidas correctas para asegurar la continuidad pedagógica e intentar salvar un año académico que aún se visibiliza traumático.

La comunicación –en la cárcel- en tiempos de Pandemia... y antes.

El uso del celular en las unidades penitenciarias viene siendo una cuestión debatida hace tiempo en los ámbitos tanto judiciales como académicos. Intentaremos resumir los argumentos en contra y su desmitificación, y cómo estos argumentos interponen también una barrera a la realización de derechos básicos como la comunicación, la salud mental, y ahora también, la educación.

La “Voz Prohibicionista” (Pereyra; 2017) determina que las PPL tienen una intención de delinquir a través del uso de teléfonos celulares. Ya sea a través de los famosos secuestros virtuales o para preparar una fuga dentro del penal hay una intención de utilizar estas herramientas para hacer “el mal”. Juliano (2013) explica que esto responde a una imagen estereotipada de las PPL en las que “Todos los presos son malos, muy malos, y aprovecharán cualquier ventaja que se les proporcione para seguir delinquiendo, según su naturaleza” (2013: 5). Así el sistema judicial y el Servicio Penitenciario Bonaerense ven solo actos delictivos en la posibilidad de tener y hacer uso de un teléfono celular. Esta suposición carece de fundamento puesto que hay muchos otros medios de comunicación que podrían hacer efectivo los actos delictivos más allá del uso específico de esta herramienta: visitas de familiares, teléfono fijo del pabellón, visita del abogado (Juliano; 2013).

Por otro lado, estas “voces prohibicionistas” niegan un uso que ya existe de hecho; no reconocen que los celulares ya habitan todas las unidades penitenciarias, lo que conlleva la imposibilidad de su regulación: el mercado ilegal de celulares dentro de la cárcel funciona y es prolífero, por eso es difícil acabar con él (a esto se agrega el hecho de que se trata de un mercado manejado muchas veces por personal penitenciario) “La actual política penitenciaria de prohibición absoluta se muestra ineficaz, no solo porque el empleo de celulares es generalizado sino porque la prohibición favorece un mercado de circulación clandestina que promueve la violencia física y la corrupción por parte del personal penitenciario” (CPM; Nota a Ministro Alak -Nota N° 1606/2020- 16/3/2020). Para acabar con esto, es necesario un protocolo que regule el uso de estas herramientas virtuales. Según la CPM, el uso de celulares también permite la agilización en las denuncias cuando hay abusos por parte del Servicio Penitenciario. En Unidades Penitenciarias donde se ha habilitado y regularizado el uso de teléfonos celulares -Alcaldía de Mujeres de Resistencia del Chaco- “ha servido para visibilizar/prevenir hechos de violencia institucional” (CPM; 2020). En síntesis: el uso de teléfonos no solo no servirían para realizar actos delictivos, sino que servirían para denunciar actos delictivos llevados a cabo por el Servicio Penitenciario.

Es necesario decir también, que la utilización de los teléfonos celulares es, la mayoría de las veces, el único medio de comunicación con las familias de las PPL, convirtiéndose en elemento importante de socialización y fortalecimiento de los vínculos con el afuera y por lo tanto, en herramienta para asegurar el derecho a la salud: si una persona ve interrumpida todos sus lazos sociales directamente va a afectar a su propia salud mental (Goffman; 1963). Esto se ve aún más drásticamente con el advenimiento de la Pandemia y la anulación de las visitas familiares. Por último, cabe recordar que el ingreso a una prisión no implica la restricción de todas sus libertades y derechos, sino solo su libertad ambulatoria: las PPL continúan siendo titulares de los derechos constitucionales, salvo las libertades que hayan sido constitucionalmente restringidas (CSJN. Dessy s/ habeas corpus (19/10/95).

2- *Y sin desconocer que hay un contexto de profundas desigualdades de acceso a las tecnologías y a la conectividad por parte de estudiantes*

Es impensado un mundo sin tecnología; ¿Por qué no aceptar entonces, que ésta forme parte de la cotidianidad de la cárcel?

La comunicación y la educación en cárceles en tiempos de Pandemia.

Los celulares han sido habilitados en las Unidades Penitencias de la Provincia de Buenos Aires de forma temporal y durante el tiempo que dure la crisis pandémica mundial. Diferentes fallos han permitido el uso de estas herramientas, y las han regulado en un intento de garantizar los derechos a la comunicación, a la salud y -como veremos- a la educación.

Haremos mención de dos fallos en especial, uno del Tribunal de Casación Penal de la Provincia de Buenos Aires y el otro del Juzgado de Ejecución Penal N°2 de Mar del Plata. En este último se habilita el uso de celulares en el Complejo Penitenciario de Batán, y en el primero se habilita para todas las unidades penitenciarias de la Provincia (por eso su importancia). También traeremos a colación un fallo de la Provincia de Entre Ríos en el cual el Superior Tribunal de Justicia permite el uso de teléfonos celulares en las cárceles de esa provincia (si bien esta decisión no tiene alcance en nuestra provincia, nos interesa recoger algunos de sus argumentos).

Con estas habilitaciones se permite que las PPL puedan continuar sus vínculos familiares a pesar de la paralización de las visitas. Lo que se determina es que no se va a castigar la tenencia de teléfonos celulares, y le solicita al Ministerio de Justicia la aplicación de un protocolo para que puedan las PPL poseer y utilizar estas herramientas tecnológicas. Como hemos dicho, esto confirma el derecho a la comunicación y a la propia salud mental, también da pie para asegurar la continuidad pedagógica universitaria de las PPL. La virtualidad pedagógica permite que los estudiantes puedan seguir cursando desde la propia cárcel, manteniendo un vínculo digital tanto con sus compañeros de cursada como con los profesores a cargo. Esto da cuenta de la importancia de la utilización de los teléfonos celulares dentro de las unidades penitenciarias, en contra de los argumentos prohibicionistas que solo ven una mirada sesgada negativa sobre el uso de estos aparatos de comunicación.

El tribunal de Casación Penal dice en uno de sus apartados: “A lo ya expuesto se suma que ante la actual situación de aislamiento, la sanción en la posesión de teléfonos celulares también implicará un cercenamiento absoluto de la posibilidad de continuar los estudios que estén en curso mediante plataformas virtuales (...) (TCP; Causa N°100145, 30/3/2020; 6) Aquí se expresa claramente que si la sanción del Servicio Penitenciario continuara por la posesión de estos objetos se estaría coartando el derecho a la educación. Por supuesto que la utilización de estos aparatos para leer, comunicarse vía encuentro virtual, ver videos o para grabar incluso (todos requisitos de cursada virtual) tienen muchas dificultades y grandes costos de servicio de Internet. Pensando en esto – y en los estudiantes en ambientes libres también- es que la UNLP ha negociado con diferentes empresas de comunicación para asegurar la gratuidad de estos servicios. Si bien no soluciona todo el problema, es un gran avance para lograr una mayor accesibilidad.

Por otro lado, el Superior Tribunal de Justicia de Entre Ríos determina en sus alegatos que “(...) además del aislamiento social la situación se agrava con el aislamiento educativo ya que la mayoría de los establecimientos han establecido diseños de educación virtual a través de plataformas, entornos virtuales, zoom y Google Classroom; lo que configura también una exclusión del acceso a la educación de los reclusos” (Pág. 3 Fallo Superior Tribunal de Justicia de Entre Ríos). Es así que para no promover esta exclusión educativa se habilitan el uso de teléfonos celulares en las cárceles de Entre Ríos. Podemos ver puntos de coincidencia con lo sucedido en la Provincia de Buenos Aires.

También es de vital importancia nombrar las acciones realizadas por la UNLP y el Protocolo para garantizar la continuidad pedagógica universitaria efectuado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en consonancia con la CPM. Por un lado, la UNLP ha provisto de módems móviles para garantizar la conectividad a internet en centros de estudiantes de las cárceles que figuran dentro radio de La Plata (UP N° 9 y 8 de La Plata; UP N°51 de Magdalena y UP N°31 de Florencio Varela³). Por otro lado tampoco podemos dejar de nombrar la labor del PECE (Programa de Educación en Contexto de Encierro) que en el caso de la FCJyS ha sido el área encargada de mantener el vínculo directo con los estudiantes privados de su libertad. El PECE ha llevado adelante las tareas administrativas y de asesoramiento para que las PPL puedan efectivamente ingresar a las cursadas y rendir las materias libres.

Por último, desde el Min. de Justicia y Derechos Humanos se ha redactado el “Protocolo para garantizar la educación pedagógica universitaria en contexto de prevención del Covid-19” que intenta promover y fomentar la continuidad pedagógica universitaria en contextos de encierro. En este protocolo se compromete a la Universidad y a las autoridades del SPB a “garantizar el acceso a todos/as los/as estudiantes como así también la aplicación del presente protocolo”⁴. En relación directa con la utilización de herramientas digitales el protocolo establece que los espacios universitarios deberán contar con las computadoras, conectividad y el acceso a material bibliográfico y que “los/las estudiantes que cuenten con celulares y otros dispositivos tecnológicos podrán utilizar memorias de almacenamiento con fines educativos. Asimismo, les será permitido concurrir a los espacios universitarios con dichos dispositivos”. Se reafirma así el uso de los celulares dentro de las cárceles para asegurar el derecho a la educación.

Conclusiones... ¿Conclusiones?

No podemos dar conclusiones de algo que aún no terminó, lo único que quedan son disparadores y preguntas de lo que puede llegar a suceder. Vemos como algo positivo que el uso de teléfonos celulares se habilite dentro de las unidades penitenciarias, tanto para usos educativos como comunicacionales. No existe espacio social que escape a la era de la comunicación. Pretender que la cárcel sí quede fuera es no sólo irreal sino ingenuo por cuanto las nuevas tecnologías ya están tras los muros. La pregunta es si las esferas de poder querrán regular el uso de los teléfonos celulares, tanto para controlar la “seguridad” que dicen defender como para disipar el negocio ilegal de tráfico de estos aparatos electrónicos.

Por otro lado, las cárceles no escapan de las condiciones desiguales de acceso a la tecnología, las que sumadas a las dificultades relativas a la alfabetización digital aumentan la brecha de desigualdad educativa. Los desafíos (por lo tanto) no se limitan a mejorar las formas de conectividad en las cárceles; para garantizar condiciones equitativas de acceso a la educación es preciso también empoderar digitalmente a quienes tengan deseos de estudiar.

Los porvenires abren estas preguntas y muchas otras que aún no poseen respuestas, porque aún ni siquiera fueron formuladas... El tiempo dirá si se cerrará efectivamente en algún momento lo que podríamos llamar “pausa digital” o si la pausa digital se transformará en un “continuo digital en el tiempo”.

3- <https://unlp.edu.ar/ddhh/la-unlp-provee-conectividad-a-internet-en-los-espacios-universitarios-de-unidades-penales-18984>

4- <https://www.andaragencia.org/aprueban-un-protocolo-para-acceso-a-las-aulas-universitarias-en-contextos-de-encierro/>

El tiempo también formulará una pregunta, pero nosotros ya tenemos la respuesta: más allá de toda virtualidad la Facultad debe seguir apostando a la presencialidad en las cárceles y a la de estudiantes presos dentro de las aulas. Esto se avizora como innegociable para cuando pase la tormenta.

Bibliografía

- Pereyra, Paulo (2017), Las voces acalladas: el uso de teléfonos celulares en la cárcel como realización del derecho fundamental a la educación. APP.
- Juliano, Mario Alberto (2013), ¿Debe habilitarse el uso de telefonía celular a la población carcelaria?, APP.
- Comisión Provincial por la Memoria; Nota a Ministro Alak -Nota N° 1606/2020- 16/3/2020
- Protocolo para garantizar la continuidad pedagógica universitaria en Contexto de prevención del Covid-19, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 9/10/2020.
- Fallo Superior Tribunal de Justicia de Entre Ríos, Habilitación de teléfonos celulares 3/4/2020.
- Fallo Juzgado de Ejecución Penal N°2 de Mar del Plata, Habilitación de teléfonos celulares 27/3/2020.
- Fallo Tribunal de Casación Penal de la Provincia de Buenos Aires, Detenidos alojados en la UP N°9 de La Plata s/Habeas Corpus Colectivo; Causa N°100145, 30/3/2020.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: DE LA CONSTRUCCIÓN PERMANENTE DE UN ESPACIO UNIVERSITARIO EN CÁRCELES QUE GARANTICE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR, INTEGRAL Y DE CALIDAD, SIN DISCRIMINACIÓN.

Yesica Paola Moreno ¹

Resumen

El presente trabajo parte desde la experiencia docente en la Educación Universitaria en el marco del Programa Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP como un espacio en permanente construcción. Tiene como objetivos por un lado: exponer algunas problemáticas que se manifiestan en el desarrollo de ésta a fin de facilitar un debate en pro de la búsqueda de mejoras y/o soluciones. Por otro: la concientización de todos los agentes involucrados e interesados en la práctica docente de que -sin perjuicio de encontrarnos frente a un espacio en permanente construcción-, no se debe soslayar el compromiso primordial que tiene la Universidad, de garantizar a todos sus estudiantes privados de su libertad, el derecho humano al acceso a una educación superior sin discriminación.

Palabras claves: Educación. Encierro. Igualdad. Docencia. Enseñanza. Aprendizaje.

Abstract

The present work comes, from the teaching experience in Higher Education within the framework of the Education Program in Enclosure Contexts of La Plata's Law School as a space in permanent construction. Its objectives are, on the one hand: to present, some problems that are manifested in practice in order to facilitate a debate in favor of the search for improvements and / or solutions. And, on the other hand: the awareness of all the agents involved and interested in it that, shouldn't be avoided the main commitment that the University has, which is to guarantee all his deprived from liberty students, the human right to access a higher education without discrimination.

Keywords: Education. Enclosure. Equality. Teaching. Learning.

Introducción

El Programa de Educación en Contextos de Encierro de la F.C.J.S. se creó en el año 2008 con el objeto de difundir la educación superior en las unidades penitenciarias como un derecho de las personas privadas de su libertad y, asimismo, en claro cumplimiento con la legislación en materia de Derechos Humanos y Educación ratificada por Argentina².

Dentro de sendas Resoluciones³ dictadas por las autoridades académicas se dio un marco normativo a dicha actividad, sea mediante organización de grupos de estudios, clases de apoyo,

1- Docente en el Programa Educación en Contexto de Encierro dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos. Asignatura: "Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales". Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: estudiomorenovesica@gmail.com

2-Constitución Nacional art. 14, Constitución de la Provincia de Buenos Aires art. 35. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre art. V y XII. Declaración Universal de los Derechos del Hombre, art. 19 y 26. Convención Interamericana de sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación racial, art. 7. Convención Americana sobre Derechos Humanos, art. 13. Ley Federal de Educación N°241195, Ley de Educación Nacional N° 26206 arts. 55-59. Ley 24.660.

3-Res. HCD 453/16 Política educativa. Res. Decano 150/12 No Discriminación. Res. Decano 410/12 Prohibición de ingreso con armas.

administración de inscripciones a mesas de exámenes y cursadas por promoción, entre otras, por las cuales la FCJS resultó ser pionera en lo que respecta a educación en contexto de encierro, sumándose más tarde otras facultades y experiencias.

En virtud de ello, a partir de distintas experiencias de alumnos y docentes, se fue construyendo este espacio particular de educación superior en cárceles en la medida en que se fue tomando conocimiento de las particularidades en la que se despliega, las dificultades con las que se encontraban - y que aún hoy siguen surgiendo- y en la búsqueda de mejoras destinadas a garantizar el efectivo y real cumplimiento de su objetivo fundamental que es garantizar el derecho al acceso a la educación superior integral, permanente, y de calidad a todos los estudiantes privados de libertad sin discriminaciones.

Aclarado lo anterior, y teniendo presente que se trata de un espacio en permanente construcción, se intentará exponer sintéticamente desde la experiencia docente, en el marco del dictado de la primer materia de la carrera de abogacía -Introducción al estudio de las Ciencias Sociales- las dificultades que caracterizan a este contexto y que no deben ignorarse al momento de planificar el contenido de la misma para los estudiantes privados de libertad.

La construcción permanente de un espacio universitario en cárceles: Experiencias docente-estudiantes privados de libertad

Conocidas son las condiciones en las se encuentran las personas privadas de su libertad en los establecimientos penitenciarios de Argentina como son, el hacinamiento, la falta de condiciones de higiene, violencia sistemática, estigmatización, etc. -y que, forman parte de las políticas punitivo/premial del sistema penal- que lejos de “resocializarlos o reformarlos” como sostiene, terminan por arrojarlos hacia la degradación de su persona y la impotencia.

Es decir, no nos es ajeno a estas alturas que dicha situación forma parte de la política punitivo/premial del sistema penitenciario que encuentra en la supuesta “resocialización, readaptación”, entre otros tantos “re” de las personas, su justificación de obrar. Sin embargo, es menester recordar en este punto, que estas teorías han quedado ampliamente desvirtuadas tanto desde la doctrina así como por los resultados obtenidos a lo largo de su existencia.

Este panorama no puede dejarse de lado al momento de pensar un espacio universitario dentro de las cárceles. Debemos plantear nuevas propuestas que permitan la continuidad de la práctica docente, con marcada distinción de la organización y política penitenciaria, a fin de garantizar el acceso al estudio a todos los alumnos privados de libertad como sujetos de derechos.

La educación así entendida, actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Consecuentemente, el encarcelamiento, no debe llevar consigo una privación adicional de derechos, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria.

Así se puede comprender que los docentes cumplen además un rol fundamental en relación al cumplimiento de los derechos humanos de los alumnos privados de libertad. Esto es, una especie de veedores de los derechos humanos, al ser quienes desde una intervención totalmente ajena al sistema penitenciario pueden tomar conocimiento directo o indirecto de las vulneraciones que allí sucedan y en consecuencia informar al Programa de la Facultad a fin de gestionar las medidas tendientes a resguardar sus derechos.

Consecuentemente, guían a esta experiencia los principios básicos de la participación democrática, el respeto al disenso, la igualdad de oportunidades y la libertad de expresión que progresivamente se han ido consolidando en las cárceles y entre las relaciones sociales docente-

estudiante.

Es decir, se ha planteado un acceso al conocimiento no desde un lugar de adoctrinamiento, sino desde un plano de relaciones recíprocas de respeto, más o menos simétricas y donde se observa una recíproca enseñanza-aprendizaje entre docente y estudiantes privados de libertad.

Asimismo, estas prácticas han contribuido al desarrollo de la autoestima de los alumnos e incluso evitación en cierta medida de la angustia de la prisión. Tanto es ello así, que podemos destacar el impacto que la universidad en la cárcel genera a los alumnos privados de libertad, produciendo cambios en los modos de comunicación entre los internos, con el afuera, con el personal del servicio. Cambian también las relaciones familiares, ya que como los mismos estudiantes expresan, sus allegados sienten un gran orgullo por su opción hacia el estudio.

Se puede destacar por otro lado, el profundo sentimiento de agradecimiento de parte de los estudiantes privados de libertad hacia docentes y no docentes que integran el Programa de Educación en contexto de encierro.

Sin embargo, desde esta base consolidada a lo largo de años de prácticas y experiencias, debemos señalar algunas dificultades estructurales que se nos presentan al momento de desempeñar esta acción educativa.

Dificultades en la práctica. Educación superior, integral y de calidad, sin discriminación

Esta experiencia es única sin lugar a dudas, y ha resultado consecuentemente en un impacto en términos de crecimiento desde la profesión como docente. Sin embargo, han surgido en su práctica dificultades que afectan el derecho de los estudiantes privados de libertad a un acceso real a estudios universitarios de calidad.

Entre ellas se pueden mencionar la falta de un espacio físico adecuado al dictado de una clase, imposibilidad de contar con una biblioteca, los constantes traslados de unidades penitenciarias, entre otras, que generan la falta de rendimiento académico, la inasistencia a clases, la frustración y con ello el consecuente abandono de los estudios.

Asimismo el escaso acceso al material de estudio y las dificultades al momento de solicitar la inscripción a materias por falta de documentación personal y/o certificados de estudios previos, requeridos por la Facultad, terminan restringiendo en los hechos, el derecho al estudio que las universidades pretenden garantizar.

Si pretendemos brindar una educación superior, integral y de calidad, las universidades deben garantizar un acceso efectivo al material de estudio y flexibilizar los tiempos de cumplimiento de los requisitos formales de inscripción a todos los estudiantes privados de su libertad.

Las universidades tienen en este aspecto el deber y compromiso de que la calidad y sistematicidad de la educación que se imparte en contextos de encierro sea equiparable a la extra muros. Mantener en los hechos lo contrario, implica un acto discriminatorio.

Sin perjuicio de lo antes dicho, es importante señalar que estas dificultades, no pueden ser ignoradas por quienes ejercemos el rol de docentes en las cárceles. Deben ser valoradas al momento de planificar los contenidos de estudio y de evaluación a los fines de no caer en una enseñanza devaluada en relación con el afuera.

Es decir, los docentes deben contar con herramientas que permitan a los alumnos privados de libertad el aprovechamiento al máximo de ese espacio para la adquisición del conocimiento, permitiendo el desarrollo integral de la persona, el empoderamiento y la autonomía, entre otros.

La acción educativa así entendida, debe contemplar al estudiante como sujeto de derechos.

Deberá valorar la historia de esa persona, sus experiencias, su contexto, sus potencialidades, sus motivaciones, sus miedos, expectativas, entre otros componentes vitales del sujeto.

Necesariamente, el docente debe poder identificar los niveles de alfabetización o analfabetismo, la formación profesional y/o para el trabajo que los alumnos han realizado antes y durante el encierro a fin de asumir con amplitud pedagógica la intervención socioeducativa y permitir en consecuencia la integración de los alumnos.

Una intervención educativa que no contemple esas perspectivas impide generar en los estudiantes posibilidades de transformación y cambio que las personas pueden lograr.

Pensar la educación en contextos de encierro en términos de derechos humanos implica en resumidas cuentas cumplir con criterios de accesibilidad (inclusión sin discriminación, tanto en el acceso, permanencia y egreso), de asequibilidad (que sea posible, gratuita, financiada por el Estado), aceptabilidad (contenidos y métodos educativos adecuados, de calidad) y adaptabilidad (educación evolutiva conforme a las necesidades sociales y que permita superar desigualdades, dirigida específicamente a los estudiantes privados de libertad).

Desde esta perspectiva, queda claro que la educación en las cárceles es un derecho humano y no un “beneficio”. Operando como una posibilidad real para las personas privadas de su libertad de crear su propio proyecto de vida.

Conclusión

A modo de conclusión, quiero reiterar en estas últimas líneas la importancia de concebir a la educación en contextos de encierro como un espacio en permanente construcción que representa un fuerte impacto en la actividad docente y en los estudiantes involucrados, y cuyo objetivo fundamental es garantizar el derecho de los estudiantes privados de libertad al acceso a una educación superior de calidad como un derecho humano.

Desde esta concepción, la educación no puede verse truncada por las dificultades que este ámbito plantea.

En esa tarea constituye una pilar fundamental el garantizar por parte de las universidades la igualdad de condiciones en el acceso al estudio de los estudiantes privados de libertad con sus compañeros-estudiantes del afuera.

Bibliografía de referencia

Daroqui, Alcira V. “La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”

Resolución de Decanato N° 150/12 “No discriminación.”

Resolución HCD N° 453/16 “Política educativa en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.”

Castro, Juan Martín. Thompson Daiana. “Educación en contextos de encierro: experiencia desde la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. obstáculos y desafíos.”

PUC. Bixio Beatriz, Mercado Patricia, y otros (2016) “Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias.”

Scarfó Francisco. “Sobre sujetos e instituciones en el marco del derecho a la educación en cárceles.”



OBSERVATORIO
ENSEÑANZA

DERECHO
FCJyS UNLP