



ENSEÑANZA DEL DERECHO

DESAFÍOS DE LA VIRTUALIDAD OBLIGADA



Facultad de
Ciencias Jurídicas
y Sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



www.jursoc.unlp.edu.ar
www.ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar

oed@jursoc.unlp.edu.ar
ensenanzaderecho@gmail.com

Debates del IV 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

Enseñanza del derecho, desafíos de la virtualidad obligada / José Orler... [et al.] ;
dirigido por José Orler ; editado por María Julieta Duedra ; Josefina Napal ;
prólogo de Olga Salanueva ; Miguel Berri. - 1 a ed. - La Plata : Universidad
Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2123-9

1. Educación Virtual. I. Orler, José, dir. II. Duedra, María Julieta, ed. III. Napal, Josefina,
ed. IV. Salanueva, Olga, prolog. V. Berri, Miguel, prolog.
CDD 340.07

ISBN 978-950-34-2123-9



AUTORIDADES

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP

Decano: Abog. Miguel Oscar Berri

Correo Electrónico: decanato@jursoc.unlp.edu.ar

Vice Decano: Abog. Hernán Gómez

Secretaria de Asuntos Académicos: Dra. Valeria Moreno

Correo Electrónico: valeriamoreno@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario de Asuntos Académicos: Abog. Martín Machado

Correo Electrónico: mmachado@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Posgrado: Abog. Carlos Marcelo Lamoglia

Correo electrónico: mlamoglia@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario de Posgrado: Abog. Lucas Zudaire

Correo electrónico: lucaszudaire@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Extensión Universitaria: Abog. Adolfo Brook

Correo Electrónico: extension@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Bienestar Universitario: Abog. Joaquín Eliseche

Correo Electrónico: bienestarjursoc@gmail.com

Prosecretaria de Asuntos Estudiantiles: Abog. Antonella Peres

Correo electrónico: notasjursoc@gmail.com

Secretario General: Mg. Lautaro M. Ramírez

Correo Electrónico: lmramirez@jursoc.unlp.edu.ar

Secretaria de Investigación: Abog. Carola Bianco

Correo Electrónico: investigacion@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario Económico Financiero: Cdor. Hernán Ariel Navamuel

Correo Electrónico: economico@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Relaciones Institucionales: Abog. Fernando Maitini

Correo Electrónico: rinstitucionales@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario administrativo: Martín Brunialti

Correo Electrónico: mbrunialti@jursoc.unlp.edu.ar

Secretaria del Consejo Directivo: Abog. Josefina Lauría

Correo Electrónico: josefinalauria@jursoc.unlp.edu.ar

Prosecretario del Consejo Directivo: Abog. Joaquín Muele Soler

Prosecretario de área de capacitación docente: Abog. Pablo Américo Lazzatti

Correo Electrónico: capacitaciondocente@jursoc.unlp.edu.ar

Pro Secretaria de Articulación e Implementación de Plan de Estudio: Esc. Barbara Drake

INDICE

-PRESENTACIÓN.....	Pag.10
Miguel Berri	
-PRÓLOGO.....	Pag.12
Olga Salanueva	
-SALDAR LAS DISTANCIAS y RECUPERAR EL AULA.....	Pag.14
José Orlor	

INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN y PROFESIONES JURÍDICAS

-ENSEÑAR PRACTICAS PROCESALES EN EL AULA VIRTUAL.....	Pag.18
Marina Isabel Acosta y María Victoria Gisvert	
-EL EJERCICIO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE DE LA PLATA EN CONTEXTO DE PANDEMIA.....	Pag.24
María Lis Amaya, Camila Denisse Pereyra y Ricardo Germán Rincón	
-LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE VÍNCULOS INTERINSTITUCIONALES.....	Pag.31
Espacios de interacción para reflexionar acerca del rol de las profesiones jurídicas en nuestras comunidades.	
Florencia Ancao, Julia Bruzzone, Tomás Martino, Laura Ochoa y Yamila Zárate	
-UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA FEMINISTA PARA DESARTICULAR LAS RELACIONES DE SABER- PODER EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	Pag.38
Erika Silvina Bauger	
-ABOGACÍA CON ORIENTACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA.....	Pag.46
Silvana Begala y Mariana A. Manzo	
-PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN, PERSIGUIENDO ENCUESTADOS Y ENCUESTADORES.....	Pag.53
Inés Berisso	
-EL “DÍA D” EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	Pag.60
Los desafíos de encarar la formación con los pies sobre la tierra.	
Damian Brumer	
-“EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS SIGNIFICATIVAS EN LA REGIÓN NEA CONCIENTIZACIÓN SOBRE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES”	Pag.66
Gabriela Noemí Elgul	

INDICE

-INVESTIGAR CIENCIAS JURIDICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	Pag.72
María Victoria Gisvert y Francisco López Simpson	
-INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DESDE LA INTERDISCIPLINA.....	Pag.79
Etnografía y litigio en el caso de las-os trabajadoras-es del Mendicrim/ARSA (SANCOR- VICENTIN- BAF CAPITAL)- Arenaza. Ignacio Iudica- Virginia Sabao	
-LOS DOCENTES EN EL DESAFÍO DE DIRIGIR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN PANDEMIA: EL ROL DEL DIRECTOR Y EL TRABAJO DE EQUIPO.....	Pag.86
Marta S. Julia y María Eugenia Pérez Cubero	
-REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LOS CONTRATOS EN TIEMPOS DE LA VIRTUALIDAD.....	Pag.92
Mauro Fernando Leturia; Victoria Antonella Mongelos y Serena Cortés	
-“ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COMO CONTENIDO CURRICULAR”	Pag.99
Mauro Fernando Leturia; Adrian Gochicoa; Serena Cortés y Pilar Rivarola	
-ABOGACÍA Y CONTEXTO. HACIA UNA ÉTICA SITUADA.....	Pag.106
María Laura Ochoa	
-EL PERFIL INVESTIGATIVO COMO POSIBILIDAD LABORAL EN EL CAMPO JURÍDICO.....	Pag.111
Abril Quintana Thea, Camila Landeyro, Marina Lanfranco	
-INVESTIGAR EN PANDEMIA EN LA FACULTAD DE DERECHO UNLZ.....	Pag.119
Ricardo Germán Rincón y Lautaro Ezequiel Pittier	
-EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN EN LA FACULTAD DE DERECHO UNLZ.....	Pag.126
Ricardo Germán Rincón y Lautaro Ezequiel Pittier	
-OPINIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL PROTOCOLOS DE INTERVENCIÓN EN VIOLENCIAS EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNLPAM.....	Pag.132
Daniela ZaikoskiBiscay	

INDICE

TICs y ENSEÑANZA VIRTUAL

-LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA: DESAFÍOS EN EL AULA VIRTUAL.....Pag.140

Marina Isabel Acosta y Matías Morón

-PRÁCTICA SOBRE TRIBUTACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN FINANZAS PÚBLICAS Y DERECHO FINANCIERO.....Pag.147

Mónica M. Bariggi

-DEL “SI, PERO” A LOS “TAXTUBERS”Pag.154

TICs para el aprendizaje del derecho en el nivel superior, espacios y herramientas para la creación en el aula.

Mónica M. Bariggi

-LA ENSEÑANZA EN MODALIDAD VIRTUAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CONTENIDOS. RELATO DE UNA EXPERIENCIA.....Pag.161

Lucia Battistuzzi y Marina Font

-EL USO DE LAS TICs Y LA ENSEÑANZA VIRTUAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y DEL DERECHO POLÍTICO.....Pag.166

Estudiantes en tiempos de pandemia

Matías Gabriel Delgado

-LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA UNA NUEVA DOCENCIA.....Pag.173

Oportunidades que nos trae la enseñanza virtual.

Carlos García Macián

-DESAFIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: USO DE TICs Y ENSEÑANZA VIRTUAL.....Pag.180

Graciela Elizabeth Gómez

-LA COMPLEJA TAREA DE ENSEÑAR DERECHO DEJANDO DE MIRAR LAS ESTRELLAS.....Pag.188

Pablo Lazzatti

-“USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO”Pag.195

Mauro Fernando Leturia y Jeremías García

INDICE

-PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....Pag.201

¿Cómo fue esa experiencia durante la pandemia?

Mariel Martin; Avril Recio Lundqvist y Melina Theaux Charlo

-EI RETORNO A LA PRESENCIALIDAD Y LOS DESAFIOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....Pag.208

Edwin M. Montero Labat y Evangelina J. Montero Labat

-DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LUDICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN PANDEMIA.....Pag.215

Nina Norma Noriega

-PRESENTACIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO PARA DICTAR LA CARRERA DE ABOGACÍA A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTE EN SUS TRES PRIMEROS AÑOS.....Pag.221

Ricardo Germán Rincón

-REFLEXIONES SOBRE EVALUAR PARA LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA

VIRTUAL DE DERECHO.....Pag.228

Luis Alonso Rivera Ayala

-LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE INTERNET.....Pag.235

María de las Mercedes Rodríguez Fontán

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

-¿QUÉ CIUDADANÍA EN MATERIA DE DERECHOS SE INSCRIBE EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA? EL CASO DE SALUD Y ADOLESCENCIA, GEOGRAFÍA, POLÍTICA Y CIUDADANÍA Y DERECHO.....Pag.243

Claudia Arango, Leandro Crivaro y Damián Lampert

-LA DISTOPIA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....Pag.249

Paula Noelia Bermejo Salvador Francisco José Etchevers

-PERFIL TRIBUTARISTA: LOS DESAFÍOS DE LA VIRTUALIDAD.....Pag.256

Diego A.Cevallos Ammiraglia

INDICE

-LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LEGISLACIÓN ALIMENTARIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....Pag.261

Micaela Condolucci, Leandro Crivaro y Damián Lampert

**-LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INSTITUCIONAL DE LA PAMPA EN EL NIVEL MEDIO Y UNIVERSITARIO:
CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO REFERENCIAL PEDAGÓGICO – DIDÁCTICO.....Pag.268**

Daniela Escobar

**-LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS.....Pag.275**

Marcela Iellimo

-ENSEÑAR EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.....Pag.281

Una experiencia universitaria en la cárcel

Victoria Ailín Lorenzo

-ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO POLÍTICO.....Pag.288

Reseña e impacto de una secuencia de trabajos prácticos

Mariano Lovelli; María Eugenia Zamarreño y María Verónica Piccone

-EN LA FRONTERA: *PRAXIS* JURIDICA EN LOS BORDES.....Pag.296

José María Martocci

-ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA ESPECIALIDAD ¿HACIA LA INTEGRACIÓN DEL CAMPO JURÍDICO?.....Pag.303

María Florencia Raimondi y Marina Laura LanfrancoVazquez

**-LA SIMULACION DE JUICIOS POR JURADOS COMO FORMA DE SENSIBILIZACIÓN EN EL ALUMNADO
SOBRE LA INFLUENCIA DE ESTEREOTIPOS Y SESGOS DE GÉNERO EN LA DECISIÓN JUDICIAL.....Pag.310**

Analía Reyes y Carlos Martin Villanueva

-“¿CÓMO Y QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER DEL DERECHO EN EL TRABAJO SOCIAL?”.....Pag.316

Claudio Robles y Mariana Pérez

-APORTES PARA INYECTAR POESÍA EN LA FORMACIÓN DE LXS ABOGADXS.....Pag.323

La experiencia en las Facultades de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de San Isidro en tiempos de pandemia

Tomás Rosner

INDICE

-HERRAMIENTA PEDAGOGICA PODEROSA:LA SIMULACION COMO LABORATORIO JURIDICO.....Pag.330

Santos Alberto Corica, Maria Cecilia Valeros, Guillermina B. di Luca, y Fernanda L. Niell

-ENSEÑAR A TRAVÉS DE PELÍCULAS.....Pag.337

María Dolores Suárez Larrabure, Daiana Giselle Varelay Alexia María Molina

-DESAFÍOS DEL ARTE EN EL MUNDO JURÍDICO.....Pag.344

Una experiencia sobre el seminario de grado

Victoria Torres Moure

-EL DERECHO SERÁ AMBIENTAL, O NO SERÁ DERECHO.....Pag.352

La ética será ambiental, o no será ética.Sobre la transformación del sistema educativo argentino en materia ambiental en post del desarrollo sostenible y de la promoción y formación de una nueva ética ambiental sobre la idea base del cuidado de la casa común y de la responsabilidad interpersonal humana

ZarabozoMila María Victoria

ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

-LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES EN CIENCIAS JURÍDICAS.....Pag.360

Un análisis de tres ofertas académicas universitarias

Romina Andrea Basualdo

-NUNCA MÁS, HOY, MAS QUE NUNCA.....Pag.367

La formación jurídica en clave de género y DDHH.

Bianco, Carola y Gonzalez Dubox, Gaston

-EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS DE LA UNLPam.....Pag.375

Guadalupe Bustos, Micaela Valderrey y Daniela Zaikoski

-TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO, DISCAPACIDAD Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA VIRTUALIDAD EMERGENTE.....Pag.382

Análisis del uso de las cátedras virtuales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales durante el contexto de la pandemia COVID-19.

Cintia Carreras Jacznik y María Julieta Duedra

INDICE

-DIVERSIFICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES Y EXPERIENCIAS DE LES DOCENTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS NO TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO”	Pag.389
Leandro Aníbal Crivaro, Santiago Joel Staffieri y José Omar Orler	
-LA FORMACIÓN ONLINE: EL ANTES Y EL DESPUÉS DE LA PANDEMIA	Pag.396
Ana N. Escribá Pérez	
-APLICACIÓN DEL WIZIQ EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL DERECHO	Pag.403
Derecho a la educación con calidad	
MaríadelPilarGuzmán Cobeñas	
-APUNTES PARA RE-PENSAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SXXI	Pag.410
Natacha Jaureguiberry y Milagros Sofía Scoponi	
-ENTRE LA PANTALLA Y EL AULA. DESAFÍOS PRÓXIMOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	Pag.418
José Orler	
-EL CAMBIO DE PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN UN ESCENARIO POS PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA EN CUBA	Pag.425
Luis Pérez Orozco	
-DESCONFIANZA EN LA VIRTUALIDAD	Pag.433
Abril Valentina Villafañe Calvo y Matías Germán Rodríguez Romero	
-USOS DE LAS CÁTEDRAS VIRTUALES CONSTITUIDAS EN LA PLATAFORMA MOODLE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES (UNLP) EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	Pag.440
Szychowski, Andrés y Perotti, María Paula	
-EDUCACIÓN Y PANDEMIA: UNA NUEVA SIGNIFICATIVIDAD	Pag.448
María Fernanda Vazquez y Walter Arnaldo Córdoba	
-LA EDUCACIÓN ANTE LA PANDEMIA Y EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO	Pag.455
María Fernanda Vázquez	

PRESENTACIÓN

MIGUEL BERRI, Decano de la Facultad d Ciencias Jurídicas Sociales UNLP

Es un gran orgullo para esta Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y para mí como docente y Decano presentar este libro sobre la “ENSEÑANAZA DEL DERECHO”, especialmente ligado al V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de nuestra Facultad, dirigido especialmente en este caso, a los desafíos de la enseñanza del derecho en tiempos de virtualidad obligada.

Es muy importante como se aprende y transmite un fenómeno vivo como lo es el derecho. En este sentido es imprescindible tener en cuenta que mientras lo social es cambiante el derecho en sus contenidos puede ser flexible o rígido. En este último caso resulta de relevancia determinar su forma de aplicación. Debido a ello y otras propiedades inherentes al sistema jurídico resulta indispensable un análisis profundo del su aprendizaje y enseñanza.

De lo expresado deviene la manifiesta importancia de esta obra.

En este sentido es dable recordar la observación del gran jurista norteamericano Oliver Wendel Holmes al expresar “que la historia del derecho no ha sido lógica, ha sido: experiencia”

El contenido de esta frase ha sido muy controvertido, pero lo cierto es que resulta muy útil, mas allá de los objetivos diferentes del autor al emitirla, a los fines de analizar el objeto de este libro.

Cómo nos ha interpelado la pandemia y el aislamiento social al momento de tener que enseñar el derecho a aquellas personas que desarrollan su carrera en las diversas casas de altos estudios.

Los trabajos contenidos en este ejemplar muestran la necesaria adaptación que tuvimos que hacer los docentes ante el uso de herramientas virtuales. Pero no se estancan en ello sino, que, además, desarrollan distintas propuestas a los fines de utilizar estas herramientas en situaciones de normalidad.

La obra no se agota en ello sino que expresa las distintas necesidades de análisis del derecho por parte de quien lleva a cabo la actividad docente frente a quienes aprenden. Con ello me refiero a la perspectiva de género, la escuela crítica del derecho, el derecho como sistema de dominación, el concepto de neutralidad axiológica, otras posiciones filosóficas y doctrinarias actuales que reexaminan y hacen necesario replantear la forma de enseñar.

Pero no se limita a la docencia sino que profundiza la investigación, expresa la necesidad de un trabajo de campo y como de transformarse todo el estudio de nuestra disciplina adaptándose esencialmente al debate moderno sin dejar de analizar y estudiar el origen y fundamentos de las antiguas teorías.

El análisis interdisciplinario se plantea como una necesidad para su mayor comprensión.

En definitiva resulta una obra sumamente importante para toda la actividad académica.

Su contenido, altamente relevante y profundo, nos enorgullece como docentes y como Facultad convocante por medio de nuestro Observatorio de Enseñanza del Derecho.

Pero no es solo la calidad y el amplio tratamiento de toda la actividad de la docencia y la investigación de este libro lo que nos trae aparejado los sentimientos de orgullo expresados, sino, además, la participación de profesoras y profesores de todo el país como así también de otros países que le dan a la tarea distintas miradas que permiten compartir en común distintas experiencias.

Toda esta actividad se realiza en un marco deliberativo que permite una investigación profunda y el enriquecimiento de las diversas posiciones con el objetivo de mejorar el aprendizaje por medio del análisis de la enseñanza.

En definitiva la iniciativa realizada en la gestión del Decano Vicente Atela y del Secretario Académico José Orlor ha generado un avance muy relevante en esta materia por medio de la creación del Observatorio de la Enseñanza del Derecho de nuestra Facultad y la realización exitosa de diversos congresos internacionales destinados a ese contenido.

Distintas experiencias, diversas interpretaciones, perspectivas de análisis, posiciones ideológicas plurales, permiten un intercambio importante que culmina en una tarea efectiva y útil como es el presente volumen que constituye un instrumento de estudio y consulta permanente de cualquier persona interesada en el modo de aprender y enseñar el derecho.

Va en estas breves palabras, que seguramente omiten muchos elementos importantes, mi admiración y felicitaciones en nombre de la Facultad a las y los autores y muy especialmente al Comité Organizador integrado por

Autoridades del Congreso

José Orlor Presidente
Olga Salanueva Vicepresidente
Pablo Lazzatti Secretario

Comisión Organizadora

Liliana E. Rapallini
Emir Alfredo Caputo Tartara
Vicente Santos Atela
Carola Bianco
Gastón González Duboix
Santos Alberto Corica
María Cecilia Valeros
Fabiana Coradi.
Guillermina Di Luca.
Fernanda Niell.
Jorgelina Murias
Margarita Vazquez
María Agustina Ragusa
Julio Ezequiel Guidi
Erika Silvina Bauger
Sergio Palacio
Marianela Spagnolo
Mariel Sordelli
Pablo A. Lazzatti
Analía Verónica Reyes
María Julieta Duedra
Josefina Napal
Leandro A. Crivaro
Cintia Carreras j.
Andres Szychowski
Edwin Montero Labat
Enrique Mallo
Lucia Battistuzzi
Julio Guidi
Cecilia Actis
Juan Castro
Jorge Martinez
Sergio Palacio
José Martocci
Marianela Spagnolo
Mariel Sordelli
Rosana Toranzo
María Eugenia Torres Lastra
Carlos Villanueva
Ricardo German Rincón

Gracias a todos/as por la celebración de este V Congreso que marca un hito esencial en la enseñanza del derecho no solo por sus contenidos sino por la época y las circunstancias de emergencia en la que se realiza.

PRÓLOGO

OLGA SALANUEVA*, Secretaria del Observatorio de Enseñanza del Derecho

A los pocos meses de la realización del V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho . Los desafíos de la Enseñanza del Derecho en la virtualidad obligada, 13, 14 y 15 de octubre de 2021, organizado por el OBSERVATORIO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata se publica un nuevo libro colectivo que recepta las ponencias presentadas. El Congreso se llevó a cabo en forma virtual y participaron 49 Ponentes con 80 ponencias; se estructuró en torno a cinco ejes temáticos: Lenguaje y estereotipos dominantes ; Investigación, extensión y formación profesional ; Perspectivas de género y enfoques no binarios; Análisis de experiencias educativas y Enseñanza en contexto de encierro. Se completó con un conversatorio sobre el tema: La Educación digital en la UNLP su historia, implementación resultados y desafíos, a cargo de Alejandro Gonzalez (Director General de Educación a Distancia de la UNLP) y de Fernanda Esnaola, académicas referentes de la temática a nivel nacional e internacional.

El libro en soporte digital muestra el interés, las inquietudes y dificultades de enseñar/ transmitir el campo jurídico y su complejidad, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Así, los cinco ejes temáticos fueron el disparador para que los Autores expresaran con lucidez y sin censuras lo que actúan, piensan y sienten en relación al derecho. Y esa libertad de exponer le da riqueza a un texto de más de cuatrocientas páginas. Los temas, a través de los decires, hacer y deberes, se distribuyeron en todas las perspectivas jurídicas, políticas, económicas y sociales a las que el campo jurídico atiende con mayor o menor eficacia.

Los autores, no solo se han quedado en imaginar cómo se transmiten las letras de los códigos, sino que, frente a las cuestiones y desafíos de enseñar procedimientos civiles, laborales, penales, comerciales; proponen la inclusión de nuevos temas y recursos didácticos enmarcados en pedagogías críticas que ubican a los procedimientos jurídicos y judiciales en preparar abogados, magistrados y funcionarios capaces de aplicar, usar, interpretar y hacerlo cumplir como constituyente de los Derechos Humanos.

Las ponencias exponen una gran variedad de enfoques en torno a la virtualidad, que por la situación aciaga de la pandemia de COVID 19 fue dominante. Nada escapó a los docentes de las Universidades Pública y Privadas Argentinas y a los docentes de Latinoamérica y España abordar el uso, casi obligatorio por la pandemia, de todas las herramientas y recursos didácticos que ofrecen las plataformas on line. La preocupación fue tal que hasta se detallaron cuestiones de “la confianza” que algunos docentes experimentan al momento de evaluar a distancia: “aprendieron”, “se copiaron”, “hemos perdido el contacto cara a cara” dudas y más dudas al no tener los estudiantes “sentaditos” en la clase. Pero no quedó solo circunscripta a las facultades de derecho, sino que carreras como Trabajo Social, escuelas secundarias e instituciones penitenciarias denominadas “contextos de encierro” aportaron experiencias, reflexiones, críticas y desafíos que merecen una lectura atenta y razonada.

El derecho ambiental, la perspectiva de género y el arte en sus diversas formas y soportes aportaron perspectivas innovadoras y reclamantes toda vez que señalaron que no hay posibilidad de enseñar y aprender derecho sino se los incluye como imprescindible en la formación de mujeres y hombres capaces de resolver los problemas individuales y los conflictos sociales proponiendo soluciones que eviten el daño, la destrucción y muerte de la vida.

En la diversidad de propuestas que incorpora este libro, cabe mencionar los temas referidos a investigación, docencia y extensión. Generalmente se afirma que en las facultades de derecho, estas actividades son complementarias y que entre la docencia y la extensión, la investigación socio-jurídica brilla por su ausencia, que son pocas y pocos los docentes que se atreven a encarar las sabidurías viejas y nuevas recurriendo al uso de los métodos y técnicas de las ciencias sociales y con ellas investigar cualquier materia del campo jurídico. Sin embargo en este libro están incorporadas ponencias cuya atención está puesta en la investigación y en la extensión universitarias como una forma más de investigar y así acercar y hacer efectivo el derecho, dando respuestas a las demandas de las personas, de los conflictos sociales y las instituciones públicas y privadas. En la amplia temática

* Profesora Extraordinaria en grado de Emérita de la UNLP, Directora de la Maestría en Sociología Jurídica, Vice Directora del Observatorio de Enseñanza del Derecho, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

en docencia, investigación y extensión se destaca, como hecho muy positivo, que participaron estudiantes, adscriptes, y docentes de todas las categorías y dedicaciones. Este último aspecto implica que quienes enseñan ya no se quedan en transmitir y alabar las doctrinas, leyes y jurisprudencia sino que abren el campo a la observación, medición y análisis de lo que cada operador hace. Y ese derecho dogmático, sólo accesible por expertos que se consideraba un arcano inconmensurable o la palabra autorizada e indiscutible de los creadores, decidores y aplicadores del derecho se vuelve revisable. Las ponencias de este libro colectivo muestran que docentes, investigadores/as y extensionistas se alejan de los dogmas.

Cabe abrir como aportes finales al menos dos preguntas, como disparadores de reflexiones: ¿Cómo usar este libro colectivo? Y... superada la pandemia ¿cuál será su utilidad?

Los eventos científicos (congresos, jornadas, simposios, encuentros) son importantes para conocer investigadores/as, docentes, magistradas/os, funcionarias/os y discutir ideas, presentar tesis, plantear hipótesis, o simplemente el intercambio entre personas que volverán a conversar y hasta trabajar en proyectos comunes.

Pensamos que este libro no se va a leer de principio a fin, sino que los docentes, investigadores y extensionistas lo van a usar como instrumento de trabajo, o sea la lectura meticulosa y razonada de los temas que puedan utilizar para dictar clases, para tesis, para ordenar ideas o simplemente para averiguar el estado del arte del tema en cuestión. En resumen este libro colectivo va más allá del problema central del congreso, enseñar derecho en la modalidad virtual, avanza con propuestas que ayudan a reflexionar sobre las innovaciones y desafíos del derecho.

Y superada la pandemia ¿cuál será su utilidad? Entendemos que mucha, porque los libros nacidos de eventos científicos receptan las memorias de un estado de los problemas, discusiones y propuestas que conmovieron una época y así ayudará a los docentes e investigadores a revisar los cambios producidos en la enseñanza del derecho.

SALDAR LAS DISTANCIAS y RECUPERAR EL AULA

JOSE ORLER, Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho

“Los sobrevivientes de la catástrofe, los mismos que vivían en Macondo antes de que fuera sacudido por el huracán de la compañía bananera, estaban sentados en mitad de la calle gozando de los primeros soles...”

Gabriel García Marquez, Cien años de soledad.

UNO.

Entre barbijos y ventilación cruzada

La Facultad despliega su intensidad vívida en la hora pico de una tarde todavía calurosa del marzo 2021 con miles de estudiantes circulando por los pasillos, entrando y saliendo de las aulas, abarrotando los ascensores y las escaleras, aglomerando el bufet y las mesitas de informes de las agrupaciones estudiantiles, e inundando todo resquicio habitable. Como antaño.

-Profesor, nos dice dónde queda el baño?

-...

-el baño...

...

-EL BAÑO!!! (tirando levemente hacia abajo con el índice y el pulgar el barbijo)

El escueto (no) diálogo de pasillo concluye con un gesto amable del profesor circunstancial que circunstancialmente pasaba junto al grupo de estudiantes, quien extiende el dedo índice en señalamiento de la dirección de los sanitarios, definitivamente más eficiente que cualquier palabra en estas circunstancias.

Nada extraño, nada del otro mundo, excepto porque se trata de un grupito de alumnas/os que salen de la cursada de “Contratos” Derecho Privado III ingresantes de los fatídicos 2020 que están teniendo su primera experiencia “real” en nuestra Facultad en tercer año de la carrera!!. Barbijos mediante.

Nuestro regreso a la presencialidad está siendo con tapabocas, registro de temperatura y requerimientos de ventilación cruzada en las aulas. Nada que se parezca a lo de antes, ni suponga vuelta a la normalidad, y ni siquiera admita invocación a normalidad previa alguna. En todo caso “normalidad dislocada” como dice Alicia de Alba (2022) por la mayor y más terrible pandemia de la historia, que queda apenas como un recuerdo de lo que fue y que definitivamente no volverá a ser, porque aquellas cotidianidades previas al Covid 19 se volvieron irre recuperables atravesadas por los innumerables muertos que contamos sin tiempo para llorarlos y por la noción de fragilidad de nuestros mundos que ha de quedar como secuela irremediable pero vital hacia lo venidero o la estupidez reincidente como alternativa.

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

DOS.

Entre pantallas y plataformas.

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. Espacio de relacionamiento académico por excelencia, de encuentro, de socialización e intercambio, que implicó pérdida material y simbólica, que implicó distanciamiento tangible pero también espiritual.

Dijimos en aquel momento:

“En los sistemas educativos de todo el mundo la pérdida del espacio escolar también ha impactado de manera recurrente perjudicando más a los más vulnerables. Las desigualdades de conectividad y de disposición de tecnología son evidentes. En relación a las primeras, en Argentina la población conectada con servicio de internet no llega al 50 % y tan sólo un 10 % de ellos tienen acceso a conectividades “Premium” que por capacidad y velocidad son las que permiten acceso a clases y actividades académicas sin dificultades. En relación a las segundas, se estima que el parque tecnológico disponible en los hogares argentinos dispositivos y pantallas diversas lleva un atraso de más de 20 años. Marion Lloyd (2002) acuñó el concepto de “brecha digital” que da cuenta de los factores existentes en el uso de la tecnología capaces de crear una profunda desigualdad generadora de exclusiones de género, de clase social, de etnia, entre otros” (Orler y Lorenzo, 2021).

Lo que dimos en llamar y caracterizamos como “virtualidad emergente” (Orler y Lorenzo, 2021) se nos impuso sin aviso y sin capacitación previa, y casi un millón y medio de docentes en toda América Latina debimos improvisar para “sacar adelante” los cursos, adaptar nuestras propuestas pedagógicas y nuestras herramientas didácticas, y apurar aproximaciones intuitivas a los instrumentos virtuales con deficientes analogías presenciales.

Lidiamos como pudimos con la virtualidad, con las limitaciones propias del analfabetismo digital y con las limitaciones estructurales y presupuestarias que dan por resultado las desigualdades arriba mencionadas.

TRES.

Entre deseo y reflexión crítica.

El deseo de regreso a la presencialidad parece tan generalizado como incuestionable, sin embargo la gran pregunta en estos tiempos aciagos, el interrogante motor en estas jornadas de inicio del ciclo lectivo 2022 no parece ser otro que cómo volver, con cuánto de lo de antes y cuánto de lo nuevo. Abundan las referencias a la necesidad de sostener prácticas virtuales que vinieron para quedarse, a formatos de no-presencialidad con vocación de continuidad, o a estrategias “híbridas” de educación que se sostengan en presencialidad y virtualidad simultáneamente, pero falta precisión en relación qué y cómo debe quedarse.

En oportunidad de este V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho nos preguntamos:

“...¿Qué aspectos de la virtualidad que llegó efectivamente pueden/nos interesa/nos parece útil que se queden?, ¿cuáles pueden complementar/mejorar/potenciar la presencialidad que deseamos recuperar?, o dicho de otro modo, el que se nos presenta como interrogante central de estos devaneos: ¿cómo y cuánto de aula y pantalla combinaremos para el despliegue futuro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho?...” (Orler, 2022)

Del mismo modo que no pudimos transitar la pandemia con los útiles de que disponíamos, no podemos asumir la pospandemia con los que disponemos. Decididos a no toparnos otra vez con nuevos imperativos y nuevas urgencias a las que acudir con pocas herramientas impulsamos estos debates, en el intento por capitalizar las destrezas adquiridas en la emergencia, convertir en buenas prácticas el background adquirido en casi dos años de “hacer lo que se puede”, y compartir las experiencias llevadas adelante promoviendo una reflexión crítica sobre las mismas.

Los impulsan tres convicciones-objetivos fuertes que constituyen tres necesidades identificadas: a) desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más abiertos y horizontales con más capacidad para dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las nuevas generaciones de futuros abogados que llegan a nuestras instituciones académicas, que entendemos requieren de una mayor contención para materializar el precepto de inclusión que hace a la calidad de la enseñanza; b) proponer instancias de formación específica propia de la profesión docente y ostensiblemente diferenciada del ejercicio profesional disciplinar; c) avanzar en la especificidad pedagógica de lo jurídico que nos impone el desafío de construir también particulares procesos de enseñanza del Derecho.

Mientras tanto caminamos a tientas, sin temor a perdernos en la búsqueda como lo sugiere Ranciere (2010), pero dispuestos sin dudar a dar el primer paso y volver a las Facultades, saldar las distancias y recuperar el aula.

Bibliografía

1. De Alba Alicia, 2020, "Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto", en Educación y Pandemia una visión académica, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México DF.

2. Orler José, 2022, "Entre la pantalla y el aula. Desafíos próximos para la enseñanza del Derecho", en Enseñanza del Derecho: los desafíos de la enseñanza del Derecho en la virtualidad obligada", Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS, UNLP, La Plata.

3. Orler José y Lorenzo Victoria, 2021, "La virtualidad emergente. Enseñar Derecho en tiempos de pandemia", en Enseñar Derecho en tiempos de pandemia, Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS, UNLP, La Plata.

4. Rancière Jacques, 2010, "La noche de los proletarios", Ediciones Tinta Limon, Buenos Aires.

Marzo 2022.-



Investigación, extensión y profesiones jurídicas

ENSEÑAR PRACTICAS PROCESALES EN EL AULA VIRTUAL

Marina Isabel Acosta¹ y María Victoria Gisvert²

El propósito del presente trabajo es compartir la aplicación de distintas herramientas telemáticas que hemos implementado para la enseñanza de las prácticas profesionales en el marco de la materia “Prácticas Procesales Civiles y Comerciales” en el contexto de un aula virtual.

Para ello en un primer momento, analizaremos brevemente cómo era el desarrollo de las mismas en la presencialidad, para luego contextualizarla en el espacio de la virtualidad.

Resulta interesante señalar cuál es el primer interrogante de los y las estudiantes al momento de pensar en el abordaje de las prácticas profesionales en este contexto. Se presenta como un desafío, pero veremos a lo largo del trabajo, que el aprendizaje de las prácticas que necesariamente se ha visto obligado a dictarse en un contexto de virtualidad, no hace más que reproducir lo que aconteció en el ejercicio de la profesión, que, también, en el contexto de la emergencia sanitaria se ha visto obligado a implementar el uso de diferentes medios telemáticos.

En esa línea, concluimos que la virtualidad ha conllevado a optimizar muchos recursos para la enseñanza de esta materia e incluso ha facilitado la participación de los y las estudiantes en actividades propias de la abogacía y en tiempo real-sincrónico.

Introducción

Históricamente, en el marco del estudio de las prácticas procesales, la actividad principal giraba en torno a concurrir a Tribunales.

¹ Auxiliar Interina a cargo de las Prácticas Procesales Civiles y Comerciales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, mail de contacto: acostamarinaisabel@gmail.com.

² Auxiliar Interina a cargo de las Prácticas Procesales Civiles y Comerciales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, mail de contacto: vickygisvert@gmail.com.

Esa visita consistía en recorrer los pasillos, las salas de audiencias, ver un expediente, tomar contacto directo con actuaciones judiciales y sus constancias físicas.

Ahora bien, todas estas cuestiones han sido desplazadas en el ejercicio de la profesión por herramientas tecnológicas, es así que la presencialidad en las dependencias de tribunales se ha visto disminuida por cuestiones de aforo; las salas de audiencias sin perjuicio de existir actualmente se usan para celebrar audiencias videograbadas; los expedientes son digitales como así también las notificaciones que se cursan a lo largo de un proceso.

El aprendizaje de las prácticas procesales en la presencialidad

Las practicas procesales civiles y comerciales forman parte del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. A través del dictado de las mismas, se busca generar la obtención de habilidades que hagan posible el ejercicio concreto de la profesión y, asimismo, se pretende que el espacio de la práctica se desarrolle en escenario y tiempos reales.

Para ello, se trabajaba en la elaboración de los denominados escritos judiciales que posteriormente formarían una “carpeta”.

También se programaban visitas a las dependencias del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires para que tuvieran contacto directo con expedientes y al Colegio de la Abogacía de La Plata a fin de conocer el funcionamiento de la Institución que los representará y velará por sus intereses cuando ejerzan la profesión de forma independiente.

En esta instancia del artículo, es dable destacar que la virtualidad tuvo un fuerte impacto no sólo en las aulas universitarias, sino también en el ejercicio de la abogacía, tanto en su faz pública como privada.

En esa línea, y a raíz de la emergencia sanitaria y el aislamiento social preventivo y obligatorio, diversas pruebas piloto en las que se venía trabajando de manera gradual fueron implementadas abruptamente.

Por ello concluimos que, en la actualidad, y ya transitando la vuelta a la presencialidad plena, el ejercicio de la profesión es en gran parte a través de medios telemáticos: con visitas restringidas a los juzgados y tribunales por

cuestiones de aforo, con audiencias videograbadas en las salas de audiencia físicas o realizadas a través de plataformas virtuales, la utilización de expedientes digitales y notificaciones y presentaciones electrónicas.

En consecuencia, desde nuestro espacio en la enseñanza de prácticas procesales, hemos intentando optimizar las herramientas tecnológicas con las que contamos para el desarrollo de la materia para así aproximar a los y las estudiantes de la manera más semejante posible a lo que es propiamente hoy el ejercicio de la profesión.

El uso de las TICs en la Educación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación; han cambiado tanto la forma de enseñar como la forma de aprender y por supuesto el rol del docente y del estudiante.

Algunas de las ventajas del uso de las mismas en el proceso de aprendizaje son:

- El o la estudiante se encontrará más motivado utilizando estas herramientas, que permiten desarrollar el contenido de una materia más atractiva.
- Los recursos de animaciones, vídeos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos aumentan el interés de los estudiantes complementando la oferta de contenidos tradicionales.
- Los estudios revelan que la interactividad favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje más dinámico y didáctico.
- Las TICs posibilitan el proceso de realización de experiencias, trabajos o proyectos en común. Y no sólo entre alumnos y alumnas, sino también en colaboración con el docente o la docente.
- La utilización de las nuevas tecnologías posibilita el acceso a un infinito número de canales y gran cantidad de información, lo que puede fomentar la autonomía del alumno o alumna a la hora de buscar información, aprender a seleccionarla, etc.

Por su parte, y en su calidad de Organización principal de las Naciones Unidas para la Educación, la UNESCO orienta el quehacer internacional con miras a

ayudar a los países a entender la función que puede desarrollar esta tecnología en acelerar el avance hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), una visión plasmada en la Declaración de Qingdao.

La UNESCO comparte los conocimientos respecto a las diversas formas en que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.

La Organización examina el mundo en busca de ejemplos exitosos de aplicación de las TIC a la labor pedagógica mediante actividades de fomento de la capacidad y conferencias internacionales como la Conferencia internacional sobre la Inteligencia Artificial en la Educación o la Semana del Aprendizaje Mediante Dispositivos Móviles.

Por su parte, la inteligencia artificial es un dominio tecnológico capaz de alterar todos los aspectos de nuestras interacciones sociales. En educación, la IA ha comenzado a producir nuevas soluciones de enseñanza y aprendizaje que ahora se están probando en diferentes contextos.

Implementación de las TICs en el aprendizaje de las prácticas procesales

A continuación, compartiremos las distintas herramientas utilizadas en el dictado de nuestras clases:

Consulta de expediente digital: cómo bien mencionamos antes, en la actualidad la tramitación de los expedientes judiciales se hace de manera íntegramente digital. Ello nos permite que los y las estudiantes puedan vincularse con actuaciones procesales constantemente sin la necesidad de un docente que los acerque a ello y sin la necesidad de trasladarse a los establecimientos del Poder Judicial.

Para ello, en la primera clase a través de la función “compartir pantalla” que prevén la mayoría de las plataformas de videoconferencias, se les explica cómo generar un usuario en la Mesa de Entradas Virtual de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires para consultar expedientes. También se elabora un tutorial con distintos criterios de búsqueda y lo largo del año, se les asignan

diferentes causas para que realicen el seguimiento para luego hacer una puesta en común con el resto del aula.

Simulacro de audiencia video-grabada: Hace ya varios años que el Derecho Procesal se encamina hacia un sistema preferentemente oral, pero sin embargo observamos una deficitaria formación de la abogacía en este campo.

Desde este aspecto, nos propusimos hacer hincapié en este aspecto del ejercicio de la profesión facilitándole a los y las estudiantes audiencias videograbadas de diferentes Juzgados y Tribunales. Elaboramos también para ello una guía de preguntas para analizar los aspectos relevantes que se desprenden de las mismas como técnicas para interrogar, ya sea desde el rol del abogado o abogada como el rol de un juez o jueza.

Posteriormente y luego de haber recopilado material, se asignaron grupos para cumplir diferentes roles (partes, abogados/abogadas, jueces/juezas) y se trabajó sobre una hipótesis fáctica real extraída de un expediente judicial pero sin poner en conocimiento de los y las estudiantes el nombre de las verdaderas actuaciones. Con los hechos de esa hipótesis fáctica se celebró un simulacro de audiencia a través de la plataforma virtual Zoom en la que participaron tanto los y las estudiantes como el equipo docente de la comisión.

Esta actividad resultó muy provechosa ya que revestía cierto contenido lúdico, lo que llevo a una gran participación por parte de los y las estudiantes y generó entusiasmo y compromiso colectivo en los roles asignados para trabajar.

Utilización del foro a través de cátedras virtuales: Está herramienta también permitió un elevado índice de participación, sobre todo, entendemos, por la informalidad que el mismo reviste.

La propuesta consistió en, acercar al foro de cada comisión distintos fallos sobre cuestiones actuales en materia procesal y se habilitó el espacio para que los y las estudiantes generen un debate sobre las opiniones formadas al respecto. La actividad no era de carácter obligatoria, es decir, podía participar quién quisiera.

Conclusión.

Nuestro objetivo como docentes de prácticas procesales radica en generar la obtención de habilidades que hagan posible el ejercicio concreto de la profesión.

En la actualidad, ese ejercicio de la profesión se lleva a cabo de manera no presencial y a través de medios telemáticos.

Más allá de la situación de emergencia que nos rodea, este camino se inició en el año 2017 cuando, a partir de la Acordada N° 3845/2017 de la SCBA se aprobó el “Reglamento para la notificación por medios electrónicos”, que nos obligó a todos los operadores del Derecho a repensar nuestra profesión, nuestros estudios jurídicos y las herramientas con las que ahora contamos.

En este punto, la pandemia y el aislamiento social sólo aceleraron las cosas.

Más allá de que todavía resta mucho camino por recorrer, cierto es que el uso de la tecnología llegó para quedarse, y los estudiantes de hoy serán los abogados y abogadas que apliquen estas herramientas mañana.

Es por ello que concluimos que a partir de la utilización de las herramientas digitales estamos generando la adquisición de nuevas habilidades necesarias en los próximos operadores del sistema de justicia (de un lado y del otro del mostrador), lo que repercutirá en un mejor funcionamiento de la justicia en el corto y mediano plazo.

Bibliografía

<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones, (IESALC, 2020).

Pedró, Francesc; Subosa, Miguel; Rivas, Axel; Valverde, Paula “Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development”, ED-2019/WS/8.

Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A., “Efectos de la crisis del coronavirus en la educación”. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.

EL EJERCICIO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTE DE LA PLATA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

María Lis Amaya¹, Camila Denisse Pereyra² y
Ricardo Germán Rincón³

Resumen: Las prácticas profesionalizantes son un espacio necesario en la estructura curricular de toda carrera por la cual se accede a una profesión. Las orientaciones recibidas en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía da cuenta de la relevancia que desde el Ministerio de Educación y la CONEAU se les asignó a las mismas.

Podríamos conceptualizarlas como un espacio curricular planificado para la/os estudiantes avanzados de la carrera de abogacía, con el fin de que los mismos puedan poner en ejercicio los conocimientos y habilidades necesarias e imprescindibles para desarrollar su futura actividad como profesional del Derecho.

La pandemia desatada en el mes de marzo del año 2020, de público conocimiento, hizo necesario transformar las prácticas de enseñanza, planificadas desde la presencialidad. Sabíamos lo que había que enseñar, de eso no hay duda, el tema fue el cómo organizarlas desde el contexto de la virtualidad.

A modo reflexivo, en líneas generales esbozaremos las expectativas en juego y la adaptación de la cátedra en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este en contexto de pandemia.

Fundamentación

¹Profesora Adjunta de Práctica Profesional II de la Universidad del Este. Profesora Adjunta de Derecho Romano de La Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad del Este de La Plata. Investigadora en la Universidad del Este. E-mail: amaya_marialis@hotmail.com

²Profesora Adjunta de Práctica Profesional II de la Universidad del Este. Profesora Adjunta de Introducción al Derecho de la Universidad del Este. Investigadora en la Universidad del Este. E-mail: camilapereyra.22@gmail.com

³ Profesor Titular de Práctica Profesional II en la carrera de abogacía de la Universidad del Este. Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en Universidad del Este. E-mail: rinconlaboral@yahoo.com.ar

Las prácticas profesionales constituyen un área de formación transversal coherente e interdependiente dentro del currículum de la carrera de abogacía, que permiten comunicar al estudiante cuáles son las acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales éste puede observar, intervenir, reflexionar, reconstruir y valorar realidades del ejercicio profesionalidad en su complejidad;

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este no es ajena a esta problemática y nutriéndose de las experiencias de otras Unidades Académicas de la UDE, así como de otras instituciones del país, se han establecido acciones que abordan la problemática de la formación práctica de los estudiantes futuros graduados de nuestras carreras;

Por su parte, las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Ellas les permiten, ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales adquiridas enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de la profesión, desarrollar habilidades para la solución de problemas y reafirmar el compromiso social y ético de loa/s futuros graduada/os. Por su parte, el desarrollo de estos procesos deben ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los programas de estudio, y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo.

En referencia a los conocimientos previos, es importante citar lo expresado por Tallafarro (2006) quien sostiene "Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer, ya que se organiza según reglas de juego establecidas, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. La especialista repara en que la práctica trae consigo mucho más que actos observables. Es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría".⁴

⁴Tallafarro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. 10(33), pp. 269-273

Propósito de la Práctica Profesional II

El propósito de esta materia es permitir al estudiante avanzado adquirir y desarrollar, los conocimientos y habilidades prácticas necesarios e imprescindibles para desarrollar su actividad como profesional del Derecho en los distintos ámbitos de incumbencia de la misma, sean estos órganos Judiciales, Administrativos y Empresariales.

Para ello los alumnos confeccionarán escritos, redactarán demandas, contestaciones, producirán pruebas, alegarán los hechos, conocerán la forma y el modo de plantear recursos y confeccionarán todas las piezas procesales necesarias para el ejercicio profesional, dentro del marco ético y de lealtad que la Universidad posee como meta fundamental. Lo expresado implica una necesaria revisión actualizada de los contenidos teóricos oportunamente cursados en espacios como Derecho Procesal I y II, así como de los aspectos de la praxis analizados en la Práctica Profesional I. Asimismo se integra al ejercicio los saberes adquiridos en las materias Optativas II, III y IV, en una actitud sinérgica que pretende aprovechar la formación que el estudiantado fue recibiendo a lo largo de su trayectoria académica.

Se le brindará al alumno información relacionada con la última Jurisprudencia actualizada sobre cada tema a tratar distinguiendo si la misma se encuentra contenida en fallos correspondientes a la jurisdicción local o federal y a cuál instancia. Complementando esta visión se hará referencia también a la tendencia Doctrinaria actual en materia de derecho procesal, en los aspectos que se encuentran vinculados al desarrollo práctico y vivencial del mismo.

Adaptación a la pandemia.

Mediante el abordaje virtual en el marco de la vigencia tanto de la ASPO como la DISPO las cátedras de Práctica Profesional emplearon la herramienta del aula virtual para trabajar con la/os estudiantes aquellos saberes prácticos fundamentales que les brindasen las herramientas operativas, referidas al ejercicio del derecho en el ámbito público como privado. Se contó para ello con las herramientas que el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) puso a disposición de nuestra facultad: plataforma moodle con todos sus

recursos y G-Suite institucional. La materia, por su parte, al estar ubicada cronológicamente en el segundo cuatrimestre se benefició con que los estudiantes y docentes ya estaban más *aggiornados* con el uso de los recursos mencionados.⁵

Se ha procurado lograr que los alumnos pusiesen en juego los conocimientos adquiridos respecto al funcionamiento del Poder Judicial en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires y la Nación, las funciones y atribuciones que tiene el profesional en su intervención en la justicia durante el transcurso de las distintas etapas del proceso y otorgar un encuadre preciso a su futura actuación y las consecuencias jurídicas de las mismas tanto como funcionario integrante de la Administración de Justicia como letrado independiente. Para ello se conformó un equipo docente compuesto por profesionales en ejercicio liberal de la profesión los cuales ofrecieron a lo/as estudiantes problemas para resolver.⁶

La propuesta se ha presentado de manera tentativa y flexible, pues de acuerdo a las particularidades del grupo/clase y otras cuestiones que surgiesen durante la clase virtual, la planificación inicial podía verse modificada en cuanto a ejemplos, modalidades de los trabajos encomendados⁷, tiempos asignados al análisis de los problemas presentados, bibliografía; sin excluir además posibles propuestas formuladas desde los alumnos, asegurando efectivamente el desarrollo de los contenidos establecidos en el programa analítico de la materia a partir de la mediación tecnológica aportada por las TICs..

En el segundo cuatrimestre de 2021 la actividad se continúa por los mismos carriles, atento a que, si bien la universidad ha retomado actividades presenciales administrativas a partir del 12 de octubre de 2021, se ha juzgado poco oportuno modificar el formato virtual de cursada de las asignaturas.

Las expectativas en juego

⁵ El “proceso de adaptación” al uso de las TICs ya se había producido durante el primer cuatrimestre.

⁶ Se impulsó la redacción de diferentes piezas procesales y se simularon situaciones fácticas en las que interviene la oralidad

⁷ Individuales, por pares, grupales, de entrega inmediata o con plazo estipulado, entre otras

En relación a este punto, es importante tener en claro que la materia se ubica en el segundo cuatrimestre del último (quinto) año de cursada de la carrera de abogacía. La materia es promocionable siempre y cuando el/ la estudiante cumpla con los requisitos de regularidad⁸ y obtenga 7 (o más puntos) como promedio general de los trabajos realizados sin haber resultado aplazado en ningún caso.

Se pusieron en marcha todos los mecanismos y recursos expuestos con el propósito de que los alumnos lograsen los siguientes objetivos de aprendizaje en la virtualidad:

- Conocer el funcionamiento del Poder Judicial en la práctica como también la labor del abogado independiente en su rol de auxiliar de la justicia
- Comprender las funciones y facultades que los Códigos Procesales otorgan a las partes y a los funcionarios judiciales.
- Identificar, caracterizar y comprender el procedimiento durante el desarrollo de la causa.
- Conocer los modos de introducir o aportar pruebas materiales en el proceso.
- Analizar crítica y reflexivamente el material bibliográfico y expedientes aportados.
- Adquirir criterios profesionales que le permitan guiar su práctica profesional de manera adecuada al contexto de intervención.
- Desempeñarse en distintos roles dentro del proceso, con simulación de audiencias y juicios.

Por su parte la/os docentes del equipo de la Cátedra arbitraron las estrategias pedagógico-didácticas necesarias mediante la plataforma virtual a fin de lograr los siguientes propósitos de enseñanza:

- Promover la reflexión de las relaciones entre teoría-práctica.
- Atender a las expectativas e intereses de los alumnos.

⁸ A pesar de desarrollarse mediante el empleo de las herramientas de videoconferencia, se cumplió con la toma de asistencia

- Guiar y coordinar actividades, grupos de trabajo (no presencial) mediante orientaciones pedagógico-didácticas, promoviendo el enriquecimiento de los alumnos.
- Generar instancias de reflexión, dando lugar al debate e intercambio durante las clases virtuales.
- Facilitar material bibliográfico *on line* pertinente.

Reflexiones Finales

En este contexto flexible y dinámico propio de una materia práctica, se ha buscado avanzar a partir de la virtualidad obligada, planificando la entrega de trabajos encomendados a través del campus, análisis de los casos mediante la plataforma zoom, invitación especial de personas destacadas, reproducción de videos, en otras palabras, de otra forma pedagógica se logró alcanzar los objetivos deseados.

Los tiempos cambian y el ejercicio profesional se ha visto impactado por la puesta en marcha del sistema de notificaciones y presentaciones electrónicas y el uso del sistema TeamsWorks para la toma de audiencias. Esta situación no podía ser ignorada y por ello la modalidad de enseñanza debió adaptarse al doble contexto ofrecido por el *aggiornamento* del ejercicio profesional en la provincia de Buenos Aires y la pandemia.

En el marco señalado, para el equipo docente la tarea de ajuste de la propuesta académica se ha vuelto un ejercicio habitual y las experiencias generadas en estos dos años enriquecerán las próximas cursadas procurando ofrecer a la/os estudiantes la mayor riqueza de experiencias de aprendizaje significativo posibles de cara a su futura graduación.

Bibliografía

- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. 10(33), pp. 269-273
- ARAZI, ROLAND, *Derecho Procesal Civil y Comercial*, Ed. Rubinzal Culzoni, Santa Fe, 1999

FALCON, ENRIQUE El ejercicio de la abogacía: derecho procesal teórico-práctico en lo civil, comercial, concursal, constitucional y administrativo. 2A ed. Santa Fe Rubinzal Culzoni 2008

**LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE VÍNCULOS INTERINSTITUCIONALES.
Espacios de interacción para reflexionar acerca del rol de las profesiones
jurídicas en nuestras comunidades.**

Florencia Ancao¹, Julia Bruzzone², Tomás
Martino³, Laura Ochoa⁴ y Yamila Zárate⁵

Resumen: La eficacia de la universidad a la hora de formar profesionales conscientes de su rol y del contexto en el que desarrollarán su actividad se potencia a partir de la actividad de investigación socio-jurídica y de los vínculos interinstitucionales con las asociaciones profesionales de sus comunidades. Se generan espacios de interacción entre estudiantes, graduadas/os, y jóvenes profesionales del departamento judicial de San Isidro que tienen como finalidad reflexionar acerca de las características del abogado y la abogada del siglo XXI y los dilemas ético-profesionales a los que se enfrentan. Las fronteras que encuentran en ese ejercicio profesional, los dilemas éticos, las fallas del sistema de justicia, los modos de resolverlos, son datos útiles tanto para el profesional en formación como para el joven profesional, que encuentra en estos foros el espacio para tramitar sus preguntas, allí donde universidad y la asociación profesional continúan con la tarea de acompañamiento y de formación continua.

Introducción

¹Florencia Ancao, adjunta de Bases y Elementos del Derecho Privado y de Obligaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro, ancao@usi.edu.ar

²Julia Bruzzone, Adjunta de la Práctica Procesal Externa I y II Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro bruzzone@usi.edu.ar

³Tomás Martino, abogado y becario de investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro, martinotomas90@gmail.com

⁴María Laura Ochoa, asociada de Teoría del Derecho y de Ética Profesional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro, ochoa@usi.edu.ar

⁵Yamila Zárate, estudiante de la carrera de Abogacía y becaria de investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro, yamilazarate1@gmail.com.

En la Universidad de San Isidro el proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración “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”⁶ dentro de sus objetivos se propone:

- Identificar los dilemas de la ética profesional a los que se enfrentan los jóvenes profesionales del Departamento Judicial de San Isidro.
- Valorar la interacción entre universidad y los colegios y asociaciones profesionales en la formación de operadores jurídicos y su influencia en los cambios que la sociedad espera del derecho y sus operadores.

La Investigación socio jurídica aplicada, partiendo del derecho como ciencia fáctica, se interroga en este caso acerca de la eficacia de la universidad en la formación de los operadores jurídicos en los valores del pluralismo, la defensa de la democracia, la protección de derechos de los grupos vulnerables de la comunidad, la protección integral del ambiente y en la dimensión ética de la actividad profesional. Desde esta perspectiva, el equipo de investigación realizó dos grupos de enfoque con miembros de la Comisión de la Abogacía Joven del Colegio de Abogados de San Isidro (CASI), el 14 de octubre de 2020⁷ y el 8 de octubre de 2021⁸. La convocatoria la hizo el CASI a través de las redes y la web del Colegio bajo el título “Ética en las profesiones del derecho. Un abordaje desde el derecho humano a la paz y al desarrollo sostenible”.

Descripción actividad grupos de enfoque

En el primer grupo focal participaron 10 abogados/as. Ocho participantes se graduaron entre 2016/ 2018 y se matricularon en los últimos 3 años en el CASI. El

⁶ El equipo de trabajo se integra con profesoras e investigadoras de la Universidad: Mg. María Laura Ochoa (directora del proyecto), Dra. María Victoria Zarabozo, Esp. Julia Bruzzone y Florencia Ancazo. Asimismo, el equipo de trabajo se integra con becarios, estudiantes avanzados de la carrera de Abogacía y de graduados recientes: Ab. Sebastián Parra, Ab. Tomás Martino, María Luján Almada y Yamila Zárate.

⁷ Vía la plataforma ZOOM de la USI en virtud de las medidas de ASPO decretadas a partir de la pandemia COVID-19

⁸ Se realizó de manera presencial en la sede del CASI de la calle Martín y de acuerdo con los protocolos sanitarios de ambas instituciones, universidad y colegio departamental.

60% de los participantes se graduaron en la Facultad de Derecho de la UBA y el 40% se graduaron en universidades privadas, de las cuales: una participante egresada de UCASAL, un participante de la UADE y dos participantes de la UK.

En el segundo grupo focal Participaron 17 abogadas/os de la Comisión de la Abogacía Joven del CASI, ocho de los cuales tienen cinco años o menos desde la fecha de su graduación. El 58% de las y los participantes se graduaron en una universidad de gestión estatal (9 en la UBA y 1 en la Universidad de Morón) y el 42% restante en universidades. Nueve se matricularon hace 5 años o menos. Cuatro participantes ya habían participado en el grupo de enfoque de octubre 2020.

El objetivo de las reuniones fue conocer desde la perspectiva de jóvenes abogadas/os: ¿Cuál es el rol de la profesión jurídica en la actualidad? ¿Cuáles son los límites en el ejercicio de la profesión? ¿Qué hacemos con el acceso desigual a la justicia? Y finalmente, si los temas de la ética profesional y el tratamiento de casos concretos fueron parte de su formación en la universidad.

En el grupo focal de 2020 se empleó como caso disparador de la conversación el texto de Böhmer “Iguales retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina.”⁹ En el grupo de enfoque de 2021 se utilizó un caso sobre jubilaciones y pensiones en el marco del Programa de Reparación Histórica para Jubilados y Pensionados, Ley 27260¹⁰ incluido en el texto El rol del profesional de la Abogacía en el siglo XXI¹¹.

Análisis del trabajo en los grupos de enfoque

La actividad se desarrolló en forma verbal, virtual en el primer grupo (2020) y presencial en el segundo grupo (2021). La discusión, fue dirigida mediante una

⁹Böhmer, M. Iguales retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina. En Cuadernos de Análisis Jurídico: Clínicas de interés público y enseñanza del derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Editor Felipe González. Facultad de Derecho Universidad Diego Portales. Serie: publicaciones especiales N°15. 2003, Chile.

¹⁰B.O 22-07-2016

¹¹ OCHOA, M. L., MARABOTTO, M. I., GARCÍA BAZÁN, T. & CABRERA, S. (2018) El rol del profesional de la abogacía en el siglo XXI en Latinoamérica. SAIJ, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Buenos Aires.

propuesta temática en cada convocatoria. El diálogo libre entre los participantes permitió el intercambio de recuerdos y experiencias.

El análisis de los datos obtenidos se reflejó luego en una matriz donde se relacionaron objetivos previstos por la investigación, preguntas disparadoras formuladas y respuestas de los participantes.

Esta clasificación permitió en primer lugar detectar una macro-situación relacionada con contexto social y geográfico: las opiniones vertidas se relacionaron íntimamente con la ubicación geopolítica de ejercicio de la profesión de los participantes: zona norte del cono urbano bonaerense. Luego, en segundo lugar, una micro-situación marcada por una gran diferencia detectada con relación al área del derecho que ejercía cada participante, dividiéndose claramente un grupo que ejercen la abogacía en fuero penal y otro que los hace en el fuero civil, comercial y laboral.

De la lectura general de los discursos completos pudieron aislarse temáticas que se repitieron con insistencia y dieron lugar a reflexiones e intercambio de opiniones entre los participantes. Entre ellos, a) desigualdad estructural de acceso a justicia y la crisis de ese dar y hacer justicia en nuestro país; b) la sospecha acerca de la imparcialidad y la independencia en la administración de justicia; c) el tratamiento del sistema judicial y de las normas relacionadas al deber de gratuidad de la asistencia profesional a grupos vulnerables y su confrontación con el ejercicio de la profesión del abogado como medio de subsistencia, es decir “el cobro de los honorarios”; Y, finalmente, d) la enseñanza de la ética en el ámbito universitario.

Conclusiones preliminares

Para qué sirven los abogados se pregunta Pablo Bieger, en la obra que coordina Luis María Díez Picazo y la responde citando a Piero Calamandrei:

la intervención de los abogados sirve para liberar al juez de una lucha contra la ignorancia y contra la mala fe... en la siempre creciente complicación de la vida jurídica moderna... el abogado es un precioso colaborador del juez, porque labora en su lugar para recoger los materiales del litigio, traduciendo el lenguaje técnico las fragmentarias y desligadas afirmaciones de la parte, sacando de ellas la osamenta

del caso... para presentarlo al juez en forma clara y precisa y en los modos procesalmente correctos; por dónde... el juez llega a estar en condiciones de ver de golpe, sin perder tiempo, el punto vital de la controversia que está llamado a decidir.(2006, p. 21)

La tarea profesional del abogado no ha variado en el tiempo, pero los tiempos han cambiado y el abogado debe esmerarse aún más en su trabajo diario para que a la justicia llegue lo que en el ámbito del derecho se denomina “caso”.

La temática abordada en la investigación sometida a discusión y diálogo entre los participantes del grupo focal demuestra claramente los desafíos a los que los jóvenes se enfrentan en el ejercicio profesional en este siglo con nuevos parámetros geopolíticos y también con grandes niveles de desigualdad social. Podría afirmarse, como sostiene Calamandrei “creciente complicación de la vida moderna”.

Las y los participantes reconocen como características de la abogacía en el nuevo milenio la capacidad de escucha y la empatía, el reconocimiento del límite a la traducción jurídica de intereses o reclamos de sus clientes, el rol preventivo del asesoramiento jurídico en una sociedad que perciben como altamente conflictiva. Reivindican el derecho a cobrar el honorario profesional por la consulta, lo que permitirá desarrollar la función preventiva del derecho, a partir de la intervención temprana del profesional que busca evitar conflictos.

En general las/os profesionales participantes valoran los contenidos de la ética profesional y entienden que deben formar parte del currículo de las carreras de abogacía. Sin embargo, en la mayoría de los casos explican que no se trabajan los contenidos en materias obligatorias, ni tampoco se abordan los dilemas de la ética profesional en casos prácticos y debates áulicos. A pesar de esta falta, los estándares para la acreditación de las carreras de Abogacía¹² en nuestro país han fijado a partir del 2017 como contenido curricular básico de los planes de estudio la “ética profesional”, y debe figurar además como un contenido dentro de las prácticas profesionales que realizan los profesionales sen formación.

¹²Res. ME3401/2017 B.O. 13/09/2017

Las/os jóvenes profesionales vivencian la tensión entre el ejercicio profesional y las posibilidades efectivas de lograr un acceso a la justicia equitativo de todas las personas. Son conscientes de las desigualdades de la región en la que desarrollan su profesión y mencionan las barreras socio-económicas y tecnológicas que impiden a ciertos colectivos reclamar sus derechos ante la justicia. Valoran el trabajo que desde las asociaciones profesionales se realiza en ese sentido.

La preocupación de los jóvenes abogados por el tema de la corrupción aparece como un fenómeno no sólo propio de la Administración Pública, sino también como una realidad instalada dentro del sistema de administración de justicia. Indican que las buenas prácticas “compliance” son un medio adecuado para evitar o limitar la gran discrecionalidad de las y los funcionarios y magistrados.

La actividad interinstitucional, universidad-asociación profesional, habilita la reflexión acerca del rol profesional de la abogacía en la actualidad y en la región, en el encuentro de jóvenes abogadas/os de la matrícula departamental, estudiantes, investigadores y docentes a partir de trabajos de investigación aplicada como el que da marco a esta presentación. Las fronteras que encuentran en ese ejercicio profesional, los dilemas éticos, las fallas del sistema de justicia, los modos de resolverlos, son datos útiles tanto para el profesional en formación como para el joven profesional, que encuentra en estos foros el espacio para tramitar sus preguntas, allí donde universidad y la asociación profesional continúan con la tarea de acompañamiento y de formación continua.

Bibliografía

CÁRCOVA, C. M. (1998) “La opacidad del derecho” Editorial Trotta, Madrid

CIURO CALDANI, Miguel Ángel & otros. (2019) Manual de ética de la abogacía.

SAIJ, Buenos Aires. “Manual de ética de la abogacía,” Biblioteca Digital, consulta 14 de julio de 2019, <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2171>.

- COURTIS, C. (2003) El desarrollo del derecho de interés público en la Argentina: avances, obstáculos, desafíos. En Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Chile. Facultad de Derecho de la Universidad diego Portales. Cuadernos de Análisis Jurídico.
- DIEZ-PICAZO, L. M. (2006) El Oficio de Jurista. Siglo XXI, España.
- FERRAJOLI, Luigi (2001) La democracia constitucional en Desde otra Mirada. Textos de teoría crítica del derecho. Courtis Christian compilador. Eudeba, Buenos Aires
- GARGARELLA, R, ¿A quién sirve el derecho? Ética profesional, derecho y poder, cita electrónica Lexis N° 0003/014582.
- Nino, C. S. (2013) Ocho lecciones sobre ética y derecho. Para pensar la democracia. Siglo XXI editores, Buenos Aires
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros (2010) Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, Perú.

UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA FEMINISTA PARA DESARTICULAR LAS RELACIONES DE SABER- PODER EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

Erika Silvina Bauger¹

Resumen: El dominio del conocimiento disciplinar de la asignatura que tenemos a cargo es insuficiente para saber cómo enseñar ese conocimiento, o no alcanza para que los/as/es estudiantes logren comprenderlo. Los dispositivos inherentes a la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza no emergen del saber disciplinar, sino que constituyen el conocimiento pedagógico. Por esto, en tiempos de pandemia me propongo abordar una propuesta pedagógica crítica feminista intercultural e interseccional para el diálogo emancipatorio, mediante la incorporación en las prácticas de enseñanza del derecho, de la perspectiva de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos, como dimensiones transversales a la formación profesional. Estos ejes devienen estratégicos para contribuir a ampliar el campo de los derechos en la sociedad, comprendiendo y explicando cómo operan las desigualdades estructurales imbricadas a tramas de poder.

Introducción

Nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, es persistentemente requerida por las demandas sociales y los cambios del contexto, y quienes trabajamos y estudiamos en ella podemos reconocernos o no en ese proceso, habilitando diferentes modos de generar respuestas a cada problema. Siendo esto así, cabe preguntarse: ¿Cuál es la posición que nuestras prácticas universitarias asumen frente a esas realidades? ¿Cómo repensar la docencia, la investigación y la extensión en escenarios intensamente desiguales como el que actualmente se ve

¹ Auxiliar Docente con funciones de Adjunta e investigadora de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS), Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora y Docente del Seminario “Género y Derecho” de la Red de Profesoras de la FCJyS. Correo: erikabauger@yahoo.com, arebauger@jursoc.unlp.edu.ar.

profundizado por efecto de la pandemia? ¿Qué papel juegan los derechos humanos y particularmente las dimensiones de género, clase y raza, cuando el objetivo es formar abogados/as críticos/as y comprometidos/as con los problemas de sus pueblos?

Las prácticas de enseñanza desde una pedagogía crítica feminista intercultural

Las investigaciones que se viene realizando en nuestra Facultad (González y Marano (2014), entre otras, nos permiten situar un ángulo de interrogación y visibilidad respecto de lo que Lagarde y de los Ríos (1996) denomina las cosmovisiones sexo genéricas que integran todas las culturas; y adentrarnos hacia algunos rasgos del ordenamiento patriarcal que aparece naturalizado y en el que se sustentan jerarquías y desigualdades hacia aquellas personas que se alejan del ideal androcéntrico. Orden que instala -al decir de Butler (1999), un entramado heteronormativo y una cisnormatividad que penaliza a quienes no se ajustan a dichos mandatos o asumen la disidencia.

Estos desarrollos en constante revisión y confronte, se vinculan estrechamente con movimientos políticos de mujeres y disidencias que desde hace siglos al presente se han organizado en un arco diverso de radicalidad y tramado de experiencias, construyendo formas de interpelación al orden social vigente (examinando y trastocando distintos escenarios e instituciones de la vida social, desnudando los mecanismos y discursos segregativos, las desigualdades y opresiones). En un marco socio histórico abierto y contingente sin garantías, donde encarnan luchas por sociedades más igualitarias y por la ampliación de pisos de derecho.

En este contexto, las pedagogías críticas no conciben a la enseñanza como un método ni saber separado de las prácticas. Por eso para examinar esta dimensión, cabe preguntarnos: ¿Qué hace que una pedagogía sea crítica? Para Giroux (2013), es el reconocimiento de que ésta es siempre un intento deliberado por parte de los/as educadores/as de influenciar a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza.

Abordar las prácticas de enseñanza desde una pedagogía crítica feminista supone pensarlas como una actividad intencional (Edelstein, 2000), que genera una situación de asimetría inicial y que imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad, expresando un entrecruzamiento de cuestiones de distinto orden. En tal escenario conceptual, se demanda un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de nuestras experiencias, lo que implica volver sobre nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la enseñanza (Bauger y Bidone, 2019).

En tanto que las prácticas son contextualizadas, sociales, históricas y políticas, se observa que dentro de la propuesta curricular de las instituciones opera un claro recorte de contenidos, seleccionado de un amplio universo de posibilidades (Bauger y Bidone, 2019). Al respecto, Martínez Bonafé (1998), expresa la posibilidad de cambio sobre el discurso dominante en el currículum por medio del accionar crítico docente.

Como exponen Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán (1989), la institución educativa unge con distintas posiciones a los distintos sujetos intervinientes en la práctica educativa, quedando el/la docente en posesión del saber y por lo tanto en un lugar de poder, mientras que el/a alumno/a se sitúa en uno de dependencia y sometimiento, posiciones que se mantienen por la existencia del acto evaluativo². En esta interacción entre docente y estudiantes, la enseñanza y aprendizaje habitual de las materias del currículum de la carrera de abogacía, se basa en un modelo científico académico fundado en una falsa neutralidad, desapegado de la vida social y de los problemas concretos de las personas. Esa ausencia de valoración y la “neutralidad” del derecho traen como consecuencia discriminaciones directas e indirectas, de jure y de facto, que exigen trabajar en la transversalización de estudios de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, en todas y cada una de las materias del plan de estudios de la carrera (Bauger, 2019),

² En cuanto a la autopercepción del alumno, éste necesita ser reconocido por el docente para constituirse como tal y confirmar su identidad dentro de esa práctica social. Al respecto, Perrenoud (1994) habla de “el oficio de alumno”, que se desarrolla bajo una serie de normas, reglas, limitaciones y trampas que pueden conducirlo al fracaso.

como forma de disputar los sentidos en el campo jurídico y “el derecho a decir al derecho” de actores, actrices e instituciones (Bourdieu, 2001).

En esta línea de pensamiento, Zurbriggen (2013) nos invita a denunciar lo que se levanta como una sólida muralla en las instituciones educativas: la heteronormatividad en los espacios escolares y aquí entendemos que lo dicho alcanza los escenarios universitarios. Propone reconocer que cuerpos, sexualidades, subjetividades, deseos, pasiones, géneros (producidos y reproducidos por una extensa cadena de ficciones) tanto de docentes como de estudiantes, habitan cotidianamente nuestras prácticas en las aulas y se relacionan intrínsecamente con lo que ponemos (¿y exponemos?) a disposición.

Desde las pedagogías críticas, entendemos que la educación invariablemente responde a vínculos de autoridad que, en relación al saber, no son de dominio o imposición sino de mediación dialéctica entre la explicación, la norma y la utopía (Sacristán, 1978), reconocerlo es central para configurar aprendizajes relevantes. Ciertamente, los procesos unilaterales de transmisión de información no son procesos de enseñanza ni de aprendizaje. “Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (Freire, 2004, p. 32); es ofrecer la posibilidad de pensar más allá de lo establecido y permitir espacios en los cuales docentes y estudiantes pueden comprometerse en el diálogo y la reflexión prospectiva.

En esta línea, Davini (2008), sostiene que las teorías constructivistas se alejan de la idea de que quien aprende es un “papel en blanco” (p. 44) y otorgan al/la alumno/a el protagonismo del aprendizaje: participa activamente en su construcción, relacionando los nuevos mensajes con las experiencias y conocimientos que tiene almacenados en la memoria. El papel del/la profesor/a ya no consiste en transmitir información, sino en facilitar y promover el aprendizaje significativo cuyo contenido es construido por el propio estudiante. Éste representa “un cambio o modificación del comportamiento de carácter duradero y estable” (Davini, 2008, p. 46) y es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica y es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja,

los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Ya Freire nos aportaba la idea de que el diálogo es la esencia de la tarea de enseñar, idea que busca romper los esquemas verticales característicos de nuestras formas de entender la educación tradicional. La educación, entonces, se hace encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos. Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar puede presentarse conflictivo.

Zurbriggen (2013) explica que no alcanza con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que es fundamental revisar qué enfoques se sostienen consciente o inconscientemente, cómo se enseña, qué modelos pedagógico-didácticos se ponen en acto; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

Conclusiones y propuestas

El análisis de lo que hacemos las y los docentes en nuestras prácticas de enseñanza es una tarea problemática no sólo porque constituyen fenómenos sociales complejos en los que se ponen en juego una multiplicidad de variables, sino porque poner la mirada en ellas implica volver a mirarse a una misma, y comprometerse a poner el ego docente a raya para promover el diálogo auténtico.

Asimismo, si el eje de nuestras prácticas es la alteridad y el/la docente existe para el/la alumno/a, tenemos que aceptar que “esotrx”, piensa, siente, toma posiciones y tiene derecho a defenderlas, para crear las condiciones para un aprendizaje emancipador. Debemos evitar la motivación por miedo y la infantilización de las/os estudiantes, porque si no, estxs aprenden a no respetar sus pensamientos: “se les enseña la jerarquía, la deferencia y el poder, y se los recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse” (Mackinnon, 2005, p. 173).

También debemos tender puentes con la realidad, enriqueciendo al sujeto como ser cultural que identifique y ponga en valor lo que ya sabe. Poner en juego las heterogéneas inteligencias, valorizar sus trayectorias, sus conocimientos previos y su diversidad personal.

La tarea de enseñar desde una pedagogía crítica tanto en su modalidad presencial como virtual, exige espacios de diálogo, interacción y trabajo en equipo. Y aquí cabe preguntarnos: ¿Qué dinámicas de intercambio ofrecemos? ¿Consideramos los saberes previos de nuestros/as estudiantes? ¿Cómo garantizamos que no sean siempre los/as mismos/as los que dominan la interacción? ¿Es nuestro modo de ejercer la autoridad posibilitador de diálogos y reconsideraciones? ¿Favorecemos la revisión de nuestras cosmovisiones sexo- genéricas y su reproducción en la explicación, o intervención sobre el estado de cosas? ¿Cuándo interpelamos lo hacemos convocando o forzando a les estudiantes? ¿Cómo evaluamos los procesos de aprendizaje?

Cada persona “es un proceso y un proyecto, y no un destino” (Freire, 2004, p. 55), por esto, la complejidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje es tal, que nos plantea la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa genuina no podría darse. Así, cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 47). Es importante buscar dónde está puesto el interés de nuestras/os estudiantes, para así crear mejores condiciones para la apropiación del conocimiento: no subordinar ni dominar, sino valorar, motivar e interesar.

Bibliografía

- BAUGER, E. S. y BIDONE, A. R. (2019). Las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77410>
- BAUGER, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Derechos En Acción*, 11(11), 277.

- BECERRA GARCÍA, M. G. y GARRIDO FLORES, M. del R., Romo Beltrán, R. (1989). "De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria". En Furlán Alfredo y Pasillas Miguel A. (Comps.) Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo. México:U.N.A.M.
- BOURDIEU, P. (2001). Poder, derecho y clase social. Bilbao: Desclé.
- BUTLER, J. (1999). "Sujetos de sexo/género/deseo". En Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity. Traducción de María Antonia Muñoz: El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad (pp.45- 85). Barcelona: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- SACRISTÁN, G.J. (1978). "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En Escolano, A. Epistemología y educación (pp.158-167). Salamanca: Sígueme.
- GONZÁLEZ, M. G. y Marano, M. G. (2014). La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones. La Plata: Imás.
- LAGARDE, M. (1996). "La Perspectiva de género". En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (pp. 13-38). España: Ed. Horas y HORAS.
- GIROUX, H. (2013). "La Pedagogía crítica en tiempos oscuros". Praxis Educativa, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, 2013, pp. 13-26. UNLPAM. La Pampa, Argentina.
- MACKINNON, C. (2005). "Integrando el feminismo en la educación jurídica". Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3, Nº. 6.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX. Madrid, España: Miño y Dávila.
- ZURBRIGGEN, R. (2013) "Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)" pp. 12-26 en Siderac, S. (comp.)

Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible,
UNLPAM.

ABOGACÍA CON ORIENTACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA

Silvana Begala¹ y Mariana A. Manzo²

Resumen: En este trabajo presentamos una experiencia de enseñanza en la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. La misma articula en sus prácticas las dimensiones de investigación docencia y extensión. Con ella se ensaya una experiencia de enseñanza integrada que busca tensionar características centrales del modelo dominante en la enseñanza jurídica, como son la neutralidad valorativa y la fuerte clasificación entre los contenidos. Las prácticas pedagógicas y extensionistas llevadas adelante se identifican como potentes para el desarrollo de conocimiento, reflexión crítica y habilidades vinculadas al perfil de abogado no tradicional (orientado social o políticamente).

Introducción

“Saber que no está mal repensar el derecho, y analizarlo y con una mirada política, social y transformadora. Ir más allá de lo que me han enseñado. Aprender que involucrarse en los problemas sociales y actuar EN CONJUNTO con sus protagonistas, también forma parte del ejercicio de la profesión.” (Camila)³

Las dimensiones que sirven para describir la experiencia que compartimos en esta presentación, evidencian las relaciones entre la educación jurídica, la formación profesional y la potencialidad de la extensión como estrategia de enseñanza para la práctica profesional.

El “programa intuitivo” o conjunto de acciones que conforman esta experiencia se fue generando a partir de la reflexión sobre nuestras propias prácticas de docencia, investigación y extensión.

La experiencia desarrollada, tanto en su metodología como en sus objetivos puede considerarse no tradicional en el ámbito de la Facultad de Derecho de la

¹ Profesora Adjunta por Concurso de Demografía y Políticas de Población de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y profesora Asistente por concurso de Sociología Jurídica de la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Córdoba. Mail: silvana.begala@unc.edu.ar

² Profesora Asistente por concurso de Sociología Jurídica de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Mail: marianam@ceead.org.mx

³ Ilustramos con algunas expresiones de los/las estudiantes vertidas al final de la experiencia descripta y que son representativas de la opinión mayoritaria.

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y contribuye de alguna manera a romper, o al menos a poner en evidencia, inercias propias de este espacio que se caracteriza por su resistencia al cambio. Su principal novedad radica en que responde a un modelo de enseñanza de *curriculum integrado*⁴ (Bernstein 1990). Esto frente al positivismo jurídico y el *curriculum de colección* que caracterizan a la enseñanza jurídica y actúan como obstáculos para el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional orientado socialmente.⁵

La vinculación entre extensión y la enseñanza para la práctica profesional desde una perspectiva crítica, es potente para generar prácticas jurídicas orientadas socialmente y dar al derecho un lugar en las demandas de justicia material de sectores vulnerables.

Investigación

El primer factor que interviene en la generación de esta experiencia es la investigación. Tener como objeto de estudio la enseñanza jurídica⁶ permite comprender y desnaturalizar nuestro ámbito cotidiano de trabajo y da la posibilidad de relacionar las prácticas pedagógicas con matrices ideológicas y epistemológicas invisibilizadas.

Esta línea de trabajo facilitó tanto la descripción como la comprensión del modelo educativo dominante propio del positivismo jurídico, con marcada ausencia de mirada crítica en el abordaje del fenómeno jurídico. Así los contenidos, como las destrezas y habilidades que se enseñan en la carrera de abogacía no forman perfiles diversificados, ni impulsan prácticas de ejercicios alternativos con compromiso social y político. Este camino nos permitió generar espacios destinados centralmente a la reflexión sobre las implicancias de las

⁴ Profundizar la descripción del *curriculum* de la carrera de abogacía como *curriculum de colección* en Lista y Brígido (2002:111).

⁵ Ver Manzo (2011).

⁶ Esta línea de trabajo sobre educación jurídica y profesiones jurídicas se desarrolla desde aproximadamente dos décadas, en las Cátedras de Sociología Jurídica y el Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS), de la Facultad de Derecho de la UNC, bajo la dirección del Dr. Carlos A. Lista, actual profesor emérito. En ese marco se han desarrollado numerosos proyectos de investigación en los que las autoras de este trabajo han intervenido como investigadores y directoras.

prácticas profesionales y la cosmovisión de lo jurídico que los /las estudiantes incorporan durante el proceso de socialización en la Facultad de Derecho.

Docencia

La dimensión de docencia la trabajamos desde una propuesta de seminario taller,⁷ que buscaba, de alguna manera, completar la ausencia en la consideración de este tipo de prácticas profesionales con contenido social y de la enseñanza de las habilidades necesarias para poder considerarlas, al menos como una posibilidad profesional.

En respuesta a este objetivo y el diagnóstico que lo había motivado, los/las estudiantes identificaron algunos logros de su participación en las actividades:

Recuperé la esperanza en el derecho, lo puedo imaginar y concebir como herramienta para el cambio social, algo que en el trayecto de la carrera no lo pude percibir. Muchas veces me encontré con docentes que decían que comenzaron la carrera con la idea de lograr una sociedad más justa y que en la práctica esa esperanza se fue perdiendo, eso me desanimaba aún más. En este seminario, y en base principalmente a las experiencias que escuché, pude percibir con total claridad cómo los y las abogadas junto con las organizaciones o movimientos sociales utilizando el derecho logran verdaderos cambios para los más vulnerados. (Mariana)

Al inscribirme para la materia opcional o anterior en el tiempo al inscribirme en la carrera, pensaba sí era posible este tipo de ejercicio de la profesión y materia tras materia entendía que esa posibilidad se iba diluyendo, por eso creo que la esperanza por decir alguna palabra de que ahora depende de mí abocarme en este ejercicio alternativo de la profesión. (Luciano)

La propuesta tiene por objetivo reflexionar teóricamente a partir de experiencias de prácticas de la abogacía orientadas social y políticamente. Estas prácticas profesionales se han incrementado a partir de diferentes factores. Entre ellos crecimiento, diferenciación y movilización de la sociedad civil, frente al debilitamiento del estado, la emergencia de un mercado transnacionalizado y de nuevos actores supra e infra nacionales. Esto dio lugar a nuevos conflictos y a la reconfiguración de viejas tensiones sociales. En este marco se produce un progresivo descubrimiento del derecho por los movimientos sociales como instrumento estratégico de lucha, lo que contribuye a consolidar en el ejercicio de la profesión jurídica, prácticas alternativas a las tradicionales de la abogacía. Ante la crisis del Estado y la falta de representatividad de los partidos políticos y gobiernos, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y Movimientos

⁷ Se presentó como materia opcional con una carga horaria de 60, horas.

Sociales (MS) se posicionan como nuevos actores, diferenciados de la representación política tradicional y como mecanismos de articulación entre los intereses de sectores sociales desprotegidos y los organismos públicos, en una suerte de traducción de las reivindicaciones sociales en reclamos políticos y jurídicos de distintos contenidos.

Estas son prácticas profesionales y judiciales ejercidas para la protección y promoción de los derechos de distintas categorías de personas cuyo denominador común es la desprotección, exclusión y/o discriminación social y jurídica. Los pobres urbanos, las mujeres, los migrantes, los niños y jóvenes, las minorías sexuales y los pueblos indígenas figuran entre ellos.

Otro fenómeno para destacar en esta nueva configuración del campo jurídico es la reforma constitucional de 1994 que incorpora tratados internacionales y pone énfasis en los derechos humanos, así no solo el goce de derechos por las minorías fue planteado en términos sustantivos, sino que además se habilitaron estrategias socio-jurídicas para su efectivo reconocimiento.

Pese a estas innovaciones, el plan de estudio de abogacía no integró en la misma medida el contenido de demandas de derecho y justicia social ni a los sectores vulnerables como actores diferenciados como núcleo básico y transversal de la enseñanza. Así, la mayoría de las prácticas docentes no se modificaron suficientemente para atender a la formación de profesionales del derecho con las habilidades y aptitudes necesarias para hacer frente a las necesidades de acceso a la justicia de sectores vulnerables y excluidos.

El discurso y las prácticas jurídicas tanto académicas como profesionales no son homogéneos, aunque la diversidad es debilitada por la presencia de una jerarquía discursiva generada por un modelo jurídico dominante, que por serlo tiende a ser homogeneizador y deslegitimizador de las posturas divergentes.⁸

En ese contexto fáctico los objetivos planteados por la propuesta del Seminario-Taller están orientados a la incorporación de contenidos conceptuales-teóricos, procedimentales y actitudinales dirigidos al desarrollo de habilidades vinculadas a las prácticas alternativas del ejercicio profesional. La idea es ampliar la mirada de lo jurídico y disputar el sentido de lo “alternativo”

⁸ Ver la función legitimadora, seleccionadora y jerarquizante del *código* (Bernstein 1990:49) dominante en la enseñanza de la Facultad de Derecho en Brígido et al (2009: 39-51).

propio del campo profesional tradicional, el que lo restringe a las técnicas de mediación, negociación y/o conciliación.

La metodología de trabajo en el seminario tiene como estímulo la presentación de casos reales en los que se ha usado alguna práctica alternativa al litigio para la solución del conflicto, o en los que el litigio es usado como parte de una estrategia política (litigio estratégico o litigio de interés público). A partir de esas exposiciones, realizadas por los abogados que intervinieron en los distintos casos, se pide a las y los estudiantes que reflexionen y realicen presentaciones sobre las perspectivas teóricas y los supuestos que subyacen a las prácticas y acciones presentadas.

El contexto de pandemia y la virtualidad que se estableció en el dictado de las clases facilitó la presencia de abogados, ONGs, MS y colectivos que permitieron a los/las estudiantes ponerse en contacto con realidades que trascienden fronteras provinciales y nacionales.⁹

En el diseño y en ejecución se puso especial atención en generar instancias de aprendizaje significativo, incrementar la autonomía de los/las estudiantes, promover el trabajo en equipo, la participación activa en el marco de un proceso de evaluación es progresivo.

Extensión

Luego, con las herramientas y el proceso de reflexión llevado adelante en el seminario se invita a los y las estudiantes a participar en experiencias de difusión de derechos, asesorías y acompañamiento jurídico vinculadas a sectores vulnerables en el marco de proyectos de extensión.¹⁰

Las lecturas, el conocimiento de prácticas alternativas realizadas con compromiso social/político que confrontan, visibilizan y “desarman” la pretendida neutralidad valorativa transmitida en la enseñanza jurídica, son una

⁹ Se presentaron casos de las ciudades argentinas de Buenos Aires, Chubut, Córdoba y La Plata y del contexto internacional de las ciudades de Morelia y Medellín. Las temáticas abordadas fueron: pueblos indígenas, género, acceso a la vivienda, migrantes, salud mental, salud reproductiva y servicios públicos.

¹⁰ Estos proyectos cuentan con el Aval de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC y se vinculan con el trabajo de una ONG local cuyas prácticas y trayectoria se enmarca en “el uso alternativo del derecho”. Para ampliar la descripción de la experiencia llevada adelante en 2018-2019 ver Begala y Manzo (2020).

oportunidad para movilizar inquietudes de algunos estudiantes hacia prácticas no tradicionales de la profesión de abogado. Los trabajos de extensión que se proponen, en este sentido, tienen un doble objetivo, el primero canalizar las inquietudes movilizadas en el seminario y el segundo, generar oportunidades de adquisición de habilidades y destrezas vinculadas al ejercicio de la abogacía desde lugares no tradicionales.

Reflexiones finales

Es a partir de la conjunción de estas tres dimensiones (investigación, docencia y extensión) en la experiencia concreta de trabajo con los estudiantes de la Facultad de Derecho que podemos ensayar formas no tradicionales de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas significativas para un ejercicio profesional orientado socialmente o enriquecer con miradas complementarias el ejercicio tradicional de la abogacía.

De acuerdo a los objetivos que se tengan (pedagógicos y extensionistas), la vinculación de la extensión con la enseñanza de habilidades y destrezas puede manejarse en un continuo en el que se pueden identificar tres puntos, los que pueden funcionar a modo de *tipos ideales* al momento de planificar, desarrollar y evaluar las acciones.

El punto de inicio es la práctica preprofesional en escenarios reales, el intermedio puede consistir en prácticas de servicios legales alternativos con objetivos de ampliación del acceso a la justicia de sectores vulnerables y el otro extremo en prácticas transformadoras donde el derecho es una herramienta más en el diseño de estrategias políticas.¹¹

Estas instancias, no solo son distintas formas de pensar la extensión y su vínculo con la enseñanza jurídica, sino que suponen diversas concepciones vinculadas al derecho y a las profesiones jurídicas. Estas ideas que subyacen en las prácticas, sus objetivos y las metodologías de abordaje, en algunos casos fortalecen y en otros enfrentan las posturas dominantes en la enseñanza jurídica. Por esto la vigilancia epistemológica y la constante reflexión crítica vinculada a las prácticas extensionistas y pedagógicas son necesarias cuando

¹¹ Ámbito que como decíamos, se ha ampliado no obstante las posibilidades de inserción laboral son limitadas, precarias y en su mayoría vinculadas a la militancia social y política.

se incorporan estas *innovaciones* en la enseñanza jurídica con objetivos transformadores.

También se abren nuevos interrogantes sobre construir los puentes necesarios entre las prácticas profesionales alternativas y la educación jurídica para diversificar el entendimiento del derecho y los perfiles que lo ejercen.

Por último, las experiencias integradoras en el *currículum* de abogacía que apuestan a vincular la dimensión de investigación con los espacios de enseñanza y aprendizaje aúlicos y de extensión se presentan como oportunidades para tensionar el modelo dominante de derecho y visibilizar nuevos saberes transformativos en el campo de la enseñanza jurídica.

Bibliografía

BERNSTEIN, Basil (1990) Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.

BEGALA, Silvana y MANZO, Mariana (2020) "Acceso a la justicia de las personas migrantes: una práctica de extensión-comunicación" en Esteban Llamosas y Guillermo Lariguet (Edit. *Problemas en torno a la desigualdad. Un enfoque poliédrico*. Córdoba: Ministerio de Ciencia y Tecnología. Pp. 123-140.

BRIGIDO, Ana María, LISTA, Carlos, BEGALA, Silvana y Adriana TESIO (2009) *La socialización de los estudiantes de abogacía: Crónica de una Metamorfosis*. Córdoba: Hispania Editorial.

MANZO, Mariana (2011) "Campos sociales y campos jurídicos alternativos", 1º Encuentro-debate sobre Estudios de Postgrado en Sociología Jurídica, UNC-CIJS. noviembre 2011. Disponible en <http://sociologiajuridica.org/>

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Editorial Trotta/ILSA.

WOLKMER, Antonio Carlos (2017) *Teoría crítica del derecho desde América Latina*. México: Akal

PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN, PERSIGUIENDO ENCUESTADOS Y ENCUESTADORES.

Inés Berisso¹

Resumen

Se hace un repaso de las dificultades para formar e incorporar investigadores en derecho, a partir de la experiencia en un proyecto de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Se comparte la experiencia y posibilidades de las Prácticas Profesionales Supervisadas para trabajos de investigación empírica

Antecedentes

En una comunicación anterior, junto con varias integrantes del equipo de investigación², referenciamos problemas de formación en investigación, y específicamente en ámbitos como la sociología jurídica. En líneas generales, investigar en derecho, podemos decir, implica un doble heroísmo: investigar en ciencias sociales, habida cuenta de la poca presencia de las disciplinas en la profesionalización de la investigación, y por ende en la formación en ella, y, específicamente en derecho, ámbito donde la investigación está siempre en etapa de esfuerzo fundacional (Berisso, Actis, Nuñez, et al;2018).

Finalizábamos con algunas esperanzas, como es la formación práctica, esquema que se vio impulsado por el nuevo plan de estudios, que formalizó las Prácticas Preprofesionales Supervisadas (PPS) con lo cual se incorporan estudiantes avanzados en proyectos de investigación como parte de las opciones para recibirse de abogada/os.

En nuestro caso se inscribieron cinco estudiantes interesados/as en aprender a investigar en el campo jurídico y social.

¹Adjunta Interina en Introducción al Pensamiento Científico. Docente por contrato de Metodología y Técnicas de la Investigación Social en la Maestría de Sociología Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Ayudante ordinaria de Metodología de la Investigación Social I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Correo electrónico: iberisso@hotmail.com

²Proyecto J 161 (2017-2020) ¿Quiénes son los usuarios de la administración de justicia? Medición de niveles de confianza en La Plata, Dir por Carola Bianco y Olga Salanueva.

Corresponde señalar el primer problema operativo. Podíamos armar un nuevo seminario dirigido por integrantes periféricos, pero la práctica pre-profesional está permitida solo por para directores o codirectores de proyecto. Decidimos salirnos parcialmente de este esquema: Los estudiantes tuvieron unas primeras clases con la codirectora en agosto de 2019 y en setiembre se los/as incorporó a las reuniones del equipo de investigadores/as, con amplia libertad de expresión, participación y crítica.

Si para algo sirven estas PPS es para “Articular experiencias pre profesionales en campo, reales y en situaciones simuladas” y “ Ensayar intervenciones dirigidas a resolver problemas integrando teoría y práctica en el ejercicio de la actividad” (FCJS, 2016:140). Se aprende a investigar investigando o como lo dijo Catalina Wainerman, junto a un ‘maestro/a’ como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el “maestro/a”. Esto es así porque hay ‘algo’ no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer”(2011:32).

Al comienzo estaban sorprendidos, tal vez fue la primera y hasta ese momento la única actividad académica, en que se les estimulaba permanentemente a participar sin temores ni calificaciones³. Esta modalidad de tratarles como compañeros/as en el equipo de investigación fomentó el compromiso, y un clima de debate con el equipo. El resultado fue óptimo y tres de los cinco en el mes de noviembre y diciembre de 2019 salieron a encuestar⁴, actividad que era ya totalmente complementaria, dado que a la fecha ya tenían presentado el trabajo final y aprobada la PPS.

Los estudiantes acompañaron a algún integrante a hacer encuestas, viendo el procedimiento e intentando encuestar de forma supervisada.

³El sistema exige las famosas notas numéricas, lo que demuestra a las claras que interesa más superar esa exigencia que aprender algo útil para la actividad profesional. En el caso de estos/as cinco estudiantes, se habían inscripto llevados por la curiosidad de saber qué hacen los que investigan sobre todo en una Facultad de larga y prestigiosa trayectoria en formar abogados/as duchos en saber litigar. Alguno/a de los cinco querían ir aprendiendo a investigar porque al final de la carrera iban a elegir la Orientación Profesional en Docencia e Investigación.

⁴Melanie Kuhbacher, María Luján García y Bruno Bellini hicieron encuestas, y ellos hicieron la PPS junto con Iñaki Amengual y Chiara Paz Basso.

En los tres casos, la adaptación fue muy buena y muy rápida, en parte porque habían participado de la discusión de las preguntas y diseño del cuestionario, y por tanto parte del entrenamiento estaba resuelto.

Un nuevo proyecto de investigación sobre justiciables: dificultades

El grupo de estudiantes se incorporó en pleno desarrollo de la segunda parte⁵, encuestar cara a cara a justiciables, lo que requirió al equipo de investigación varias jornadas de labor en la construcción de los. Al no tener marco muestral para probabilística, se hizo una muestra por cuotas tomada de diferentes sedes de la administración de justicia y selección de casos por puntos coincidentales buscando sitios y fechas donde se celebraran audiencias en varios fueros⁶. En el mes de noviembre y diciembre de 2019 se comenzó a encuestar “cara a cara” a 66 justiciables, con la participación de las/los estudiantes⁷. La experiencia lleva al segundo problema a describir. Cómo, con los medios disponibles no pudimos completar un cronograma, debimos extender el tiempo de recogida de datos y ¡zas! PANDEMIA.

Para marzo y abril de 2020, nos proponíamos alcanzar una cuota de 40 encuestas por fuero llegando a un total de 240 encuestas, para tener resultados procesables con el detalle necesario, se vió imprevista y lamentablemente interrumpida por la pandemia del Covid 19⁸.

Todas las trastiendas de investigación refieren problemas de trabajo de campo, pero ningún manual refleja qué hacer en situaciones excepcionales. De hecho, el principio básico de la investigación de tendencia es el de relevar pequeños cambios, multiplicando los puntos temporales de observación, en el supuesto de que hay ciertos periodos temporales que se pueden tomar como una

⁵En la primera parte del proyecto se encuestaron 634 abogados/as mediante encuestas en línea. (Salanueva, 2020).

⁶ Fueros: Civil y Comercial, Criminal y Correccional, de Responsabilidad Penal Juvenil, de Familia, Laboral y Contencioso Administrativo.

⁷Una segunda encuesta autoadministrada se aplicó a 33 detenidos en distintas prisiones de la Prov. de Buenos Aires, de esta parte se ocupó la integrante docente Cecilia Actis, también docente para contexto de encierro que estudian la carrera de abogacía en la (UNLP) y también que terminan el secundario.

⁸La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (y toda la UNLP) cerró sus ámbitos de trabajo y todas sus actividades: enseñanza, investigación, extensión universitaria y gestión, pasaron, mal que bien a ser virtuales. También se cerraron las actividades en el Poder Judicial, como las audiencias y se impidió el acceso de docentes a las prisiones

unidad. Se recomienda elegir periodos que no impliquen cambios sustanciales, salvo que el mismo forme parte del objetivo de la investigación, como por ejemplo un acto eleccionario.(Cea D'Ancona, 1996) En nuestro caso, lo indicado era suspender el trabajo de campo a fines de diciembre y reiniciarlo a mediados de marzo.

¿Por qué tuvimos demoras? No fue por la formación de estudiantes, aunque puede sí considerarse como demora las reglas de la Facultad para esto, que nos hubiera permitido organizar este tipo de convocatoria formativa en otro momento.

La demora principal es por la misma dinámica de investigar en derecho. Por un lado, el escaso número de estudiantes que se interesó en esta práctica, lo que nos recuerda el problema de la promoción de la investigación empírica en derecho.

Por el otro, destacamos que ninguno de los integrantes del proyecto tenía dedicación completa como investigadora/or y casi todos son docentes con reglas de trabajo, que impedían y con razón, derivar tareas estudiantiles en práctica de investigación.

Varios de los integrantes son docentes de primer año y con el nuevo plan, ¿podíamos de forma dinámica y formal, integrar estudiantes de primer año a esta práctica? Las cursadas tienen sus propias exigencias y cronogramas que no coinciden con los cronogramas de trabajos de campo, como decíamos antes (Berisso, Actis, Nuñez, et al, 2018). Se agrega el siempre riesgo de desplazamiento de objetivos: los cursos ni se aprueban con una práctica de encuesta. Aunque tienen una parte práctica obligatoria, no es tan fácil adaptarlos a las necesidades de un proyecto de investigación: ¿tenemos tanta libertad de cátedra como para cambiar las dinámicas de aprobación de la materia? ¿y qué pasa cuando las cátedras están integradas por docentes que no participan del proyecto? ¿Qué tanto podemos romper la rutina o unidad de trabajo para algo ocasional como este proyecto, por esta vez? Si bien se puede compatibilizar docencia con investigación al menos parcialmente, hay que planificarlo bien: obligar a hacer una práctica de investigación para aprobar una materia, y en primer año, aunque esté legitimado por el plan de estudios, no es

realmente “práctico”. El grado de compromiso es menor. Muchas estrategias se pueden pensar para lograr aceptación, pero ese, es otro trabajo más.

Ejemplos anteriores

Una ventaja es que la práctica de investigar por encuesta en derecho no es novedosa. Baste recordar dos casos: En La Plata en la década de los 90 y para el CONICET se entrevistaron a 50 justiciables de Fuero Civil y Comercial, distribuidos en 29 actores y 21 demandados⁹ con un cuestionario semi-estructurado. Se extrajeron al azar primero 319 expedientes y luego una muestra de 50 justiciables para encuestar, (Salanueva y RossiCassé, 1995). Acceder a la Oficina de Archivos del Poder Judicial de La Plata fue posible, luego de un pedido formal, porque existía una Acordada de la Suprema Corte de Justicia de la Prov. de Buenos Aires que autorizaba a investigadores debidamente acreditados por las Universidades Nacionales a revisar causas archivadas.¹⁰

En los años 1993 y 1994 se hizo también una encuesta de justiciables del Fuero Civil y Comercial del Dpto. Judicial de Lomas de Zamora para la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.¹¹ En esa oportunidad los/las investigadores/as contaron con el importante aporte de los jueces y juezas de los Juzgados y de las Cámaras de Apelaciones Civiles y Comerciales. Así revisando los expedientes en trámite se extrajeron los domicilios de 840 justiciables y resultaron 168 justiciables encuestados, 107 actores y 61 demandados. (Salanueva, Siches, y Rossi Casé, 1995).

La práctica de proponer encuestas o investigaciones por encuesta en cursos de promoción tampoco es novedosa. Baste revisar la abundante literatura en sociología jurídica de los últimos años que así lo muestra. Pero, lamentablemente, también es tradicional el pobre anclaje de esas prácticas, su

⁹Las entrevistas fueron realizadas por Diego Celi, egresado reciente y por mí, estudiante de sociología, en los domicilios de actores y demandados del radio de La Plata, en 1994. El proyecto, aunque escaso de presupuesto, permitía pagar encuestadores/as.

¹⁰ Me baso aquí en los recuerdos de Olga Salanueva sobre el particular. No encontré en el informe registro del número de Acuerdo. El digesto no está completamente digitalizado. La búsqueda en el mismo me llevó a la triste novedad del informe de muchos expedientes que fueron destruidos, sin aclaración de si al menos se preservaron las versiones electrónicas. Investigadores en historia del derecho, de luto.

¹¹Participaron auxiliares docentes de la cátedra de sociología de la UNLZ, egresados recientes y algunos docentes de Introducción a la sociología de la FCJyS UNLP.

volatilidad, su dependencia del voluntarismo o de ciertas circunstancias favorables “a pulmón”.

¿Es posible, luego de tanto tiempo, continuar la experiencia?

Con la apertura parcial de la DISPO, recuperamos en agosto de este año, las 96 encuestas contestadas que habían quedado en la Facultad y las pudimos analizar (Berisso y Salanueva, 2021).

Tenemos cierta flexibilidad de herramientas, y más en contextos no contemplados por los manuales, y podríamos apelar, nuevamente a la imaginación del equipo. Como fue cuando Maximiliano y Juan Manuel Nuñez, para resolver el problema de encontrar abogados, en la primera parte del proyecto propusieron pasar a encuesta en línea usando los datos del padrón electoral. Fue un éxito, pero adaptarnos nos llevó más de un año y gastos extra de alquiler de plataformas virtuales.

Ahora la propuesta con justiciables durante la pandemia era reconstruir un marco muestral virtual para encontrarlos¹². Las dificultades son varias, incluyendo modificar el diseño del cuestionario, aumentar el sesgo, el error de recepción de respuestas, el alcance, considerando el clásico problema de saber quién realmente contesta, y los costos crecientes del uso de plataformas *online* para cuestionarios masivos.

La otra limitación importante es reorganizar la investigación, su trastienda y ejecución de forma virtual ¿Podremos encontrar a nuestros encuestados? ¿Podemos incluir investigadores en formación? ¿Podemos formarlos virtualmente? La experiencia en cursos virtuales de metodología es cada vez más amplia y prometedora, pero cursar no es investigar, y todo requiere voluntarismo y pulmón: de momento, deberán esperar.

Bibliografía

BERISSO, I; Actis, C; Nuñez, J.M et al (2018). El difícil camino de las investigaciones empíricas en derecho. *II Congreso de Enseñanza del*

¹²Por ejemplo por algo parecido a la bola de nieve: pidiéndoles a los abogados y mediadores que difundan la encuesta entre sus asistidos hasta cubrir la cantidad, complementada con el pedido a docentes en contexto de encierro que hicieran lo mismo.

Derecho (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de LaPlata.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/83855/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y- (2-11-2021)

BERISSO y SALANUEVA (2021) Las voces de justiciables sobre confianza en la justicia. XXI Congreso Nacional y XI Latinoamericano de Sociología Jurídica. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Derecho- Sasju. (Mimeo)

CEA D'ANCONA, MA (1996) *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP (2016) *Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo*.FCJyS, UNLP, La Plata.

WAINEMAN, C (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman y Sautu (coord).*La Trastienda de la Investigación*, Buenos Aires, Manantial.

SALANUEVA, Olga L (2020) *Confianza en la Administración de Justicia. Lo que dicen les abogades. Una encuesta en el Departamento Judicial de La Plata* [.http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/102663](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/102663) (1-11-2021)

SALANUEVA, O. L y ROSSI CASÉ, L (1993). *Informe final: Sociedad democrática. Estratificación social de los justiciables y eficacia del servicio de justicia-segunda etapa*. Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS- UNLP- Conicet. [Mimeo]

SALANUEVA, O. L; SICHES, J. M y ROSSI CASÉ, L (1995). *Informe final: Los justiciables y las valoraciones sobre la justicia Civil y Comercial del Departamento Judicial Lomas de Zamora. Investigación socio-jurídica realizada entre 1993-1994*. Unidad ejecutora Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. [Mimeo]

EL “DÍA D” EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Los desafíos de encarar la formación con los pies sobre la tierra.

Damian Brumer¹

Resumen: Decía un *graffiti* del *mayo francés* que “*un pensamiento que se estanca es un pensamiento que se pudre*”. Interpelado por tamaña aseveración, este trabajo pretende ser un aporte para contrarrestar aquella tendencia en el modelo de enseñanza y aprendizaje del Derecho, teniendo como punto de partida dos aspectos centrales: 1. el dogmatismo que históricamente ha imperado en la formación jurídica y que ha dilatado progresivamente la distancia entre el universo jurídico y las problemáticas populares, reforzando de esta manera los engranajes de un sistema injusto y desigual; y 2. el complejo impacto que tuvo la pandemia sobre los segmentos más postergados de la sociedad, cuyas consecuencias pusieron en evidencia y profundizaron aún más las realidades de exclusión y marginalidad.

Apartado de una mirada resignada o complaciente, este trabajo propone recuperar la extensión universitaria como dispositivo de acción y construcción transformadora, destacando la potencia (y la urgencia) de disputar el sentido de su orientación en clave de derechos humanos, con la perspectiva de impulsar iniciativas integrales y creativas que perforen transversalmente los planes de estudio, los programas curriculares y el formato educativo tradicional.

¿De dónde venimos? Viejos desafíos no resueltos.

La crítica al perfil dogmático y formalista que históricamente ha hegemonizado los procesos de enseñanza y aprendizaje del Derecho, fue adquiriendo con el paso del tiempo mayor visibilidad y multiplicidad de aristas. Sin embargo, las variadas experiencias propuestas no han logrado calar hondo en la formación académica, expresándose más como elaboraciones dispersas -que en el mejor

¹ Auxiliar Docente Ayudante de Primera Categoría Interino -con dedicación simple- en la Cátedra III de Introducción a la Sociología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: damianbrumer.ok@gmail.com.

de los casos han devenido en reformas parciales- que como transformaciones estructurales.

El insistente cuestionamiento al proceso de reproducción acrítico del contenido académico en la formación profesional no es caprichoso: el divorcio del universo jurídico con las múltiples problemáticas y realidades sociales, no es más que el reflejo de un proceso de aprendizaje distanciado desde sus inicios con una praxis crítica genuina.

Desde ese punto de vista -y retomando la noción “crítica” como aquel conocimiento destinado a transformar la realidad-, cabe entonces cranear nuevas y mejores alternativas que rechacen aquellos procesos de enseñanza que garantizan el *statu quo*, y por lo tanto resultan funcionales al mantenimiento de un orden injusto y desigual que reproduce relaciones sociales de dominación.

En ese marco cobra protagonismo la extensión universitaria como dispositivo de interacción y construcción transformadora entre la universidad y diferentes sectores de la sociedad, por el cual la puesta en común de saberes diversos entre múltiples actores puede contribuir a poner en marcha proyectos anclados en las problemáticas de los olvidados y olvidadas de siempre, con la mirada puesta en la defensa de los derechos humanos y el cambio social.

Si bien es cierto que la extensión universitaria dejó de ser un simple principio reformista plasmado en los discursos institucionales sin vestigios en la práctica real, y que experimentó un recorrido que da cuenta de iniciativas y voluntades genuinas para concretar sus objetivos -en especial a través de secretarías u oficinas creadas a esos efectos por las universidades o por cada una de las unidades académicas-, las facultades de Derecho quedaron muy atrás en incorporar integralmente la extensión a la formación de grado.

Esta ausencia es crucial para entender por qué el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho quedó aislado de la realidad que estudia y sobre la que pretende interpretar e insertarse, y en consecuencia cómo pudo cumplir tan eficazmente la estancada función reproductora y legitimadora del *statu quo* que tanto se le ha venido cuestionando.

Llegado a este punto, vale decir que las características y alcances que asuma la extensión universitaria se corresponden inevitablemente con la definición y los objetivos que adopte cada institución en la que se desarrolle, y en consecuencia se encuentra influenciada por las corrientes de pensamiento que imperan en una determinada coyuntura espacial y temporal.

Entonces, si se parte de reconocer que las instituciones de enseñanza del Derecho han estado históricamente hegemónicas por sentidos conservadores y liberales, no resulta extraño que los planes de estudios y programas de las asignaturas estén prácticamente vaciados de propuestas extensionistas, sin una perspectiva transversal de derechos humanos, y con dinámicas de *educación bancaria* (al decir del pedagogo Paulo Freire²) que fortalecen una formación acrítica y alienante.

La lectura del panorama planteado debe actualizarse y reajustarse (especialmente a partir del nuevo contexto de pandemia que azota en todo el mundo), no sólo a los efectos de comprender el dinamismo en el que se inscribe la educación superior y la formación jurídica, sino al mismo tiempo para impulsar y proponer otro horizonte posible que se corresponda con el momento actual.

El impacto de la pandemia. Nuevos desafíos.

Como en todos los aspectos de la vida afectados por la pandemia y las consecuentes medidas sanitarias de aislamiento, la enseñanza y aprendizaje del Derecho también sufrió el impacto de la suspensión intempestiva de su funcionamiento habitual. No hubo margen de tiempo suficiente para construir una migración ordenada a la virtualidad y planificar una formación basada en la educación a distancia, menos aún para aquellas instituciones académicas sin experiencias previas de envergadura en ese terreno, y fundamentalmente sin grandes recursos económicos y desarrollo tecnológico que facilitaran reorientar eficazmente el proceso educativo de docentes y estudiantes.

Evidentemente los desafíos fueron muchos y las experiencias transitadas nos han permitido ensayar y poner en común respuestas a los interrogantes y

² Freire, Paulo (2005). *“Pedagogía del oprimido”*.

preocupaciones que fuimos procesando en este tiempo. Ahora bien, el cambio de la situación sanitaria y el levantamiento de medidas restrictivas nos presentan nuevos desafíos que es preciso encarar con astucia a la luz de los aprendizajes de estos años transitados, si además pretendemos -de una vez por todas- apostar a una formación crítica y anclada en las realidades y problemáticas sociales. Vale entonces preguntarnos: ¿volvemos al mismo sistema formativo de la pre-pandemia? ¿Cómo impactó en estudiantes y docentes el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho a través de las pantallas? ¿Contribuyó la virtualidad obligada a generar mayor distancia con el anclaje social de la carrera? ¿en qué lugar queda la articulación universidad-sociedad? ¿Cuál es el nuevo contexto social y económico de esta nueva etapa educativa?

El último interrogante planteado es clave para abordar los demás. Son numerosos los informes de diversos organismos nacionales, regionales e internacionales que reflejan cómo la pandemia ha evidenciado y profundizado los índices de desigualdad y pobreza en todo el mundo. Las estadísticas son especialmente alarmantes en los segmentos más vulnerables de las sociedades -mujeres, población LGBT+, niños, niñas y adolescentes, comunidades originarias, migrantes y desplazados-, experimentándose la peor recesión económica desde la segunda guerra mundial y el aumento de pobres, indigentes y desempleados por cientos de millones.

Por supuesto que estas situaciones han sido siempre parte del ecosistema capitalista y el Derecho no ha sido más que una fiel compañía a la hora de rubricar relaciones sociales de dominación, pero es necesario puntualizar con mayor precisión las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales actuales para ajustar tuercas y poner en práctica otra educación posible, una que se encare con perspectiva de derechos humanos de manera transversal, que se enlace ineludiblemente con los sectores más golpeados, y que se valga de la extensión como plataforma de transformación. En otras palabras, es preciso erigir el desafío de perfilar una formación profesional *con los pies sobre la tierra*, que no resulte ajena a la crisis de proporciones que evidenció y profundizó la pandemia.

Debemos dar pasos firmes en ese horizonte: nutrirnos de otras disciplinas y saberes, diagramar esquemas de clases dialógicas y horizontales en las que la palabra y experiencias de los y las estudiantes sea escuchada y tenida en cuenta, construir conocimiento crítico con perspectiva de género, antirracista, anticolonial y ambientalista, actualizar y hacer dialogar los contenidos curriculares con las realidades de exclusión y marginalidad cada vez más extendidos, edificar propuestas y canales de interacción genuinos y duraderos con familias que experimentan procesos de tomas de tierras en defensa del derecho a la vivienda digna, con movimientos sociales que sostienen comedores y cooperativas en barrios populares, con trabajadores y trabajadoras de la economía informal permanentemente perseguidos y criminalizados, con sindicatos que pelean contra la precarización y flexibilización laboral, con colectivos de mujeres y diversidades que en los últimos años han disputado masivamente la conquista de derechos, con grupos ambientalistas que vienen poniendo en el centro de la agenda pública las nocivas consecuencias del modelo extractivo y contaminante, y con otros tantos sectores del entramado social que podrían potenciar sus luchas a partir del aporte universitario, a la vez que sus conocimientos y experiencias enriquecerían el proceso de enseñanza del Derecho.

Reflexiones finales:

La pandemia no sólo dejó al desnudo los escandalosos niveles de desigualdad e injusticias que caracterizan el sistema socioeconómico vigente, también evidenció la profunda desconexión del universo jurídico y del proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho con las problemáticas y realidades de los sectores más vulnerables. Por supuesto que debemos profundizar la lectura de aquel contexto, pero no basta con teorizar alrededor de ello: el levantamiento de restricciones y la vuelta a la presencialidad en las universidades nos presenta el desafío de pasar al plano de la acción y asumir urgentes transformaciones integrales que se hagan eco de las necesidades populares, poniendo en marcha propuestas creativas que pateen el tablero de los planes

de estudio, los programas curriculares y la pasividad del formato educativo tradicional.

La sociedad merece contar con un sistema de justicia democrático y un paradigma jurídico emancipatorio que responda a los intereses de las mayorías y no a los poderes concentrados de siempre. Es en esa convicción que debemos dar un golpe de timón en la formación académica, asumiendo el papel clave que su orientación tiene en el presente y futuro de millones.

Bibliografía:

DE SOUZA Santos, Boaventura (2009). *“Sociología Jurídica crítica: Para un nuevo sentido común del derecho”*.

FREIRE, Paulo (2005). *“Pedagogía del oprimido”*.

CÁRCOVA, Carlos María (2000). *“Notas acerca de la Teoría Crítica del Derecho”*.

VÉRTIZ Francisco, BLANCO Camila y CIOCCHINI Pablo (2014), *“Límites y posibilidades de la teoría crítica de los usos y la enseñanza del derecho”* - Capítulo IX de *“La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones”* compilado por GONZÁLEZ Manuela Graciela y MARANO María Gabriela. Instituto de Cultura Jurídica - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales UNLP (2014).

ORLER, José y LORENZO, Victoria (2021). *“La virtualidad emergente. Enseñar derecho en tiempos de pandemia”* en *“Enseñar Derecho en tiempos de pandemia. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente”* del Observatorio de Enseñanza del Derecho - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales UNLP (2021).

CANO MENONI, Agustín (2014). *“La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos”*. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

“EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS SIGNIFICATIVAS EN LA REGIÓN NEA. CONCIENTIZACIÓN SOBRE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES”.

Gabriela Noemí Elgul¹

Resumen: Desde ya hace algunos años se plantea en torno a la formación universitaria que no debe solo circunscribirse a la formación científico-técnica de una profesión específica sino que, conforme al contexto actual, requiere de una formación integral. En este sentido las Universidades deben estar comprometidas con las problemáticas y necesidades sociales.

El trabajo de extensión nos ofrece dentro de esta mirada de formación integral, forjar ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos de las personas, la inclusión, la igualdad de oportunidades. De modo que el presente tiene como finalidad poner en conocimiento las experiencias significativas que representan la ejecución de Proyectos de Extensión, en el caso de nuestro grupo de trabajo se circunscribe a la región del NEA de la República Argentina. La articulación entre los espacios académicos y la comunidad nos permite espacios de aprendizajes valiosos por parte de todos los actores sociales involucrados. Nuestro grupo extensionista desde hace muchos años viene ejecutando proyectos en diversas zonas del Nea que nos ha permitido observar las relaciones que trascienden el aula y se constituyen en un tipo de un aprendizaje situado, basado en la experiencia, en la emoción y afectividad de sus protagonistas.

Introducción.

Nos enseña Ana Jaramillo y así lo expresa que la función ética de la universidad debe ser fundamentalmente lograr que nuestros estudiantes y luego graduados sean conscientes de su derecho a participar responsablemente en la

¹ Titular de la cátedra Introducción al Derecho y docente Adjunta de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho Ciencias Sociales y Políticas de la UNNE. Doctora en Derecho. Miembro de grupo de Investigación Consolidado “Deodoro Roca” Correo electrónico: g_elgul@hotmail.com

transformación de la sociedad hacia ese ideal que implica hacer coincidir las acciones sociales y el mundo real con el mundo moral.

De acuerdo a esta mirada, los proyectos ejecutados se centran en el eje de Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión. El grupo extensionista trabaja fundamentalmente sobre la Formación de Ciudadanía, Derechos Humanos e Inclusión. En este sentido podemos mencionar algunos de los ejecutados denominados “Ciudadanía y Ambiente”, “El Respeto al derecho nos Une”, “Soy una persona y merezco respeto”, “Diversidad Cultural: el valor de la diferencia nos Une hacia la no violencia”, “Mujeres artesanas empoderadas”, entre otros. Los objetivos de las propuestas diseñadas y aceptadas para ser ejecutados se centran principalmente en incentivar la formación de ciudadanos responsables y participativos, que respeten las normas en un marco jurídico-institucional democrático, y de este modo asegurar una convivencia organizada y en paz. Este enfoque incorpora como ejes transversales los Derechos Humanos económicos, sociales y culturales; el derecho de los consumidores; el derecho a un medio ambiente sano; el derecho de los pueblos originarios, proporcionar herramientas de protección a los grupos vulnerables, proporcionar a una información veraz y objetiva; expresa, a fin de asegurar una realidad ciudadana, más inclusiva, igualitaria y equitativa.

Nuestros principales objetivos.

En el marco de nuestra propuesta integral y enfocada son múltiples los objetivos que nos proponemos al desarrollar los proyectos. Señalamos Integral en el sentido que en su ejecución están involucrados participantes de diversos sectores, docentes y estudiantes, organismos de la comunidad, involucrados en propuestas curriculares como así extracurriculares que reúnen actividades de enseñanza, investigación y extensión, tendientes a construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, incluyendo en alguna medida los saberes de los actores sociales con los que interactúa. Mencionamos enfocada en el sentido que el conocimiento se plantea entre variados actores sociales que contribuyen con su conocimiento a la producción

de un nuevo saber desde el diálogo, como lo expresa Fals Borda, a es la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis”.

El diálogo de saberes implica “reconocer y valorar el saber del otro” pero además “rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido” (Fals Borda, 2009: 336)².

Fundamentalmente nuestros objetivos en las propuestas de trabajo se centran en los siguientes:

- * Formar en la comunidad la conciencia de los derechos Humanos y el disfrute pleno de la normativa internacional sobre los Derechos Humanos.
- * Generar en la comunidad la conciencia de los derechos de los pueblos y las personas indígenas al disfrute pleno de la normativa internacional sobre los derechos humanos.
- * Instalar en la comunidad, especialmente un efecto multiplicador, el abordaje de la violencia de género, conformando una red de contención a las víctimas y elaborar un plan estratégico para enfrentar esta problemática.
- * Derecho la igualdad entre el hombre y la mujer. La educación y formación de conciencia de los distintos actores sociales, respecto a la identidad de género, y la no violencia hacia ellos, en todos los ámbitos donde interactúan.

Además y fundamentalmente son relevantes en especial en el marco ético político que determina vínculos de respeto con nuestros interlocutores, pero al mismo tiempo nuestras intervenciones apuntan a colaborar en la transformación de una situación o problema social identificado conjuntamente con ellos, establecemos como propósitos:

- * Afianzar los conocimientos teórico-prácticos de los estudiantes universitarios participantes del proyecto.
- * Incrementar la articulación entre comunidad y universidad.
- * Generar espacios, que faciliten procesos de aprendizaje, estimulen la incorporación de conocimientos, valores y actitudes socialmente positivas.

² Fals Borda, O. (2009). “Experiencias teórico prácticas”. Em Fals Borda, O. Una sociologia senti pensante para América Latina. CLACSO-Siglo del Hombre, Bogotá.

Ésta es la base de la complejidad ético-política que plantea la integralidad, asumiendo el rol que le corresponde a cada parte y las responsabilidades que conlleva. De acuerdo a lo que expresan los autores.

Se trata de un abordaje que cree “profundamente en la inteligencia popular y que considere que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales” (Rebellato, 2000: 70-71)³.

El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos para que puedan aprenderlos. Contenidos. Objetivos, mediatos e inmediatos a los cuales se orienta la práctica educativa. Y por último métodos, técnicas y materiales didácticos coherentes con los objetivos y con la opción política (Freire, 1996: 77)⁴

Tareas que desarrollamos para su ejecución.-

Se realizaron encuentros mensuales a las diversas localidades del interior del Chaco, fundamentalmente en Gral. Pinedo y J.J Castelli, Rio Bermejito entre otras, efectuamos trabajo de campo junto a los organismos involucrados en cada proyecto, reuniones que se efectuaron para presentar el proyecto, sus objetivos y la metodología a implementar para su ejecución. Para cumplimentar con las propuestas intercalaremos diversas actividades, como ser exposición de material, con exhibición de videos y otros medios didácticos. Se organizaron jornada de exposición e información, charla debate con la posibilidad de asistencia al público en general que versara sobre las experiencias de los involucrados, recabándose inquietudes y propuestas que sirvió para analizar la pertinencia y resultados obtenidos por cada uno de los actores intervinientes.

Resultados de nuestra experiencias extensionistas sumamente valiosas.-

Se ha generado en cada uno de los proyectos ejecutados un ámbito de concientización del respeto de las leyes, conocimiento del plexo normativo incorporado con las reformas a distintas leyes, discusión y formación sobre la no discriminación de los distintos grupos, a la igualdad y respeto de los derechos de cada uno, mayor participación e interacción con los demás actores sociales

³ Rebellato, J. L. (2009). “La contradicción en el trabajo de campo”. En Rebellato, J. L. Intelectual radical. Extensión libros EPPAL- Nordan, Montevideo.

⁴ Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI, México.

dentro de las localidades a las que pertenecen y mayor comunicación. Resaltaremos la importancia que todos tenemos como sujetos de derecho cual sea la proveniencia, para respetar y ser respetados en nuestros derechos establecidos en los numerosos instrumentos internacionales como nacionales.

Consideraciones finales.-

La experiencia de todo el grupo extensionista como así los resultados de los diversos proyectos ejecutados en toda la región Nea han sido muy positivos, con expectativas de parte de todos de continuar con este amplio trabajo, por lo que cada año nos presentamos a las Convocatorias, en el convencimiento que a través de la UNNE se realicen grandes aportes a la comunidad. Nuestro grupo extensionista luego de años de trabajo de campo vamos tomando razón de las necesidades de cada localidad y es intención unificar tareas mancomunadas con el propósito de lograr una mejora general, a la optimización de los recursos y a la inserción social de la Universidad compartiendo actividades con diversos sectores de las Provincias, Municipios, Comunidades y a los diversos actores sociales que intervienen para fortalecer la presencia y el vínculo de nuestra Facultad y otorgar herramientas para mejorar la calidad de vida de todos.

Bibliografía.-

- 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.
- Fals Borda, O. (2009). "Experiencias teórico prácticas". Em Fals Borda, O. Una sociología senti pensante para América Latina. CLACSO-Siglo del Hombre, Bogotá.
- Rebellato, J. L. (2009). "La contradicción en el trabajo de campo". En Rebellato, J. L. Intelectual radical. Extensión libros EPPAL- Nordan, Montevideo.
- Jaramillo, Ana – La Universidad Frente a los Problemas Nacionales – Colección Pensamiento Nacional – Ediciones UNLa – Universidad Nacional de Lanús - 2003.

- Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI, México.
- 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
- 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
- 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/>.
- Bolívar, Antonio – El Lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria –Revista Mexicana de Investigación Educativa – enero-marzo – año/vol. 10, número 024 – Universidad Autónoma del Estado de México – 2005 – en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002406.pdf> - 02/07/2012.

INVESTIGAR CIENCIAS JURIDICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

María Victoria Gisvert¹ y Francisco López Simpson²

Este trabajo tiene por objeto analizar el impacto que tuvo el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el desarrollo de un proyecto de investigación anual, cuyo equipo de encuentra conformado por docentes investigadores, investigadores externos y estudiantes.

A esta altura de la pandemia, transitando ya un retorno paulatino a la presencialidad, resulta más nítido inferir cuáles son las ventajas y desventajas de este modelo virtual (hoy bimodal) de estudio que en todas las áreas académicas se viene desarrollando.

Es por eso que este artículo tiene como principal cometido exponer una experiencia vivida en el seno de un proyecto de investigación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este, en la Ciudad de La Plata.

Introducción

Bien sabido es que las ciencias jurídicas no integran la rama con mayor índice de investigadores, centros de investigación, presupuesto destinado a la creación del conocimiento científico, y el consecuente incentivo en el staff universitario a esos efectos, lo cual redundaría en magras producciones en el global de los ámbitos académicos, en comparación con otras áreas del saber como las ciencias exactas, médicas, veterinarias, naturales, etc.

Es por ello que la Universidad del Este, siendo un centro de altos estudios relativamente nuevo, con base en la ciudad de La Plata, ha tomado las banderas de la extensión e investigación, junto con el rigor académico como sus baluartes

¹ Docente Adjunta de las materias Derecho Procesal II y Prácticas Profesionales II e Investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este, mail de contacto: vickygisvert@gmail.com.

² Docente Adjunto de las materias Defensa del Consumidor, Derecho Administrativo I y Prácticas Profesionales II e investigador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Este, mail de contacto: franciscolopezsimpson@gmail.com

competitivos fundamentales. Y en ese marco se han constituido diferentes equipos de investigación, en donde además de docentes de la casa, con mayores dedicaciones, se conformaron equipos con otros docentes con dedicaciones simples, alumnos de la carrera e investigadores externos, algunos de Argentina pertenecientes a otras universidades y también de otros países como República Dominicana, Costa Rica y Chile entre otros.

En tal contexto, la investigación continuó siendo fundamental incluso en los momentos más duros de la pandemia. Es necesario resaltar que, una vez superados los primeros instantes de zozobra donde el mundo se “detuvo”, hemos encontrado un alto compromiso en todos los integrantes para realizar los encuentros sincrónicos por Zoom, Google Meet o Whatssap, y seguir avanzando en cada una de las tareas asignadas a cada integrante del grupo.

Intentaremos brindar una mirada positiva de la investigación en tiempos de pandemia, puesto que optamos por valorar por sobre todas las cosas la resiliencia mostrada por cada uno de los integrantes del grupo y señalar que sin perjuicio de los contratiempos, que sin dudas existieron, y afectaron en lo sustancial el trabajo de campo, por las restricciones sanitarias imperantes, se produjo un “aceleramiento” en el proceso de internalización y aprendizaje en el uso de herramientas digitales que nos brindan la posibilidad de materializar encuentros con personas con agendas exiguas de tiempo, incluso residentes de otras partes del país o del mundo entero, coordinar mejor el trabajo de búsqueda de información en sitios online, manejo de e-books e internet como fuentes principales de la investigación, además de los clásicos libros “en papel”, las bibliotecas físicas y otros medios escritos de los que históricamente nos hemos venido valiendo.

Encuentros del equipo de investigación

La experiencia comenzó a principios del mes de julio del 2020, y comenzamos reuniéndonos de forma virtual. El grupo está compuesto por dos docentes investigadores de la Universidad del Este, dos investigadores externos y una estudiante de grado.

Cada uno con perfiles profesionales distintos pero complementarios; especializados en distintas materias y desempeñándose profesionalmente en diferentes ámbitos: la justicia, el Poder Ejecutivo y el ejercicio libre de la profesión de la abogacía.

Los primeros encuentros fueron llevados a cabo de forma virtual, a través de la Plataforma Virtual Zoom.

A fin de aprovechar el tiempo de cada reunión, nos organizamos de la siguiente manera:

- Con veinte días de anticipación, el Director del Proyecto envía el orden del día con los puntos a tratar.
- A continuación, envía material doctrinario y jurisprudencial vinculado con los referidos puntos.

Luego de realizada la reunión y habiendo tratado todos los temas, se confecciona una minuta que resume todo lo resuelto en el plenario, con el objetivo de centralizar ideas y determinar puntos de encuentro sobre la materia del Proyecto de Investigación.

Minuta

A través de las minutas de trabajo se registra lo sucedido en la reunión, con la finalidad de archivar y dejar asentado la información revisada en dicho encuentro, para enviárselo a todos los miembros y así poder darle un seguimiento a los resultados obtenidos en la misma.

Las minutas actúan como recordatorios de las gestiones que deben realizarse o seguimiento de otras que quedaron inconclusas.

Además, establecen quién hará qué y cuándo, procediendo a la asignación y delegación de tareas y responsabilidades.

Son el punto de partida de la siguiente reunión, ya que permiten familiarizarse con los asuntos ya discutidos y son útiles para que quienes se ausentaron puedan conocer qué se discutió y qué decisiones se han tomado.

Asimismo, ayudan a impulsar un plan de acción para el equipo de trabajo y aclaran cómo, cuándo y por qué se tomaron las decisiones.

Y finalmente, establecen estándares de medición, ya que registran las decisiones tomadas en la reunión, lo que las convierte en documentos útiles que establecen una herramienta para medir el progreso de acciones llevadas a cabo y las que están pendientes de realizarse.

Por último las minutas de reunión funcionan como una suerte de ejercicio de colectivo de consensos y disensos fundamentados, que ayudan a la consecución de un hilo conductor general del proyecto de investigación retroalimentado por la opinión de todos los integrantes del proyecto.

Entrevistas

Con el objetivo de recolectar información sobre distintos operadores jurídicos que se encuentran trabajando en el tema objeto del Proyecto, armamos un cronograma de entrevistas.

Entendemos que este tipo de entrevistas resultan beneficiosas por su precisión, rigidez y nula modificación, lo que garantiza un enfoque cuantitativo del tema a tratar.

La entrevista estructurada se utiliza normalmente para proyectos de investigación en los que es necesario recabar datos concretos y busca mantener una uniformidad en la información recabada.

Todas las preguntas fueron analizadas previamente por el equipo de investigación, identificando claramente qué información es la que se busca recolectar y cuál es la más valiosa para nuestro proyecto.

En nuestra entrevista estructurada utilizamos preguntas abiertas para obtener detalles específicos que pueden ser necesarios para la investigación y así obtener la mayor cantidad de datos reales posibles.

En cuanto a las posibles desventajas, podemos resaltar que existe un posible margen de error, ya que la persona encuestada puede proporcionar información incorrecta y no necesariamente real, poco precisa y quizás hasta limitada por la pregunta formulada.

Del uso de las herramientas digitales

Como adelantaremos, creemos justo resaltar como aspecto positivo de la investigación la versatilidad adquirida en el contexto de aislamiento por pandemia respecto de las herramientas y ecosistemas digitales, puesto que en mayor o menor medida todos veníamos utilizando algún recurso informático, ya sea los buscadores de internet, el correo electrónico, los cuadros de Excel o las presentaciones en Power Point, en menor medida los repositorios o bibliotecas digitales, que desde luego se incrementó en este último tiempo, pero el gran salto, según nuestro entender esta dado por la familiarización con las herramientas que permites los encuentros virtuales de trabajo, encuentros sincrónicos mediante plataformas como Google Meet o Zoom entre otros.

Las herramientas y los recursos digitales han abierto las puertas para que, en el campo de las humanidades, se hagan nuevos aportes metodológicos que permitan, a su vez, obtener nuevos resultados, relevantes y significativos. Ante todo, porque en la práctica, amplía los alcances y las dimensiones de esos estudios.

Conclusión

A partir de nuestra experiencia entendemos que la tecnología potencia a la educación con una constante diversidad de desarrollos e innovaciones que permiten un aprendizaje activo y significativo.

En esa línea, la tecnología educativa implica el aprendizaje de nuevos métodos para que la transferencia del conocimiento sea realmente una construcción. Sin duda alguna, lo digital acorta distancias, nos permite generar comunidad, nos mantiene conectados, motivados y desafiados.

Pero, por otro lado, entendemos que como tuvimos que adecuar nuestras técnicas ya conocidas a la investigación en contexto de pandemia, ahora debemos prepararnos para la salida de la misma, sumando las nuevas herramientas adquiridas, a través del rediseño de los procesos de elaboración científica, combinando lo mejor de la presencialidad con el potencial de las tecnologías.

En este marco, nos parece dable destacar que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) propone una ruta de preparación para la salida de la crisis de cara a la reapertura de la educación superior.

El proceso hacia la transición inicia con la fase que contempla el tránsito de la continuidad a la reapertura, atendiendo las necesidades de equipamiento, conectividad, servicios para aplicaciones móviles; y, en segundo lugar, en planificar adecuadamente la reapertura presencial de operaciones con planes sanitarios, organizativos, pedagógicos y financieros, acciones que deben ser supervisadas por un gabinete de crisis que vele por la continuidad y la equidad formativa y por el cumplimiento de los protocolos sanitarios.

Una segunda fase, que marca el tránsito de la reapertura a la reestructuración, contempla el trasvase de contenidos curriculares a formatos digitales.

En paralelo a este proceso de recuperación, se lleva a cabo la documentación de los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos; la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje a partir de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo, es decir, invertir en tecnologías, recursos didácticos y soportes al alcance de todos para mejorar la calidad de la investigación presencial y promover metodologías híbridas. Finalmente, Francesc Pedró, director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe manifestó que, aunque cierren las fronteras físicas entre los países a nivel mundial, las fronteras del conocimiento siguen abiertas, y las universidades deben, incluso en estas circunstancias, fomentar iniciativas internacionales para la investigación y la docencia. Esa es, entendemos, la misión que debemos sostener, enfocándonos en la necesidad de la continuidad de la tarea investigativa y la consecuente adaptación a los diferentes medios disponibles en cada momento o etapa que nos toque transitar.

Bibliografía

- Dirección de Desarrollo Académico, Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Herramientas digitales para la investigación en humanidades, Proyectos Universitarios PAPIIT (PAPIIT). En Portal de datos abiertos UNAM (en línea), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones, (IESALC, 2020).
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A., “Efectos de la crisis del coronavirus en la educación”. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DESDE LA INTERDISCIPLINA.

Etnografía y litigio en el caso de las-os trabajadoras-es del Mendicrim/ARSA(SANCOR- VICENTIN- BAF CAPITAL)- Arenaza.

Ignacio Iudica¹- Virginia Sabao²

Al realizar investigación multilocal, uno se encuentra con todo tipo de compromisos personales contradictorios. Estos conflictos se resuelven, tal vez de manera ambivalente, no al refugiarse en ser un [...] académico distanciado, sino en ser una especie de etnógrafo activista, renegociando identidades en diferentes lugares mientras uno aprende más sobre una parte del sistema mundo. (Marcus, 2001: 123)

Resumen: Comentaremos una experiencia de investigación interdisciplinaria realizada desde 2017 en la localidad de Arenaza. Una experiencia etnográfica, consecuencia de una investigación anterior sobre el derecho laboral en la enseñanza secundaria, que quisimos llevar al terreno empírico. Reconstruimos biografías personales/laborales de 30 trabajadores. Abordamos sus memorias sobre aprendizajes en torno al trabajo y el derecho al trabajo en la educación familiar, escolar y laboral. Registramos un proceso de despido y reincorporación, acompañando a las-os trabajadoras-es. En esta experiencia de investigación e intervención, el intercambio interdisciplinario nos permitió revisar algunos supuestos de la formación en Abogacía y Antropología, que pudimos trabajar en clase con los estudiantes.

Inicios de la investigación

La conformación del equipo interdisciplinario que realiza el presente trabajo se dio en el contexto de 2013, desarrollando un primer proyecto de investigación.³ Luego del desarrollo de esa primera investigación que tenía como trabajo fundamental de base, un análisis comparativo de fuentes documentales, decidimos volcarnos hacia el trabajo empírico, realizando un relevamiento de memorias biográficas laborales de trabajadoras-es lácteas. En las que, hacer

¹JTP Ordinario. Obligaciones y Responsabilidad Civil. Carrera de Abogacía. Docente Adjunto Interino. Derecho Privado. Carrera de Contador Público Nacional y Administrador de Empresas. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. ignacioiudica@gmail.com

²Titular interina. Perspectivas socioculturales sobre ciudadanía. Antropología jurídica y política. Carrera de Abogacía. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. mvsabao@gmail.com

³“La noción de Trabajo y Derechos Humanos en la currícula de nivel secundario y/o polimodal. Un análisis comparativo de los diseños curriculares de Formación Ética y Ciudadana (del Consejo Federal de Educación, p.cias. Bs As, Santa Fe y Entre Ríos)”. 2013-2017. UNNOBA.

hincapié acerca de los aprendizajes sobre la noción de trabajo y derecho al trabajo, en los ámbitos familiar, escolar y laboral. Esta nueva investigación⁴, implicó la inclusión de algunas/os nuevos integrantes al grupo de trabajo, lo cual permitió la realización trabajo de campo con 30 entrevistadas-as de una fábrica con alrededor de 300 operarias-os. Inició con la pretensión de conocer de modo directo las concepciones/memorias que las-os trabajadoras-es lácteas poseen sobre sus aprendizajes en torno al trabajo y al derecho al trabajo. Y las asociaciones que realizan respecto de los lugares o contextos en los que han construido estos saberes (familia, escuela, puestos de trabajo). A su vez, el contexto de desarrollo de las experiencias laborales de las-os trabajadoras-es de la fábrica seleccionada, implicaba un caso interesante a analizar. Debido a que existía una situación de trato diferencial en la masa de operarias-os (entre quienes fabricaban yogures y postres, por un lado, y quienes fabricaban el queso Mendicrim, por otro). Con los primeros, la empresa empleadora, respetaba el convenio colectivo de trabajo en términos generales, mientras que, con el segundo grupo, se procedía a una quita mensual de un porcentaje del salario.

En este sentido, y conociendo la peculiaridad del caso, decidimos establecer una perspectiva etnográfica para el relevamiento de las historias de vida de trabajadoras-es de ambos grupos. El grupo de trabajo para el relevamiento de campo y selección de entrevistadas-os se compuso por profesionales de la antropología y de la abogacía fundamentalmente, lo cual permitió realizar un recorte muy pertinente del caso, en base a un conocimiento en profundidad sobre los derechos que estaban siendo lesionados a las-os trabajadores.

Investigación etnográfica e interdisciplina. ⁵

⁴“Trayectorias laborales en trabajadores-as y delegados-as de la industria láctea (ATILRA). Una articulación institucional desde el recupero de experiencias y concepciones/memorias sobre el trabajo”. 2018 y continúa. UNNOBA.

⁵A pesar del carácter localizado del relevamiento etnográfico emprendido en este trabajo que se ha desarrollado en el Distrito de Lincoln y en el pueblo de Arenaza en forma intensiva, consideramos el enfoque de esta investigación en tanto etnografía multilocal. Ya que gran parte de las hipótesis construidas, tuvieron que ver con la indagación acerca de cómo el sistema financiero y la economía globalizada de producción de mercancías se encontraban

El comienzo del proyecto orientado al rescate y revalorización de memorias acerca de las trayectorias laborales de trabajadores/as de la industria láctea se remonta a inicios de 2018. En este proyecto intentamos pensar la cuestión de las memorias de los-as trabajadores-as en el sentido que le otorga Halbwachs a las memorias colectivas y sus marcos sociales de producción. Es decir, entendiendo a las memorias colectivas como sistemas de creencias y pensamientos sociales:

[L]as creencias sociales, cualesquiera que sea su origen, tienen una doble condición: son unas tradiciones o unos recuerdos colectivos pero también son unas ideas o unas convenciones que resultan del conocimiento del presente. [...] en realidad las ideas actuales son también unas tradiciones, tanto unas como otras, invocan al mismo tiempo y con la misma propiedad una vida social pasada o reciente, en dónde probablemente estas ideas han tomado impulso.

El pensamiento social es básicamente una memoria [...] todo su contenido está hecho de recuerdos colectivos, pero solo permanecen presentes en la sociedad, esos recuerdos que la sociedad, trabajando sobre sus marcos actuales, puede reconstruir. (Halbwachs, 2004: 343- 344).

Asumimos las premisas del autor respecto de las influencias de la espacialidad y la clase social en la constitución de las memorias colectivas, dos indicadores fundamentales a tener en cuenta en el caso etnográfico que analizamos. Sin embargo, nos interesó también hacer referencia a la crítica de Pollak sobre el enfoque durkheimiano que constituye la base de las ideas de Halbwachs en relación a la memoria colectiva. En el abordaje durkheimiano, el énfasis está puesto en la fuerza casi institucional de esa memoria colectiva, en la duración, en la continuidad y en la estabilidad. De la misma forma Halbwachs:

entrelazadas en el caso de la localidad de Arenaza. En este sentido, y siguiendo a Marcus (2001), nos interesa aclarar que si bien,

[se] dice que la etnografía pone atención en lo cotidiano, en el conocimiento cara a cara de comunidades y grupos. La idea de que pueda expandirse de su comprometido localismo para representar un sistema que es captado mucho mejor por modelos abstractos y estadísticas agregadas parece algo antitético y que va más allá de sus límites. No obstante la etnografía multilocal es un ejercicio de mapear un terreno, su finalidad no es la representación holística ni generar un retrato etnográfico del sistema mundo como totalidad. Más bien, sostiene que cualquier etnografía de una formación cultural en el sistema mundo es también una etnografía del sistema y que, por tanto, no puede ser entendida sólo en términos de la puesta en escena convencional de la etnografía unilocal, suponiendo realmente que el objeto de estudio sea la formación cultural producida en diferentes localidades, y no necesariamente las condiciones de un grupo particular de sujetos. Para la etnografía, entonces, no existe lo global en el contraste local-global tan frecuentemente evocado en estos tiempos. Lo global es una dimensión emergente en la discusión sobre la conexión entre lugares en la etnografía multilocal. (p. 113)

[...]acentúa las funciones positivas desempeñadas por la memoria común, a saber, reforzar la cohesión social, no mediante la coerción sino mediante la adhesión afectiva al grupo; de allí el término que utiliza “comunidad afectiva”.

En varios momentos [...] sugiere no sólo la selectividad de toda memoria sino también un proceso de “negociación” para conciliar la memoria colectiva y las memorias individuales [...]

Este reconocimiento del carácter potencialmente problemático de una memoria colectiva ya anuncia la inversión de perspectiva que marca los trabajos actuales sobre este fenómeno. (Pollak, 2006: 17- 18)

Este comentario de Pollak, implica entonces, la advertencia acerca de la necesidad de pensar a las memorias como territorios de lucha, espacios de confrontación discursiva y práctica en los que se disputa el poder de nombrar el pasado, y a su vez, dar sentido al presente. De este modo, nos abocamos a recuperar las memorias de aprendizaje en las-os operarias-os desde una perspectiva etnográfica que, sin embargo, incluyó un trabajo de consulta en profundidad con el compañero abogado del grupo de investigación, que nos fue asesorando respecto de las sistemáticas lesiones a los derechos laborales que sufría la masa de trabajadoras-es en general y el grupo que producía el Queso Mendicrim en particular. Estos datos de orden jurídico, fueron decisivos a la hora de recortar el referente empírico para el trabajo en territorio. Así, las decisiones sobre delimitación del referente empírico y la delimitación del objeto de estudio, se construyeron desde el inicio como un trabajo conjunto dónde la Antropología y el Derecho, aportaban miradas que debían articularse para poder pensar en forma conjunta la problemática a investigar.

Acercamiento descriptivo e intervención profesional en la lucha de las-os trabajadores del Mendicrim, por recuperar los puestos de trabajo.

A medida que íbamos realizando nuestras entrevistas, el proceso de precarización de las-os operarias-os que elaboraban el Queso Mendicrim se fue profundizando, hasta el año 2019 en que fueron sometidos a un despido indebido. Las-os trabajadores, indicaban en sus entrevistas que los aprendizajes sobre el trabajo no se habían realizado en la educación formal, sino en la educación familiar y laboral.

El programa de estudio y demás yo no escuche nunca de primaria o secundaria decir, hablar del trabajo en sí, yo al menos no lo recuerdo y no lo tengo presente. La concepción del trabajo es como yo te enumeré antes, mi viejo era o trabajas o estudias. (Comunicación personal. Entrevistado: Joel, 17/02/2018)

Por otro lado, sólo las-os trabajadoras-es más jóvenes manifestaban al espacio de Formación Ética y Ciudadana o Instrucción Cívica del nivel secundario como el lugar en el que habían aprendido algunas cuestiones sobre derechos laborales, pero que no adquirieron significancia⁶ en la etapa de la adolescencia.

Los derechos laborales sí. A ver sí he tenido instrucción cívica. En perito mercantil en bachillerato tuve instrucción cívica, si tuve, pero es como, por ahí a mí no me interesó el tema en ese momento porque vamos a ser sincero, mucho, instrucción cívica no me interesaba. (Comunicación personal. Entrevistado: Catriel, 17/02/2018)

A su vez, algunos entrevistados que asistieron a escuelas de enseñanza técnica, identificaron a ese espacio institucional como el lugar donde aprendieron todo lo necesario para luego poder desempeñarse en el trabajo, aunque no cuestiones vinculadas a derechos laborales.

Si porque en el momento donde yo entré a trabajar, a estudiar perdón te enseñaban trabajo, cómo se trabajaba, cómo vas a trabajar vos, como te vas a empezar a desarrollar durante un problema y a su vez. (Comunicación personal. Entrevistado: Manuel, 17/02/2018)

A su vez, las-os entrevistadas-os que no habían terminado la escuela primaria, identificaban con más fuerza el espacio familiar y laboral, como lugares fundamentales de aprendizaje. Estos datos de campo, resultaron fundamentales al analizar el comportamiento de las-os trabajadoras-es a lo largo de varios años en los que la quita de salario se prolongó. Ya que, en muchos casos, se concebía al espacio de trabajo como un lugar de formación laboral y personal, con el cual se percibía la existencia de un vínculo que excedía lo económico-transaccional e incluía otro tipo de lazos o vínculos de carácter afectivo que se imponían como límite a la confrontación con la patronal por el precio del salario. Y en todos los casos, implicaba desestimar la lógica de

⁶ Según Ausubel (1980).

[...] la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe[...]. El aprendizaje significativo presupone [...] una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional [...] si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva (p. 56)

la movilización y paro como medidas aceptables de reclamo. Sin embargo, la situación del despido indebido, activo memorias de asociativismo que redundaron en la articulación en y para la lucha por la restitución de los puestos de trabajo. Una lucha que implicó, a su vez, un proceso de desgarramiento personal, ya que se debió cargar con el estigma de ser quienes pusieran en peligro la permanencia de la fábrica en el distrito (tal como lo concebían algunas-os pobladoras-es del lugar y otras-os trabajadoras-es que no habían sido despedidos de la fábrica). También se atravesaron procesos de toma de conciencia acerca de los aportes en conocimiento acumulado, que ellas-os como expertas-os en la elaboración de un queso con la peculiaridad y trayectoria del Mendicrim, habían aportado a las patronales a lo largo de los años. A su vez, las sucesivas entrevistas con las-os empleadas-os de la fábrica, nos permitieron registrar un estado de temor generalizado y una serie de sospechas de parte de las-os trabajadoras-es, respecto a un posible proceso de vaciamiento intencionado de la fábrica en el proceso previo a su transferencia. Lo cual, nos permitió preguntarnos por las operatorias de capital, que Ignacio Lúdica exploró en AFIP. En este sentido, la experiencia etnográfica, permitió pensar una intervención profesional del abogado en función de búsquedas no habituales en el campo del derecho laboral. Y la articulación con los conocimientos jurídicos respecto a las condiciones de lesión de derechos que sufrían las-os operarias-os, permitió a la indagación antropológica, establecer una delimitación del problema y un recorte del referente empírico de estudio, más preciso al momento de seleccionar el caso a trabajar.

Reflexiones finales

Así, lo que comenzó siendo un trabajo de carácter meramente descriptivo, se convirtió en una intervención profesional interdisciplinaria en la coyuntura de un despido indebido, que logró potenciar la lucha de las-os trabajadoras-es. A su vez, esta experiencia de investigación e intervención, permitió revisar los métodos de análisis habituales de los campos de conocimiento desde los cuales provenimos los integrantes del proyecto de investigación (Abogacía y Antropología). Y en este contexto de revisión crítica de métodos y categorías interpretativas, las-os profesionales de cada campo, pudimos establecer una

reformulación de los problemas de estudio y de sus abordajes, dónde la reciprocidad constituyó un elemento fundamental del proceso de conocimiento. Finalmente, esta experiencia, se volcó en las cátedras de la carrera de Abogacía de la UNNOBA en que trabajamos como docentes, mediante la estrategia didáctica del estudio de caso⁷.

Las preguntas metodológicas convencionales de las ciencias sociales del “cómo hacer para” parecen estar totalmente insertas y reunidas en el discurso político-ético [del] etnógrafo en la investigación multilocal. El movimiento entre lugares (y niveles de sociedad) da un carácter de activismo a tal investigación [...]un activismo muy específico y circunstancial a las condiciones de hacer investigación multilocal. [Es] lo político como sinónimo del individuo profesional [...] (Marcus, 2001: 123)

Bibliografía

- AUSUBEL, D. 1980. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- HALBWACHS, M. 2004. *Los cuadros sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- MARCUS, G. 2001. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22): Págs. 111-127.
- POLLAK, M. 2006. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La plata: Al Margen.
- WASSERMAN, S. 1994. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.

⁷Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales (Wasserman, S. 1994: 19)

LOS DOCENTES EN EL DESAFÍO DE DIRIGIR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN PANDEMIA: EL ROL DEL DIRECTOR Y EL TRABAJO DE EQUIPO

Marta S. Julia¹ y María Eugenia Pérez Cubero²

Resumen: La presente ponencia se propone describir las principales tareas que ocuparon al equipo de investigación en tiempos de pandemia, el rol del director y de los integrantes en el desarrollo de proyectos de investigación en época de pandemia. Reflexionar acerca de las actividades que se desarrollaron, los cambios operados y las estrategias utilizadas para obtener los resultados esperados. La ayuda de la tecnología como un instrumento que puede revalorizarse y orientarse a partir de la experiencia realizada. La vinculación de la actividad docente con la investigación, su importancia para incorporar alumnos y docentes en las actividades. El compromiso por el conocimiento, el dictado de cursos, seminarios como actividades de capacitación y profundización y las actividades de investigación se mantuvieron intactas en este período.

Introducción

La presente ponencia se propone compartir la experiencia de realizar la dirección de proyectos de investigación en pandemia y como ha sido el rol del director e integrantes en este contexto y su vinculación a la actividad docente. Todo ello nos permitió también pensar, reflexionar, revisar las actividades que habitualmente desarrollamos en nuestros proyectos de investigación.

Investigar en el contexto de pandemia

Para aproximarnos a la temática realizamos algunas consideraciones previas sobre el contexto de trabajo, ya que la situación impuesta por la pandemia nos ha modificado todas las prácticas académicas, además de la familiares y

¹Profesora titular por concurso de Derecho Ambiental, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. dramartajulia@gmail.com

²Profesora adjunta por concurso de Derecho Ambiental, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis eugenia.perezcubero@gmail.com

sociales, con cambios relevantes a los que hemos tenido que adaptarnos y recrear nuestras relaciones.

Ejemplo de ello, en primer lugar, tenemos que destacar que la tecnología en uso ya nos permitía una cantidad de acciones que estaban disponible y accesibles pero no utilizábamos. Esto nos obligó a ponernos al día y aprender el funcionamiento de herramientas existentes como el zoom, el meet o las aulas virtuales en sus diferentes estructuras y variantes.

En segundo lugar, el desarrollo de la actividad docente se realizó como si fuera presencial, lo que implicó que enloqueciéramos a los alumnos con horarios extendidos y al mismo tiempo notar el cansancio de lo que presencialmente no se percibía de igual manera. Todo esto lo aprendimos sobre la marcha y allí empezó a utilizarse otro tipo de recurso en las actividades prácticas, trabajos en grupo y un enorme etc. de diseños de actividades para alivianar la conexión en horas a internet.

Para pensar en el impacto de la actividad tomamos en cuenta un informe no tan nuevo que nos dice que “Argentina tiene 39 universidades públicas y 43 privadas, con 1.304.000 y 279.000 estudiantes, respectivamente(en un país con una población de 39 millones). Varían considerablemente en tamaño, desde 358.000 estudiantes en la Universidad de Buenos Aires a menos de 1500 en las instituciones más pequeñas y recientes (Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina, 2007).(Carena, 2017)

La actividad docente en el grado tuvo aspectos que demandaron ingenio y uso de la tecnología como los exámenes virtuales o los parciales, con importantes cambios. Así compartimos algunas experiencias en el libro sobre como enseñar derecho en tiempos de pandemia de la Universidad de La Plata.

Describir la actividad de investigación como parte de la actividad docente que desarrollamos nos parece que puede ser un aporte a quienes se inician, a los que empiezan a dirigir proyecto y compartir con los directores e integrantes de equipos que hemos encarado esta etapa de muy diversas formas.

La actividad de investigación nos encuentra con proyectos en desarrollo en mi caso, con tres grupos en distintas instancias de trabajo y en tres universidades diferentes, uno en su cuarto año de desarrollo en su etapa final (en la

Universidad Nacional de Córdoba), otro en su tercer año en momento de análisis (en la Universidad Católica de Córdoba) y un tercer proyecto en su etapa inicial como una línea de investigación que continúa un proyecto previo (en la Universidad Nacional de San Luis).

Los roles en la investigación: la dirección, la coordinación y los equipos

La primera problematización que me hice fue: qué hacer? Cómo asumir este problema y contener los equipos de trabajo en pandemia?

La única forma de contener y enfrentar la pandemia fue trabajar, convocar a seguir trabajando a los grupos, de distinta forma y mantener el compromiso de cada proyecto para lograr sus objetivos.

La tarea central como directora planificar, contener, convocar, realizar actividades virtuales sin agotar. Centralmente planificar, organizar y ejecutar. En este aspecto, el proyecto mismo es su planificación de trabajo, organiza en tanto asigna temáticas en tareas individuales o colectivas y ejecuta por que supervisa y controla el desarrollo de actividades.

Los integrantes del proyecto, de acuerdo al tiempo en que participan del mismo, realizan un proceso que se inicia con la interiorización del proyecto, de acuerdo a su rol participan en el desarrollo, producen a partir de actividades, proporcionan resultados e interactúan en el equipo.

Podemos plantearnos algunos resultados esperados en las diferentes etapas del proyecto que las dividimos en tres: inicio, desarrollo y finalización.

1-En el inicio del proyecto: la planificación de: monografías, artículos, ponencias, trabajos de especialización, maestría o doctorado de los integrantes del proyecto, pasantías docentes o de investigación asociadas al proyecto, capacitación y formación de integrantes para poder realizar actividades en el proyecto. En este aspecto la realización de seminarios internos teóricos y metodológicos aporta a la comprensión y profundización de las actividades a realizar.

2-En el desarrollo del proyecto: Elaboración y presentación de: artículos en revistas (con referato, indexadas, externas, etc.) ponencias en Congresos internacionales o nacionales que publiquen resultadosOtros documentos para publicación. Desarrollo de cursos, seminarios, capacitaciones, formación de

recursos humanos. Los proyectos deben contar con un proceso de capacitación permanente ya que el ingreso de integrantes, becarios, pasantes lo demanda y también los propios integrantes que se forman aportan a la construcción de conocimiento del grupo.

3-En la etapa de finalización: Artículos sobre la temática, presentaciones a congresos, eventos académicos de distinto nivel, seminarios y cursos organizados desde el proyecto, Libro con resultados finales, Papel o digital.

Qué supone una investigación en el tiempo? Por una parte, la profundización, análisis y desarrollo de una línea o temática de investigación y por otra, resultados teóricos y metodológicos sobre la temática objeto de estudio.

La investigación como proceso supone la planificación, desarrollo y análisis, la profundización y producción y el desarrollo de conocimiento o soluciones a problemas.

La primera parte de nuestro aislamiento generó una actitud de “aprovechar” a estudiar, leer, analizar, escribir las cuestiones que teníamos pendientes y el entusiasmo en las reuniones, el compartir charlas con los otros.

La producción en los equipos se tradujo en artículos, ponencias, conversatorios, seminarios, cursos de todo tipo y color, esto convalidó la presencia de los integrantes, el compromiso individual y el trabajo en equipo a pesar de todo.

El seguimiento de las actividades, con ayuda de coordinadores, permitió estructurar nuevos lazos, incorporaciones a los equipos de graduados y estudiantes que se acercaron a pesar de las restricciones existentes, la falta de presencialidad y en la información habitual que se realizó de diversas modalidades.

Las convocatorias a becas, a congresos y seminarios, cursos, talleres, como el acceso a formación en especializaciones, maestrías e inicio de doctorados no se detuvieron sino que se fue incrementando con el tiempo desde el inicio del período de aislamiento. Nadie quería perder la oportunidad de formarse si estaba dentro de las posibilidades de hacerlo.

Reflexión final

Todo ello nos muestra que fue posible y enriquecedora la tarea virtual en investigación, generando nuevas formas de relación, compromisos de cumplimiento, diseño y planificación de actividades y la recarga de reuniones virtuales, con modalidades de intercambio y debate diferentes.

Bibliografía

- ALEM DE MUTONI, Isabel (2016) Los procesos de elaboración y presentación de proyectos de investigación, Córdoba: Advocatus, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales.
- BECHARA Llanos Abraham Zamir (2018) "Investigación-acción-jurídica: escenarios para una investigación activa y crítica en el Derecho". JURÍDICAS CUC, V (14) número. 1, pp 211-232.
- CARLINO, P. Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. Enunciación, 22(1), 110-124.
- GALLEGOS Sánchez, Gabriela (2018) "La investigación en materia ambiental desde la ciencia jurídica. Un reto para las Instituciones de Educación Superior". Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. V (5), Núm. 10.
- JULIÁ, Marta Susana Et Al. (2014) La investigación jurídica en políticas públicas ambientales Parte I. Córdoba, Unquillo: Narvaja Editor.
- JULIÁ , Marta Susana Et Al. (2015) La investigación jurídica en políticas públicas ambientales Parte II. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Editorial Ciencia, Derecho y Sociedad, Advocatus.
- JULIÁ, Marta Susana Et Al. (2019) La investigación jurídica en políticas públicas ambientales Parte III. Integración con otras disciplinas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Editorial Ciencia, Derecho y Sociedad, Advocatus.
- JULIÁ, M. Pérez Cubero, M.E (2021) "La práctica de extensión y formación del derecho ambiental en pandemia: el caso de Villa Mercedes, San Luis. En Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente / José Orler.. [et al.] ;

Anaía REYES. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata.Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2021.Libro digital, PDF.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LOS CONTRATOS EN TIEMPOS DE LA VIRTUALIDAD

Mauro Fernando Leturia¹; Victoria
Antonella Mongelos² y Serena Cortés³

La virtualidad trajo consigo aparejada diferentes cuestiones que hicieron que se repensara la forma de enseñar utilizada, y los métodos de evaluación aplicados, debiéndose adaptar todo ello a una nueva realidad.

Situando a la enseñanza como eje central, es la cual la Didáctica Universitaria, más precisamente la didáctica en la enseñanza profesional, ocupa un rol sumamente importante necesaria para la formación de los futuros profesionales del derecho de una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Si convenimos que, el fin es preparar a los alumnos para lo que se viene, para lo que deberán afrontar, brindarles las herramientas que les sean útiles, no solo a nivel individual sino también colectivo, ¿qué sería más eficaz que transmitir el conocimiento aplicando la práctica? A través de las prácticas preprofesionales (PPS) de *Contratos Modernos* se ha obtenido una aproximación a sus futuras actividades profesionales analizando los institutos jurídicos más relevantes relacionados con situaciones contractuales modernas, permitiendo formar abogados y abogadas preparados para el ejercicio profesional.

Introducción.

La virtualidad se volvió parte de nuestra vida diaria, poco a poco se convirtió en la herramienta principal para poder llevar a cabo distintas actividades, y un claro ejemplo de ello es lo sucedido en la educación. Puesto que, ante el covid-19 y los confinamientos, brindar clases a los estudiantes de Derecho implicó la obligatoriedad de la virtualidad e indefectiblemente llevó a generar un punto de

¹ Profesor Titular Cátedra materia Practica Profesional Universidad Católica Argentina de La Plata. JTP con funciones de Adjunto Derecho Privado III de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata. Mail: mflighturia@hotmail.com

²Docente de las Practicas Pre- Profesionales -PPS- Ayudante “ad honorem” de Derecho Civil / Privado III, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Mail. vamongelos@gmail.com

³Ayudante alumna de Derecho Civil / Privado III, Cátedra 1 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Mail. serenacortes37@gmail.com

inflexión a la hora de repensar los métodos que han sido utilizados durante tantos años en la presencialidad.

La presente ponencia pretende reflejar la importancia de una correcta y completa formación de los estudiantes de Derecho, a través de una aplicación de métodos de acuerdo a los contextos que acompañan a cada grupo en particular, y a los tiempos en los cuales se producen vastos cambios en la sociedad.

El objetivo principal es reflexionar sobre los métodos de evaluación de acuerdo con la correcta aplicación de la didáctica profesional para la formación de los estudiantes en futuros profesionales.

La didáctica profesional juega un rol muy importante para la formación de los futuros abogados y abogadas, ya que atiende específicamente a cuestiones vinculadas con la práctica y ejercicio profesional, permitiendo de esta forma a los docentes a reflexionar y examinar, no sólo los contenidos abordados sino también la forma en que son transmitidos a los estudiantes, para que no solo aprendan teoría sino que sean capaces de formar profesionales aptos para afrontar las distintas circunstancias que se le presenten.

Didáctica de Nivel Superior: Didáctica profesional y el derecho.

Enseñar en cualquier nivel educativo implica una gran responsabilidad, pero más aún en el nivel universitario, donde no solo se transmiten conocimientos a los estudiantes sino que se forman a los futuros profesionales que serán parte activa de nuestra sociedad. Es por ello que, tanto la pedagogía como la didáctica, son indispensables en este proceso de formación. Dentro de este marco y en función de esta interrelación, la didáctica de tipo profesional juega un rol de suma importancia en el proceso de desarrollo de los estudiantes en la educación universitaria, entendiendo que no solo es importante que estos aprendan contenidos teóricos y/o prácticos, sino que desarrollen aptitudes personales, obtengan herramientas, cualidades, habilidades técnicas, y sepan desenvolverse en su comunidad, y es aquí donde la didáctica profesional se ve reflejada.

A lo largo del tiempo, se evidencio un cambio respecto de las necesidades de los estudiantes que ingresaban en nuestra Casa de Estudios, y una clara demanda por parte de estos, de obtener no solo conocimientos teóricos, sino poder subsumirse en el ámbito de la práctica de la profesión.

Establecer una formación completa de los futuros profesionales, implica tener en cuenta las herramientas con las que debemos contar como docentes para lograr una correcta incorporación de las aptitudes y cualidades de la profesión en los estudiantes. Los estudiantes a lo largo de la carrera transitan diferentes estadios, donde van adquiriendo distintas características, hasta culminar en su etapa final pasando de ser estudiantes a principiantes. En este tránsito, los estudiantes comienzan a participar de las modalidades, culturas, lenguajes, sistemas de prácticas y de valores propios de la comunidad a la que están en proceso de incorporación mediante su formación. Interactúan más con expertos del propio campo que con especialistas de disciplinas básicas o conexas y comienzan a ser aprendices que incorporan los principios de la vida profesional⁴

Lograr establecer una didáctica general con teorías correctas, donde la transmisión de los conocimientos hacía el alumnado sea óptima, sumado a una buena implementación de una didáctica profesional relativa a los conocimientos prácticos y esenciales de la profesión, permitiría poder formar profesionales capaces de afrontar las distintas circunstancias que se le presenten en un futuro, con las habilidades indispensables para desenvolverse en la comunidad especializada en la que ejercerán el derecho.

Es importante comprender que la abogacía al ser una rama social en las profesiones, se encuentra en constantes cambios, ya que cambia a medida que la sociedad cambia, como así también comprender que existen diferentes dificultades y/o problemáticas en el ámbito de la enseñanza práctica de nuestra profesión que aún no han sido subsanadas o bien los métodos utilizados hasta este entonces no permiten erradicar esa situación por completo y es aquí donde la didáctica toma un lugar central para poder afrontarlos y brindar una

⁴ “La formación en la Universidad y los cambios de los estudiantes.” Feldman Daniel (2014) p.53

correcta formación a los futuros abogados y abogadas, permitiendo realizar un enfoque completo en las implicancias del ejercicio de la profesión.

La utilización de métodos de evaluación en la virtualidad.

Ante la necesidad de poder brindar a los estudiantes herramientas para poder desenvolverse como profesionales en un futuro, es que el nuevo plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, contempla un importante espacio curricular para las Prácticas Pre-profesionales (PPS), las que abarcan diferentes áreas del Derecho. En particular, nuestro análisis reflexivo refiere a las PPS de Contratos Modernos, dictadas por primera vez en el presente año, en el cual se abordaron temáticas tales como, Derecho de Consumo, Locación de Inmuebles, Derechos de Autor y Criptomonedas.

Las Prácticas debieron desarrollarse indefectiblemente en la virtualidad, y ante esta eventualidad, se debió repensar las formas y métodos para evaluar al alumnado de una materia práctica. Sobre la base de la idea de elegir métodos que resultaren útiles tanto para el cuerpo docente como para los estudiantes, es que al igual que nuestros pares docentes, se tomó la decisión de realizar el dictado de clases a través de la plataforma zoom, dado que los estudiantes se encontraban más familiarizados con la misma. A su vez, se implementó la posibilidad de brindar material bibliográfico a estos últimos a través del campus virtual de la Facultad y grupo de Facebook de la comisión, es innegable que las TIC's en estos años han ido tomando un lugar esencial como herramientas en el área docente.

Con el propósito de poder brindarle a los estudiantes una experiencia lo más cercana a la práctica profesional, se implementó a las clases la idea de un trabajo conjunto entre los estudiantes, luego de una clase exponencial teórica, redactar ellos mismo en tiempo real un contrato, poniendo a prueba aquello aprendido durante todos estos años en la carrera. De esta forma pudieron ver reflejado a la hora de redactar, que muchos aspectos de otras materias se relacionaban con un Contrato, y que la redacción de las cláusulas llevaba su impronta, personalidad y particularidades de cada profesional.

A través del trabajo grupal en tiempo real tuvo como objetivo principal promover la participación de los estudiantes, dejar la vergüenza de lado, permitirse equivocarse y aprender de ello, poner a prueba sus conocimientos, afianzando la seguridad en ellos mismos y sustentarse en sus pares, alimentando de esta forma el trabajo colaborativo y despertando la curiosidad individual de cada uno.

Por otra parte, al finalizar cada eje temático, los estudiantes debieron realizar trabajos individuales a través de los cuales también fueron evaluados sus conocimientos, y aplicación de lo enseñado en clase. Desde la perspectiva de una didáctica reflexiva, el docente es un “didacta” que resuelve situaciones problemáticas y considera que tanto la enseñanza como del aprendizaje son variables dependientes de múltiples factores que las contextualizan y condicionan.⁵

A la hora de examinar, es menester tener en cuenta métodos que ayuden y no perjudiquen a los estudiantes para poder abordar esta instancia de aprendizaje, como tantas otras. Se debe visualizar las probabilidades existentes de que no todos puedan atravesar esta instancia y poder brindarles una alternativa para ser evaluados de acuerdo a su condición y de esta forma no generar que los estudiantes abandonen sus estudios por cuestiones exteriores a su aptitud intelectual.

Conclusión.

A manera de colofón, queremos destacar la importancia que posee una formación integral, que armonice lo teórico con la práctica, de los estudiantes de Derecho para que al culminar sus estudios de grado, cuenten con herramientas y aptitudes suficientes a fin de insertarse en la compleja comunidad que los espera. Entendiendo que el conocimiento es la herramienta más útil que una persona puede tener para defender los derechos tanto propios como del resto de la sociedad, el rol del profesional del siglo XXI, se torna cada vez más trascendente.

⁵ “Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior en la universidad para que todos puedan comprender. Pogre Paula (2014). p.86

En esta perspectiva es que se planificaron las clases de las Prácticas Preprofesionales de Contratos Modernos, buscando brindar herramientas nuevas, a los estudiantes que aporten y aumenten sus habilidades, y mejoren sus perspectivas en cuanto a la comprensión de los fenómenos jurídicos. Tal es así que, no solo fueron abordados contratos tradicionales sino que también se acercó a los estudiantes la experiencia de abordar contratos actuales y modernos con reglas particulares y específicas, en relación a los Derechos de Autor y las Criptomonedas.

Consideramos que con el simple traspaso de información por parte del docente, no basta. Es muy importante aplicar la práctica, enseñar la estructura de los contratos, sus partes principales y cómo actuar ante ciertos hechos en los que pueden verse sumergidos durante el ejercicio profesional, consiste en un aprender a andar juntos. De esta manera, aquella parte teórica debe ir acompañada de las prácticas profesionales, de aquel lugar en el que los alumnos puedan sentir la libertad de preguntar y cuestionar sobre ciertos supuestos relacionados al ejercicio profesional, y que de cada clase se vayan con la seguridad de sentirse, al menos un poco más preparados para el día de mañana.

Bibliografía.

- CAMILLONI Alicia R. W. 2014- “Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general.” En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus reacciones en el nivel superior”- 1ra edición- Universidad Nacional de Villa Maria.
- FELDMAN Daniel. 2014. “La formación en la Universidad y los cambios de los estudiantes.” En Civarolo y Lizarriturri (Comp - Universidad Nacional de Villa Maria.
- DE LONGHI, A.L. (2014) “El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra” En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general.Universidad Nacional de Villa María.

POGRÉ Paula (2014) - "Los Desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior y enseñar en la universidad para que todos puedan comprender." En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas- 1ra edición- Universidad Nacional de Villa María.

“ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COMO CONTENIDO CURRICULAR”

Mauro Fernando Leturia¹; Adrian Gochicoa;
Serena Cortés y Pilar Rivarola

Resumen: Como desprendimientos de tareas de investigación relacionadas a los contratos modernos, en especial relacionados a los Derechos de Autor y a las criptomonedas, teniendo en mira su creciente importancia para la formación profesional es que se planificaron las clases de las Prácticas Pre-profesionales, buscando brindar herramientas nuevas, a los estudiantes que aporten y aumenten sus habilidades y mejoren sus perspectivas en cuanto a la comprensión de los fenómenos jurídicos. Tal es así que, no solo fueron abordados contratos tradicionales sino que también se acercó a los estudiantes la experiencia de abordar casos concretos en los cuales las problemáticas a resolver apuntan o se basan en Derechos Intelectuales.

Es muy importante aplicar la práctica, enseñar la estructura de los contratos, sus partes principales y cómo actuar ante ciertos hechos en los que pueden verse sumergidos durante el ejercicio profesional, consiste en un aprender a andar juntos. Si convenimos que, el fin es preparar a los alumnos para lo que se viene, para lo que deberán afrontar, brindarles las herramientas que les sean útiles, no solo a nivel individual sino también colectivo.

Introducción.

El planeamiento de los contenidos académicos que efectivamente se transmiten en la relación docente estudiante indefectiblemente supone un recorte o

1 Investigador de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Derecho Civil III, Cátedra 1 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Profesor Titular de la Cátedra de Prácticas Profesionales II y Profesor adjunto de la Cátedra II de Derecho de la Navegación de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de La Plata. Profesor y Secretario de Investigación de la Universidad del Este. E-Mail: mflighturia@hotmail.com

selección, en virtud de diversos motivos y subjetividades, por parte del docente. Ciertamente que no todos los contenidos previstos en el programa de estudio de las materias pueden ser o son abordados, produciéndose un planeamiento del docente no solo de toda la cursada sino de cada clase también, sobre la base de esa porción del conocimiento que el docente cree de mayor importancia.

Una primera aproximación a esta temática nos hace pensar que blanquear esta selección resulta contrario al diseño curricular en cuanto los programas de estudios resultan ser terminantes en cuanto a los contenidos que deben abordarse y que deben aprender los estudiantes.

Lo cierto es que como señala Feldman² “... *Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido...*”

En este orden de ideas, la presente ponencia intenta dar noticia de la utilización de los resultados de proyectos de investigación como contenidos académicos en el dictado de la materia contratos/civil III y también del curso de Prácticas pre profesionales de Contratos Modernos, y de su justificación como un recurso dinámico a efectos de actualizar el mismo y de preparar a los estudiantes para la realidad que viven y que van a vivir.

No resulta novedosa la vinculación entre docencia e investigación universitaria. Pero si nos parece justificado la utilización del conocimiento producido a efectos de explicar y desarrollar ciertos contenidos que son estructurales de la materia, ajustándolos a la realidad imperante. En esto de mantener los contenidos actualizados y de transmitir conocimiento que resulte útil para el ejercicio de la profesión que el docente asume un rol de investigador, formal o no, indagando sobre la realidad a efectos de cotejar si lo que uno enseña se adecua a ella.

En concreto en la materia contratos/civil III tanto como en el curso de prácticas resulta necesario el abordaje de fenómenos como la contratación electrónica en

2 - FELDMAN, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Trayectorias Universitarias, Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>

general y en particular los aspectos contractuales que contiene el régimen de derecho de consumo y usuarios.

Esta temática plantea hoy una actualidad indudable atento a la intensificación a consecuencia del fenómeno de la pandemia por covid-19. No solo resultó necesaria una virtualidad obligatoria para muchos de los aspectos de nuestras vidas, entre ellos la docencia universitaria, sino que la forma de socializar y de consumir y/o utilizar bienes y servicios se vio y ve modificada.

Acerca de la necesidad de adecuar el contenido académico a la realidad imperante.

El fenómeno de la pandemia por covid-19 como se manifestó, y es público y notorio intensifico la virtualidad y el uso de internet para muchos aspectos de nuestras vidas. Los procesos de desmaterialización de las relaciones contractuales mediante la contratación electrónica, la utilización de plataformas de internet para adquirir bienes y servicios y utilizarlos como medios de comunicación, ya estaban en curso.

En esto hay que recordar lo que ya Vélez advertía en su Código Civil en su nota al artículo 973 del Cód. Civ. referido a la forma de los actos jurídicos. En dicha nota Vélez cita a Ortolan quien describiendo el derecho romano señala que:

Los progresos de la civilización, agrega, espiritualizan las instituciones, las desprenden de la materia, y las trasladan al dominio de la inteligencia. Esta tendencia se manifiesta eminentemente cuando se observan los actos jurídicos. Con tales actos una civilización adelantada, se asocia inmediata y principalmente a lo que es espiritual, a la voluntad, a la intención; no pide a la materia sino lo que es indispensable para descubrir y asegurar la voluntad. En las sociedades poco adelantadas era preciso impresionar profundamente los sentidos para llegar al espíritu. La voluntad, como todo lo que no tiene cuerpo, es impalpable, penetra en el pensamiento, desaparece y se modifica en un instante. Para encadenarla, era preciso revestirla de un cuerpo físico; pero ¿cuáles serán esos actos exteriores que darán a los actos jurídicos una forma sensible? La analogía serviría de regla. Estos actos se hallarán en una analogía cualquiera con el objeto que se quiere conseguir con el derecho que se quiere crear,

modificar, transferir o extinguir. De aquí se llegó al símbolo, porque el símbolo no es otra cosa que la analogía representada en cuerpo y acción.

Estos procesos deben ser enseñados como contenido de las materias, con la finalidad de motivar a poner en contradicción o confrontar el contenido teórico con la realidad que los estudiantes viven.

Se nos plantea como interrogantes:

¿Acaso podemos seguir debatiendo sobre contratos preliminares solamente cuando la mayoría de las contrataciones son electrónicas y mediante cláusulas predispuestas? ¿Podemos seguir pensando en el papel como principal soporte de los contratos frente al fenómeno de las contrataciones electrónicas?

¿Podemos seguir enseñando un derecho que no sigue a la realidad?

En este sentido hacemos nuestras las palabras de Edelstein ³ en cuanto señala en referencia a la enseñanza que

...la principal preocupación debe pasar por restituir los saberes existentes como saberes movilizados para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en "utilidades académicas" destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria. Se trata de que el alumno active todo aquello asociado con su desarrollo y que, más allá de las propuestas del docente, lo haga por su cuenta....

Acerca del Curso de prácticas pre profesionales de Contratos Modernos.

Tal como se planteó la utilización de los resultados de las investigaciones no solo abarco a la materia contratos/ civil III cuyo contenido es eminentemente teórico, sino que principalmente se utilizó en el Curso de prácticas pre profesionales de Contratos Modernos.

La utilización del estudio de casos como el de NETFLIX y de SPOTIFY como de las plataformas de video conferencias como ZOOM permite no solo mostrar el

3.- EDELSTEIN, G. Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En Revista Política universitaria, N° 1, mayo 2014. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. Disponible en: https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf

fenómeno de contratación actual, sino poner en relieve que con un tratamiento diferenciado en cuanto al contenido digital generado en las mismas (NETFLIX y SPOTIFY se apropian del mismo, mientras que en las plataformas de video conferencias como ZOOM el usuario es dueño de el) siempre las empresas tienen autorización para tomar y transmitir datos e información personal de los usuarios, siempre tienden a limitar o exonerarse de su responsabilidad como proveedores, siempre exigen la renuncia a acciones colectivas e imponen prorrogas de jurisdicciones.

La tecnología afecta necesariamente la forma de contratar cuando no la estructura clásica sobre la cual se erigió esta materia.

No se trata de sustituir un contenido por otro que consideremos mejor o moderno, sino que adecuar nuestra práctica docente a la realidad, en este caso en materia contractual.

Así en la relación contratos y tecnología informática, el cambio tecnológico producido por el sistema de “Blockchains” implica desde un análisis académico el pasar de verlo y estudiarlo como un fin en sí mismo como eran los contratos informáticos (Adquisición y servicios respecto a Software y hardware) a su visión como un medio, como pueden entenderse hoy a los denominados contratos electrónicos o la contratación electrónica en realidad. En el contexto actual el aspecto tecnológico en materia contractual, la informática y/o lo electrónico, supera ya lo referido al soporte del contrato para estar directamente referido a la estructura misma contractual a través de la tecnología blockchain, la aparición de los llamados “contratos inteligentes” (smart contracts). Así mismo la aparición de las criptomonedas plantea un desafío jurídico, no solo en lo contractual, sino en referencia a su utilización como medio de pago general y como reserva de valor y/o inversión.

En concreto la planificación del curso de prácticas pre profesionales sobre contratos modernos se utilizó los casos de NETFLIX y SPOTIFY y la plataforma de video conferencias ZOOM para la explicación del ámbito de aplicación de la

relación de consumo, su régimen normativo y principales contenidos analizando sus términos y condiciones como contrato y practicando notas de reclamo.

Así mismo se utilizaron estos casos para la comprensión de los derechos de propiedad intelectual, en su aspecto contractual y la cesión de los mismos.

Por último se utilizó como contenido el estudio sobre de la tecnología blockchain, los llamados “contratos inteligentes” (smart contracts) y las criptomonedas para comprender y simular operaciones inmobiliarias mediante la utilización de estas últimas, analizando también un contrato de “ring de minería”.

Reflexiones finales.

Como conclusión puede señalarse en primera medida que esta nueva realidad y no solo la virtualidad nos impone al docente una función de investigador de la misma, a efectos de transmitir o facilitar la comprensión de los contenidos académicos.

No se trata de sustituir un contenido por otro que consideremos mejor o moderno, sino que adecuar nuestra práctica docente a la realidad, en este caso en materia contractual.

Que en la actualidad en la relación contratos y tecnología informática, el cambio tecnológico producido por el sistema de “Blockchains” implica desde un análisis académico un necesario análisis, siendo los estudiantes un actor fundamental en la generación de ese conocimiento, e imponiendo al docente el deber de generar las condiciones para la producción del mismo.

A través de las prácticas preprofesionales (PPS) de *Contratos Modernos* se ha obtenido una aproximación a sus futuras actividades profesionales analizando los institutos jurídicos más relevantes relacionados con situaciones contractuales modernas, permitiendo formar abogados y abogadas preparados para el ejercicio profesional.

Que en este punto los resultados de proyectos de investigaciones resultan útiles a efectos de mantener ese contenido actualizado y permiten poner en contradicción o confronta conceptos y categorías académicas clásicas que forman el contenido de una materia con la realidad que los estudiantes viven.

Bibliografía.

CAMILLONI Alicia R. W. (2014)- “Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general.” En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus reacciones en el nivel superior”- 1ra edición- Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

FELDMAN Daniel (2014)- “La formación en la Universidad y los cambios de los estudiantes.” En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus reacciones en el nivel superior”- 1ra edición- Villa María:Universidad Nacional de Villa María.

DE LONGHI, A.L. (2014) “El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra” En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus reacciones en el nivel superior”- 1ra edición- Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

POGRÉ Paula (2014) - “Los Desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior y enseñar en la universidad para que todos puedan comprender.” - En Civarolo y Lizarriturri (Comp.) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus reacciones en el nivel superior”- 1ra edición- Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

ABOGACÍA Y CONTEXTO. HACIA UNA ÉTICA SITUADA.

María Laura Ochoa¹

Resumen: La ecología integral como camino para la construcción de una vida vivible, para un desarrollo humano sostenible e integral, incluye: la ecología ambiental que tenga en cuenta la solidaridad intergeneracional en el cuidado de la casa común; la ecología económica que con una visión más amplia integre las diferentes dimensiones de la realidad en sus modelos de desarrollo, producción y consumo; la ecología social que vele por la salud de las instituciones que regulan las relaciones sociales en sus diferentes niveles (familiar y de la comunidad local, nacional e internacional); y la ecología cultural que cuide las riquezas culturales de la humanidad en su pluriculturalidad, resguardo de su patrimonio histórico, artístico y cultural.

Una perspectiva ética del ejercicio profesional de la abogacía no puede desconocer el contexto de las personas a las que está dirigido el servicio de justicia, contexto que nos atraviesa y une en la precariedad de una vida que no resulta vivible sin el otro.

Introducción

La ecología integral como camino para la construcción de una vida vivible, para un desarrollo humano sostenible e integral, incluye: la ecología ambiental que tenga en cuenta la solidaridad intergeneracional en el cuidado de la casa común; la ecología económica que con una visión más amplia integre las diferentes dimensiones de la realidad en sus modelos de desarrollo, producción y consumo; la ecología social que vele por la salud de las instituciones que regulan las relaciones sociales en sus diferentes niveles (familiar y de la comunidad local, nacional e internacional); y la

¹ Profesora Asociada de Ética Profesional de la carrera de Abogacía de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín". Directora 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." de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración y financiado por la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín" ochoa@usi.edu.ar

ecología cultural que cuide las riquezas culturales de la humanidad en su pluriculturalidad, resguardo de su patrimonio histórico, artístico y cultural.

Al cumplirse seis años de la encíclica *Laudato Si'* del Papa Francisco, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) trabajaron a nivel federal en las diferentes dimensiones de este concepto en el Congreso Interuniversitario desarrollado en el mes de septiembre del 2021:

... se advierte hasta qué punto son inseparables la preocupación por la naturaleza, la justicia con los pobres, el compromiso con la sociedad y la paz interior. (*Laudato Si'*, párr. 10)

... una ecología integral requiere apertura hacia categorías que trascienden el lenguaje de las matemáticas o de la biología y nos conectan con la esencia de lo humano. (*Laudato Si'*, párr. 11)

*Laudato Si'*² se centra en el cuidado de la casa común y en el desarrollo sostenible de una manera amplia. Recordemos que en la Cumbre del Desarrollo Sostenible firmada en Nueva York en 2015³, uno de los objetivos propone la construcción de 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. Sabemos que el desarrollo sostenible es un concepto en constante evolución según lo expresado en la declaración de la Agenda 2030:

El desarrollo sostenible parte de la base de que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, la lucha contra la desigualdad dentro de los países y entre ellos, la preservación del planeta, la creación de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y el fomento de la inclusión social están vinculados entre sí y son interdependientes. (A/RES/70/1, párr. 13)

Al respecto, servirá para este breve análisis una observación que plantea Adorno y que Judith Butler recoge en su trabajo *Cuerpos aliados y lucha política*: “Adorno destaca lo difícil que resulta para el sujeto encontrar la forma de perseguir una vida

² alabado seas, en español

³ Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

buena para sí mismo, en tanto ser individual, en el contexto de un mundo estructurado por la desigualdad, la explotación y algunas formas de anulación del individuo” (p. 195).

Adelantamos la respuesta que brinda en ese capítulo Butler:

Si voy a llevar una buena vida, será una vida en unión con otros; una vida que no es tal sin esos otros; pero no voy a perder el yo que soy; sea lo que sea este yo, se transformará merced a mi conexión con los demás, ya que mi dependencia del otro y mi capacidad de dependencia son algo necesario para vivir; y para vivir en buenas condiciones. (p. 219)

La filósofa de la universidad de Berkeley continúa diciendo que la exposición que tenemos a la precariedad, compartida en esa dependencia mutua, es la base de nuestra igualdad y de nuestras obligaciones recíprocas con relación a la producción de las condiciones de una vida vivible. Y estas condiciones para una vida vivible son las condiciones esenciales de una vida democrática en el siglo XXI. Nos une la precariedad, esa vulnerabilidad nos hace iguales e interdependientes. Y en tiempos de la pandemia COVID-19 se hace presente esta idea con mayor fuerza.

Una perspectiva ética del ejercicio profesional no puede desconocer el contexto de las personas a las que está dirigido el servicio de justicia, contexto que nos atraviesa y une en la precariedad de una vida que no resulta vivible sin el otro. Y si hablamos de enseñanza del derecho, la perspectiva ética del fenómeno jurídico que se analiza, reconoce como punto de partida ineludible, las condiciones de vida del justiciable. Y el punto de fuga u horizonte que nos garantiza la perspectiva ética de toda intervención jurídica es la búsqueda de la mejor convivencia asociada.

Qué hacer desde las universidades y sus facultades de derecho

En el proceso de formación de las y los abogados, el enfoque sociológico del derecho entendido como experiencia humana, permite tomar contacto con las desigualdades estructurales de la sociedad en la que habitamos y que impiden a las personas individual o colectivamente consideradas, el acceso a derechos en condiciones de igualdad y sin discriminación. El análisis crítico en el aula a partir de trabajos cuantitativos y cualitativos que miden la pobreza, las diferencias en las comunidades en el acceso a derechos fundamentales, el estudio de los colectivos

con derechos vulnerados y la respuesta jurisdiccional a sus reclamos, son mecanismos que los introducirán en el contexto social desde una perspectiva científica.

Por otra parte, la práctica profesional de las/os futuras/os abogadas/os desarrollada junto con organismos públicos de acceso a la justicia, de defensa del consumidor, los trabajos en el territorio de barrios populares, la participación en clínicas jurídicas de interés público para la defensa de intereses colectivos, la incorporación de los practicantes a los dispositivos de atención jurídica gratuita de los colegios profesionales, completarán el ciclo de aprendizaje y sensibilización de las y los abogados para el nuevo milenio. En el manual sobre el rol de las profesiones del derecho en el nuevo milenio publicado en SAIJ en 2017, un equipo de profesoras de la USI, concluimos:

Finalmente, y para concluir, la formación del profesional del derecho ha de conocer la experiencia jurídica en su complejidad. La experiencia jurídica, como experiencia humana, es el resultado de complicados procesos de reconocimiento y comprensión de significados y sentidos, en el que inciden problemas de determinación fáctica, otros estrictamente hermenéuticos derivados de la determinación normativa y la especificación de sus significados, y por último, factores subjetivos y contextuales de índole social, política e ideológica. (2018, p. 8)

Junto a estas actividades que forman y proyectan el carácter de las y los profesionales, acerca del reconocimiento del rol social de las profesiones del derecho en su comunidad, será necesario el trabajo de reflexión (la introyección) acerca los problemas éticos que presenta su intervención profesional en esa experiencia jurídica contextualizada. En ese hacer profesional de abogadas/os en la promoción de los derechos humanos, que desarman los obstáculos al pleno ejercicio de los derechos de las personas y de los colectivos con derechos amenazados o vulnerados, en una tarea de ampliación y de garantía de derechos, las/los estudiantes irán diseñando el perfil profesional hacia lo que Augusto Morello (2006) reconoce como el “prudente activismo” que las profesiones del derecho en el siglo XXI exigen. La perspectiva ética del ejercicio profesional requiere pensar toda intervención jurídica entendiendo la experiencia humana en su complejidad, en resguardo de la solidaridad intergeneracional y de la ecología integral –ambiental,

social, económica, cultural y de la vida cotidiana. Comprendiendo que el horizonte o meta final de toda experiencia jurídica es la búsqueda de la mejor convivencia asociada, para la construcción de sociedades más justas, pacíficas e inclusivas, que nos permitan el anhelo de una buena vida para todos.

Bibliografía

- PAPA FRANCISCO, (2015) Carta Encíclica Laudato Si' sobre el Cuidado de la Casa Común del Santo Padre Francisco
- NACIONES UNIDAS, "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". A/RES/70/1 (25-09-2015). Disponible en https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- BUTLER, J. (2017) Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Paidós, Buenos Aires
- MORELLO, A. (2006) Contribuciones al Derecho Procesal. 50 años del Grupo La Plata. Doctrina Judicial 01/02/2006, p. 258 Cita Online: AR/DOC/3868/2005
- OCHOA, M. L., MARABOTTO, M. I., GARCÍA BAZÁN, T. & CABRERA, S. (2018) El rol del profesional de la abogacía en el siglo XXI en Latinoamérica. SAIJ, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Buenos Aires.

EL PERFIL INVESTIGATIVO COMO POSIBILIDAD LABORAL EN EL CAMPO JURÍDICO

Abril Quintana Thea¹, Camila Landeyro², Marina Lanfranco³.

Resumen: Teniendo presente el extenso marco teórico preexistente sobre el universo de análisis que hemos definido (González y Marano 2014; González y Cardinaux 2010; González 2017; Salanueva y González 2011; Cardinaux y González, 2004), partimos de la siguiente pregunta-afirmación: *se requiere un fortalecimiento de la investigación científica en el campo jurídico*. A partir de allí, nos proponemos observar cómo se insertan egresados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en los programas de becas que la propia Universidad ofrece como forma de inserción en el sistema laboral científico. En este recorrido exploratorio han surgido algunos interrogantes: ¿cuáles son las vías de acceso hacia la profesionalización de la investigación, teniendo en cuenta para ello, la percepción de un estipendio, sueldo o retribución por el trabajo realizado?⁴, ¿Qué formas de inserción se abren en el camino para quienes desean dedicarse a un perfil academicista en las ciencias jurídicas?, ¿Cuál es el perfil

¹Colaboradora del Proyecto de Investigación J179 “Problemáticas contemporáneas del Desarrollo: Territorio, Ambiente, Migraciones y Género”. Dir: Dra. M Susana Tabieres (2020-2022). Mail de contacto: abril.quintana.thea@gmail.com

²Auxiliar docente Economía Política Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP. Mail de contacto: camilawanda2014@gmail.com

³ JTP ordinaria Derecho de la Navegación y Adjunta ordinaria Derecho Agrario Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP. Mail de contacto: mllanfranco@yahoo.com.ar

⁴ Existe un aporte significativo en el campo jurídico proveniente de las investigaciones de proyectos colectivos o por equipos, por ejemplo, el programa Incentivos a docentes investigadores Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT-UNLP) subsidiados por la Universidad, en distintas líneas de trabajo. Pero, sus integrantes no reciben un sueldo o estipendio (o no lo reciben siempre), por formar parte de los mismos, sino que trabajan en docencia o en investigación científica con otros cargos de donde se desprende un sueldo o estipendio, donde también se insertan becarios quienes reciben un estipendio en tal calidad. No obstante, la participación en un proyecto de este tipo puede mejorar a través de un *incentivo al docente investigador* de la mano de la figura de la *categorización* en dicho sistema. Se puede descargar la lista de proyectos de I+D y PPID que tienen como lugar de ejecución la FCJyS UNLP desde el siguiente enlace recuperado de: <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/programa-de-incentivos.html> (23/10/2021). Para más detalles se puede acceder al Informe Estadístico de proyectos acreditados Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa de Incentivos a docentes investigadores, período 2010-2013 (2014) enlace recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53119/Documento_completo.pdf-PDFA2u.pdf?sequence=3&isAllowed=y (26.10.2021).

delesegresadesde la carrera de abogacía?⁵. A partir de estos interrogantes vamos desagregando otros que nos ayudarán a intentar comprensiones posibles sobre estas problemáticas (Weber, 1982; Farfan, 2019; Andriola, Lanfranco y Napal 2020).

Introducción

Además de la UNLP, existen otros organismos del Estado como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET), Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC-PBA), la Agencia Nacional de promoción de la Investigación, el Desarrollo tecnológico y la Innovación (AGENCIA I+D+i) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por mencionar algunos; que ofrecen sistemas de becas para comenzar a dar los primeros pasos en la investigación científica. Frente a estas opciones, y posicionándonos de manera situada como egresadas de la FCJyS (Sandoval, 2013), nos preguntamos si: ¿se nos abren posibilidades en ese camino?, ¿somos capaces de “competir” (en el mejor de los sentidos) con egresadas de otras ciencias sociales para acceder al sistema de becas?, ¿cuántos postulantes provienen de la FCJyS en comparación con otras disciplinas de las ciencias sociales?

Para atender a estas interrogaciones de manera exploratoria, realizamos un relevamiento que se ha circunscripto al universo observable del sistema de becas de la UNLP abarcando los últimos cinco años, y respecto de la CAT Ciencias Sociales donde se encuentra incluida la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Para ello, se han analizado las resoluciones de adjudicación y otorgamiento de becas correspondientes al periodo 2017-2021,

⁵ El plan 6 o *Nuevo Plan de Estudios* ha sido aprobado por el Consejo Directivo de la FCJyS por Res. N° 313/15, y cuenta con cuatro orientaciones profesionales electivas: 1. Derecho privado, 2. Derecho público, 3. Derecho, Estado y sociedad y 4. Docencia e investigación. En ese marco, los estudiantes deben realizar un recorrido de prácticas pre-profesionales. Se puede acceder a la documentación relativa al Plan de Estudios a través del enlace recuperado de: <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/nuevo-plan-de-estudio.html> (23/10/2021).

en los distintos tipos de beca: maestría y doctorado⁶publicadas en el sitio oficial de la SECyT-UNLP⁷.

Investigar en la FCJYS de la UNLP

“La enseñanza positivista centrada en el conocimiento de la norma vigente ha impactado en el ejercicio profesional, sin embargo, curiosamente ha sido poco abordada desde la investigación empírica” (González Manuela Graciela, 2017, p. 111)

Existe una tendencia en las aulas de las facultades de derecho que cuentan con una formación de corte profesionalista, hacia un proceso de enseñanza de corte tradicionalista (Pezzeta, 2011; Salanueva y González, 2011; González, 2017), donde los estudiantes ven reducido el análisis del campo jurídico al estudio de la doctrina y el relevamiento de jurisprudencia: *¿qué dicen las normas vigentes?; ¿qué planteos se dan en la Corte?*Podríamos pensar que *aún impera una visión dogmática del campo jurídico* en el proceso de formación de grado. Esta limitación al estudio exegético de las leyes implica una propensión a la construcción de trabajos académicos que describen normativa vigente, doctrina aplicable y jurisprudencia, más que al análisis e interpelación desde la duda y del análisis crítico. Más allá de esta tendencia, bajo la creencia que “enseñando más derecho codificado, más leyes, se producirá un mejor abogado” (Salanueva y González, 2011, p. 311), existen excepciones a esta regla que permiten a los estudiantes acercarse a la investigación científica. Puede ocurrir cuando, en el ejercicio de la docencia se enseña *la incertidumbre*, es decir, “la afirmación de aquello que se sabe que será falseado a la vuelta de la esquina” (Cardinaux, 2008, p.2), cuando se fomenta la capacidad de dudar.

Los primeros pasos de estudiantes de derecho y jóvenes graduados en la investigación suelen darse acercándose a alguna cátedra; a docentes con interés en acompañar en el proceso de enseñanza y aprendizaje con base de metodología científico-jurídica; con la elaboración de un trabajo final de seminario de grado de la carrera; sumándose como colaboradores en algún

⁶ No se ha desagregado en becas renunciadas o sujetas a licencias, sino solo las adjudicadas teniendo presente la categoría de becarios titulares y suplentes.

⁷ Se puede acceder al sitio oficial de la SECyT a través del enlace recuperado de: <http://secyt.presi.unlp.edu.ar/Wordpress/>. (23/10/2021).

Proyecto de Investigación acreditado por la Universidad. Lo mencionado, da cuenta de la aleatoriedad, el azar, el acercamiento tal vez a-sistemático a la investigación científica en el campo jurídico (Bourdieu, 2000), en una modalidad de trabajo que se observa, no tan jerarquizada como el desempeño de la profesión libre por mencionar otro de los roles, que aún es predominante, no obstante el nuevo plan de estudios en vigencia y sus orientaciones donde también se incluye la orientación: docencia e investigación con la posibilidad de realizar prácticas pre-profesionales en dicha área .

Relevamiento efectuado sobre la inserción de egresados de la FCJYS en becas de posgrado de la UNLP (2017-2021)

Con la finalidad de tener un acercamiento respecto de la inserción de los egresados de la FCJySen el sistema de becas de posgrado (maestría y doctorado) de la UNLP, se han revisado las resoluciones que se encuentran publicadas en la página oficial de la SECyT-UNLP. Nos hemos concentrado en relevar los datos correspondientes a listados de becarios que han quedado como titulares y suplentes según el orden de mérito asignado durante el período comprendido entre los años 2017-2021 en la categoría de Ciencias Sociales.⁸

Año	Total de becarios titulares. Cat. Ciencias Sociales.	Total de becarios titulares. FCJyS	Total de becarios suplentes. FCJyS	Total de becas finalmente otorgadas a egresados de la FCJyS
2017	50	4 (8%)	7	1
2018	46	5 (11%)	1	5
2019	26	2 (7,70 %)	2	Falta Res. donde constan las becas finalmente adjudicadas
2020	20	2 (10%)	3	2

⁸ Aunque consideramos importante establecer una comparación con los datos que surgen de las diferentes unidades académicas que forman parte de la Cat. Ciencias Sociales, actualmente nos encontramos trabajando en la sistematización de los mismos.

2021	20	2 (10%)	2	2
------	----	---------	---	---

Fuente: Elaboración propia en base a los listados publicados en la página oficial de la SECyT-UNLP sobre Becas que fueron otorgadas y en lista de espera, y las Resoluciones N° 378/2017, 508/2018, 817/2020, 2061/2021 con sus correspondientes anexos.

De los datos relevados puede observarse que les becarios titulares pertenecientes a la FCJyS, sólo representan entre un 7,7% y un 11% del total de becarios admitidos en la Categoría Ciencias Sociales. Las posibilidades de los egresados de la FCJyS-UNLP que desean dedicarse a la investigación científica son reducidas. Asimismo, no es un detalle menor que la cantidad de becas otorgadas se redujeron en un 40% desde el año 2017 al 2020-2021 respectivamente.

Por otro lado, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) por Res. 495/2020 acredita la carrera de abogacía de la FCJyS-UNLP por un plazo de seis años, establece que se debe aumentar e incentivar la participación de estudiantes en actividades de investigación (art. 2), y, en su Anexo, observó que la FCJyS “no presenta una normativa donde defina su política de investigación”, (Conf. Anexo Res. 495/2020 CONEAU, p. 2) a pesar de haberse presentado programas parciales con carácter previo a la acreditación que profundizan dicha área. En la resolución mencionada se destaca la presentación de dos resoluciones: Res. HCD No 226/17 "Estímulos a la Iniciación en la Investigación Científica"⁹ y la Res. HCD No 381/05 "Reglamento para el otorgamiento de mayores dedicaciones para la investigación"¹⁰ (Conf. Anexo Res. 495/2020 CONEAU, p. 2).

Reflexiones finales

Lejos de proponernos alcanzar conclusiones que den una respuesta absoluta a una problemática ampliamente debatida y abordada desde diversos enfoques, retomamos la pregunta-afirmación que dio origen a este trabajo: *se requiere un fortalecimiento de la investigación científica en el campo jurídico, y*

⁹ Por esta resolución se aprobó el llamado a concurso de 3 becas durante el año 2017 en el marco del Programa para equipos de investigación en temáticas relacionadas a los derechos humanos.

¹⁰ Donde se reglamenta el llamado a concurso para mayores dedicaciones para la investigación para docentes Titulares, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes Diplomados Ordinarios que se dediquen a una actividad de investigación.

evidenciamos la importancia que reviste el rol de las políticas institucionales diseñadas y puestas a disposición para dicho fin. La institución académica debe garantizar el desarrollo de las tareas de enseñanza y de investigación de forma conjunta, por lo que no debería dejar librada a la decisión individual de cada agente educativo, sino generar una articulación concreta entre enseñanza e investigación (Orler, 2012).

De los datos relevados, y siguiendo a Cardinaux (2008), ante la escasez institucional en materia de investigación (sobre todo presupuesto para becas, grupos de investigación, etc.), que según surge del cuadro elaborado sobre inserción de becarios en las becas de posgrado de la UNLP, se agudiza con el correr de los años por la disminución de plazas, se torna muy complejo para estudiantes y egresados de la carrera de abogacía su integración a las actividades científicas, e incluso proyectarse a futuro en el mercado laboral científico.

Pensamos entonces que el camino hacia el fortalecimiento de la actividad científico-universitaria en el campo jurídico debe ir acompañada de la implementación de políticas institucionales que incentiven y estrechen el vínculo tripartito: estudiantes-docentes-investigación.

Referencias bibliográficas

- ANDRIOLA Karina, LANFRANCO Marina y NAPAL Josefina (2020). Los conversatorios “Los desafíos de la educación jurídica en la ASPO” Una estrategia de investigación cualitativa ¿Facilitada por la ASPO? en Orler José (editor) *Enseñar derecho en tiempos de pandemia debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente*, FCJyS-UNLP.
- BOURDIEU Pierre y Teubner Gunther (2000) *La fuerza del derecho*, Ediciones UNIANDES, Bogotá.
- CARDINAUX Nancy y GONZÁLEZ Manuela Graciela (2004). El derecho que debe enseñarse. En *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 1 n 2 (129-146) recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117647>

- 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.
- FARFÁN Rafael (2009). "La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología". En *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp. 203-214.
- GONZÁLEZ Manuela Graciela (2017). "Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo plan de estudios". En *Revista Anales de la Facultad de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* Número Extraordinario. FCJyS-UNLP (101-117).
- GONZÁLEZ Manuela Graciela y Marano María Gabriela (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones* FCJyS-UNLP.
- Informe Estadístico de proyectos acreditados Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa de Incentivos a los docentes investigadores, vigentes durante el período 2010-2013 (2014) recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53119/Documento_completo.pdf-PDFA2u.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- ORLER, José (2012). "Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?". En *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho* año 10, número 19, pp. 289-301. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154).
- PEZZETA, Silvina (2011). "¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica". *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año 9, Número 18 (pp. 59-75), UBA, Buenos Aires. ISSN 1667-4154.
- Resolución CONEAU EX-2018-36831938-APN-DAC#CONEAU R de 28 de diciembre de 2020 y Anexo IF-2020-89118661-APN-DAC#CONEAU recuperado de: <https://www.coneau.gob.ar/buscadores/grado/>
- SALANUEVA, Olga y González, Manuela G. (2011). "Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica". *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, Año 8. Número 41 (305-316).

SANDOVAL, Juan (2013). "Una Perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales". Universidad de Valparaíso, Chile. ISSN 0717-554X.

WEBER Max (1982). *Ensayos de metodología sociológica. Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva*, Amorrortu, Argentina.

INVESTIGAR EN PANDEMIA EN LA FACULTAD DE DERECHO UNLZ

Ricardo Germán Rincón¹ y Lautaro Ezequiel Pittier²

Resumen: Llevar adelante la investigación comprometida en el contexto de la pandemia fue un desafío que implicó un cambio en los procedimientos que se habían planificado inicialmente. El resultado no podría haberse alcanzado sin el compromiso de los integrantes del equipo.

Palabras clave: investigar – pandemia – plan de trabajo

La situación inicial.

En 2019, en el marco de la IV convocatoria a presentación de proyectos de investigación Lomas CyT decidimos participar de la misma presentando un proyecto para investigar sobre el grado de avance en el conocimiento y la aplicación del instituto jurídico del “control de convencionalidad”. La convocatoria se produjo en marzo de 2019 y el proyecto fue aprobado en julio del mismo año, comenzando su ejecución en octubre. La duración del proyecto estaba pautada para dos años de trabajo considerando todas las etapas programadas. Es de destacar que de los trabajos participaron también 3 becarias CIN que han iniciado su formación como investigadoras de la mano de los directores de este proyecto

En nuestra hipótesis inicial partimos de afirmar que el paulatino desarrollo y afianzamiento del derecho internacional de los derechos humanos, y más específicamente, del sistema interamericano de protección de los derechos humanos representaba un fuerte impacto en el derecho interno de cada uno de los Estados que forman parte de dicho sistema. Entendíamos que no resultaba concebible que un país tuviese una legislación doméstica que ignorase o contradijera esos mismos derechos y garantías acerca de los cuales se había puesto de acuerdo con la comunidad internacional. En el sentido expuesto, el problema a analizar pasaba por la constatación de la recepción del instituto del

¹ Subsecretario Académico Pedagógico. Facultad de Derecho UNLZ. Director del proyecto El Control de Convencionalidad en la Argentina y su relación con el principio internacional de progresividad de los Derechos Humanos

² Director de Asuntos Jurídicos. Facultad de Derecho UNLZ.

“control de convencionalidad” por parte de los funcionarios de los diferentes poderes del estado en sus diferentes dimensiones territoriales.

La investigación se caracterizó de tipo descriptiva e interpretativa. Esto significa que se buscó analizar un aspecto problemático del objeto de estudio desde su perspectiva cualitativa a partir de una muestra significativa. De esta manera procuramos conocer de qué manera se verifica el cumplimiento del estándar internacional identificado.

Los objetivos del proyecto:

A los efectos de desarrollar el trabajo nos propusimos un objetivo general y dos objetivos particulares:

Objetivo general: Analizar las dificultades observadas en el cumplimiento de la normativa y los estándares internacionales aplicables en la materia.

Objetivos particulares:

- Analizar el impacto en las sentencias de los jueces locales y la efectiva aplicación del control de convencionalidad.
- Describir y conceptualizar el control de convencionalidad a la luz de la normativa internacional y el estándar fijado por la Corte IDH y por la Propia Corte Suprema de Justicia de la Nación.

El plan de trabajo:

a. Descripción

Desde la sanción de fallo Mazzeo en 2007 en la Argentina comenzó en lo fáctico un lento proceso de asimilación normativa que ha costado incorporar y poner en marcha. En efecto en el citado fallo se dijo que, *“los jueces y tribunales internos están sujetos al imperio de la ley y, por ello, están obligados a aplicar las disposiciones vigentes en el ordenamiento jurídico. Pero cuando un Estado ha ratificado un tratado internacional como la Convención Americana, sus jueces, como parte del aparato del Estado, también están sometidos a ella, lo que les obliga a velar porque los efectos de las disposiciones de la Convención no se vean mermados por la aplicación de leyes contrarias a su objeto y fin, y que desde un inicio carecen de efectos jurídicos. En otras palabras, el Poder*

*Judicial debe ejercer una especie de ‘control de convencionalidad’ entre las normas jurídicas internas que aplican en los casos concretos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. En esta tarea, el Poder Judicial debe tener en cuenta no solamente el tratado, sino también la interpretación que del mismo ha hecho la Corte Interamericana, intérprete última de la Convención Americana*³". A partir de la doctrina reseñada nuestra CSJN ha inaugurado la Doctrina del Control de Convencionalidad emanada del caso de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el fallo "Almonacid Arellano c/ Chile" de 2006.

En la citada Doctrina se sostiene que el **principio de no regresión** en esta materia debe su significado y alcance al **principio de desarrollo progresivo** consagrado en el ámbito de la protección internacional de los derechos humanos (art. 26 de la CADH). Su fundamentación a nivel interamericano obedece a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención Americana de Derechos Humanos, disposición a partir de la cual los Estados Partes asumen, junto al deber de "respetar los derechos y libertades reconocidos" en la Convención, el deber de "*garantizar su libre y pleno ejercicio*" (art.1.1 convencional).

El plan de trabajo establecido inicialmente preveía una serie de acciones en los que la presencialidad tenía una clara necesidad operativa. Estaba pensada la realización de reuniones de equipo con una cierta periodicidad a los efectos de ir llevando adelante las diferentes tareas que una investigación supone. Se había establecido que las becarias concurren a los repositorios (ej. Biblioteca del Congreso de la Nación o del Departamento Judicial de Lomas de Zamora) a los efectos de realizar las búsquedas bibliográficas y de jurisprudencia que la investigación requeriría; así como trasladarse a las dependencias en las que se encuestaría a los funcionarios seleccionados para ello. Los directores de proyecto, por su parte, visitaríamos a los funcionarios invitados para ser entrevistados y que hubiesen aceptado dicha invitación.

b. La pandemia y su efecto sobre el plan de trabajo

³ El destacado es propio

Ante esta situación, en marzo de 2020 se levantó el gran obstáculo a toda esta planificación inicial. Efectivamente, las reglas del ASPO y DISPO tomadas por el poder ejecutivo nacional (acompañado por los poderes ejecutivos de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) como consecuencia de la crisis sanitaria desatada a raíz de la pandemia de covid-19 determinaron el encierro de la población así como la necesidad de tramitar permisos espeiales para trasladarse. Ello imposibilitó la libre circulación de los investigadores para reunirse, entrevistar vis a vis a los entrevistados, visitar bibliotecas e instituciones públicas y privadas (ej. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires o Colegios de Abogados de La Plata, Lomas de Zamora y Quilmes, entre otros) atento que la investigación universitaria no fue incluida dentro de las actividades consideradas como esenciales.

Más allá del momento inicial en el cual todos los actores del equipo esperábamos la rápida normalización de las actividades, fue necesario activar las tareas recurriendo al empleo de medios tecnológicos (computadoras hogareñas, notebooks, tabletas y teléfonos inteligentes, redes y líneas de comunicación, dispositivos de memoria, sistemas operativos y plataformas entre otras), insumos propios (impresoras, escáneres, resmas de papel, suscripciones, cartuchos de tinta, marcadores, lápices y bolígrafos, corrector de texto entre otros) y espacios propios⁴, que se pusieron en juego por parte de los integrantes del equipo.

c. El grado de ejecución

El equipo de investigación contó con la participación de su director Ab.y Prof. Ricardo Germán Rincón, y su codirector Ab.y Prof. Lautaro Ezequiel Pittier, así como Natacha Meré, Aldana Nair Scillama y Bárbara Sol Scillama en calidad de becarias CIN.

Durante el desarrollo del plan de trabajo logramos cumplir los objetivos correspondientes a:

- Selección del material bibliográfico, compilación, producción de los materiales informativos y de trabajo.

⁴ Los hogares de los integrantes del equipo tuvieron que adaptarse para la realidad del teletrabajo impuesta por la pandemia, avanzando sobre la intimidad y la dinámica de cada domicilio y familia.

- Lectura de normativa, doctrina y jurisprudencia correspondiente al Plan de Trabajo.
- Comparación y Sistematización de Normativa reflejado en cuadro comparativo.
- Análisis doctrinario y jurisprudencial
- Encuesta a operadores jurídicos ⁵
- Entrevistas a magistrados y funcionarios ⁶

Analizando el comportamiento de los encuestados resultó que los miembros del poder legislativo tanto nacional como de la provincia de Buenos Aires fueron los más reticentes a la hora de responder la encuesta., en tanto que los integrantes del poder judicial y del ministerio fiscal fueron los más colaborativos.

En cuanto al análisis de los datos, el 81,5 % de los encuestados manifestó que en la dependencia del Estado en la que se desempeñan no recibieron capacitación alguna acerca del control de convencionalidad lo que explica por qué más del 62% de las autoridades públicas de los tres poderes del Estado contestaron en forma errónea el sujeto obligado a ejercer dicho control.

Conclusiones

La investigación, considerada una de las áreas más débiles de las carreras de abogacía, tuvo un gran impulso como resultado de los procesos de autoevaluación y respuesta a la vista ocurridos en las universidades argentinas como consecuencia de la acreditación de la carrera. En particular en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la

⁵Se administró la encuesta que fue construida por los investigadores. La misma fue respondida por 211 operadores jurídico/políticos integrantes de los diferentes poderes y niveles territoriales del Estado sobre 350 correos enviados. De la misma participaron 74 funcionarios provinciales entre jueces, defensores oficiales y fiscales. Entre los participantes encontramos integrantes de Cámaras de Apelaciones y Jueces de Superior Tribunal de Justicia Provincial, 28 Jueces Federales, 22 funcionarios del Poder Ejecutivo Nacional y Funcionarios provinciales o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶ Los entrevistados fueron los Dres. Walter Carnota, Adelina Loianno, Fabián Salvioli, José Thompson, Ariel Dulinzky, Juan Fantini

secretaría de Investigación alentó a la presentación de proyectos en la IV convocatoria Lomas CyT⁷.

Nuestro proyecto comenzó su puesta en marcha en el segundo semestre de 2019, más concretamente a partir de octubre de dicho año. Conforme al calendario que nos habíamos fijado, la pandemia y sus efectos se desataron cuando estábamos encarando la primera etapa del cronograma que implicaba la selección del material bibliográfico, compilación, producción de los materiales informativos y de trabajo. Las etapas subsiguientes se llevaron adelante íntegramente durante la vigencia del ASPO comprometiendo los recursos tecnológicos, de librería y hasta edilicios de los participantes. Sin duda esta limitación impactó también sobre el universo de los encuestados y entrevistados por cuanto la dinámica que se imprimió a la misma estuvo signada por la “mediación tecnológica”.

Las reuniones de equipo, el seguimiento de las becarias y la redacción del informe fueron también atravesadas por zoom, meet, drive y algunas otras aplicaciones que tuvimos que aprender a utilizar para llevar adelante las tareas comprometidas. Sin duda de toda esta experiencia resultará fortalecida la función de investigación al interior de la facultad, habiendo logrado no sólo certificar la iniciación en la investigación de las becarias asignadas sino también reconocer la existencia de una multiplicidad de canales de comunicación y herramientas tecnológicas que ya no serán dejadas de lado y que enriquecerán las futuras investigaciones a enfrentar.

Bibliografía

- GOZAINI, Osvaldo A. –dir- (2018) Estudio de derecho procesal constitucional: por un código procesal constitucional para Latinoamérica Buenos Aires, Jusbaire
- HERSZENBAUN, Miguel A. (2018) Derecho, ciencia y democracia: relevancia profesional y social de la enseñanza del Derecho desde una perspectiva científica y filosófica en : Universidad de Buenos Aires, Facultad de

⁷CyT son las siglas de “Ciencia y Técnica”. Estas convocatorias se realizan centralizadamente desde el rectorado de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Derecho. Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho Año 16
Número 31, p 99-117

KUNZ, Ana (2015) Investigar en derecho Buenos Aires, Eudeba

PÉREZ Lindo, Augusto (1998) Políticas del conocimiento, educación superior y
desarrollo Buenos Aires, Biblos.

QUIVY, Raymond (2005) Manual de investigación en ciencias sociales
México, Limusa.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN EN LA FACULTAD DE DERECHO UNLZ.

Ricardo Germán Rincón¹ y Lautaro Ezequiel Pittier²

Marco conceptual de la convocatoria

La Universidad Nacional de Lomas de Zamora destaca a la extensión universitaria -junto a la docencia y la investigación- como una función sustantiva de la Universidad inherente a su misión.

La extensión universitaria es considerada en este marco como un herramienta de intervención en el contexto en el que la universidad se desarrolla, es un importante canal de comunicación social que permite conocer la realidad territorial en la que está inmersa y a partir de ella brindar propuestas que comprometan a la universidad a colaborar con acciones que la comunidad necesite, ofertar dispositivos que promuevan inclusión y desarrollo de ciudadanía. Comprometerse con políticas públicas.

Con este marco conceptual se realizó la convocatoria al cuarto llamado Lomas XT.

Objetivos

La convocatoria a presentar proyectos tenía como objetivos:

- Fortalecer los lazos entre la Universidad y la comunidad en general.
- Apoyar y potenciar iniciativas de extensión universitaria que vinculen a la universidad con la comunidad, ONGs, organizaciones sociales y gubernamentales para el abordaje de un problema de la comunidad, especialmente los que afectan a poblaciones más vulnerables.
- Promover la participación interdisciplinaria e interfacultades en la constitución de equipos de extensionistas que aborden estos problemas.

¹ Profesor de Historia y Abogado. Docente adjunto de Teoría Cosntitucional (UNLZ)

² Profesor de Ciencias Jurídicas y Abogado. Dopcente adjunto de Derechos Humanos (UNLZ)

- Promover la inclusión de alumnos en los equipos de extensión, que participen en aportar soluciones a la problemática comunitaria abordada por el proyecto.
- Contribuir al proceso de jerarquización de la Extensión dentro las políticas centrales de la Universidad.
- Promover acciones que integren la extensión con la docencia y la investigación en todo el ámbito de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Concientizar de a la comunidad universitaria y en general de la importancia de la aplicación del conocimiento científico para la transformación social en pos de una mejor calidad de vida.
- Concientizar a la comunidad universitaria de la responsabilidad de tomar y hacer aportes a las relaciones sociales y a la calidad de vida.
- Contribuir como Institución Nacional al trabajo del Estado en pos de la inclusión y del ejercicio del Derecho a una vida de calidad.

Líneas de trabajo institucionales propuestas

Para la convocatoria citada se habían propuesto las siguientes líneas de trabajo en actividades de extensión:

- La inclusión social.
- Emprendimientos socioproductivos.
- Promoción de desarrollos urbanos y rurales.
- Ecología y medio ambiente.
- Promoción de la educación.
- Promoción de la cultura regional, nacional y latinoamericana.
- Promoción de derechos.
- Prevención de las violencias: de género, trata de personas, trabajo infantil, trabajo esclavo, bullying.
- Apoyo al accionar de organizaciones de la sociedad inherentes a los lineamientos propuestos.

Nuestro proyecto

El proyecto presentado es un Taller en Derechos Humanos, destinado a trabajar con alumnos de los niveles secundario y terciario.

Diagnóstico situacional.

Los derechos humanos se han convertido en un concepto de uso corriente, aunque no suscitando necesariamente opiniones favorables a ellos. Muchas veces ese uso general descuida una realidad: no resulta sencillo establecer un concepto de Derechos Humanos.

En la actualidad, resulta indiscutible sostener que los Derechos Humanos son un concepto multidimensional, en permanente evolución, puede ser entendido por la combinación o a partir de cualesquiera de las siguientes cuatro dimensiones: (1) Dimensión normativa: Un conjunto de NORMAS JURÍDICAS que cumplir; (2) Dimensión filosófica: Un conjunto de VALORES O PRINCIPIOS que compartir; (3) Dimensión político-social: Una AGENDA POLÍTICO-SOCIAL que construir; (4) Dimensión histórica: Una HISTORIA que reconstruir para -en algunos casos- no volver a repetir.

Los derechos humanos son necesarios para que las personas se desarrollen plenamente en todos los campos de su vida, sin interferencias de las autoridades de gobierno, ni de otros ciudadanos. Por ello, pueden ser exigidos por todos, y se adquieren incluso antes del nacimiento.

Al comenzar el siglo XXI América Latina es una región del mundo que tiene innumerables oportunidades y, a la vez, enfrenta desafíos de enorme magnitud. En efecto, esta una de las pocas zonas del planeta en donde las guerras, las armas de destrucción masiva y el terrorismo global están virtualmente ausentes. Sin haber desaparecido problemas y tensiones entre los países, en la región crecen y fructifican los esfuerzos de cooperación e integración regional, que permiten concebir soluciones dialogadas y pacíficas de las controversias.

Se trata de un continente que ha superado, casi por completo, las épocas de dictaduras militares, graves conflictos internos y masivas violaciones a los derechos humanos. Hay en casi todos los países gobiernos democráticos que se

esfuerzan por enfrentar los problemas en el marco del Estado de Derecho y con respeto a los derechos y libertades de las personas.

Pero también resulta que América Latina es la región del mundo en la que el crecimiento económico y el desarrollo son aun marcadamente insuficientes y en la que sectores muy grandes de la población sobreviven en pobreza y pobreza extrema, careciendo de las condiciones mínimas para vivir con dignidad.

En particular en la Argentina y partir de la última la última reforma constitucional y la luz echada a la jerarquía normativa con la incorporación de tratados internacionales en materia de Derechos Humanos comenzó -en lo fáctico- un lento proceso de asimilación de la normativa que implicó e implica un cambio de paradigmas para dar cumplimiento a los compromisos internacionales.

El propósito de este taller es brindar herramientas para fortalecer a la comunidad educativa tanto de nivel medio o terciario sobre los derechos humanos en la actualidad, con un lenguaje claro y sencillo, y un marco conceptual sobre la temática en particular.

La Universidad cumple un rol fundamental en la formación de los jóvenes y profesionales impactando directamente sobre su manera de interpretar e imaginar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas más que otras.

Metodología a utilizar

En consideración al enfoque de la propuesta, consecuente con los mecanismos de ejecución previstos estuvieron orientados metodológicamente hacia el tratamiento articulado de las dimensiones teórico-conceptuales y técnico-instrumentales.

De esta manera, y en atención a la temática desarrollada, el tránsito educativo que los cursantes realizaron se enmarcó en una aproximación sucesiva a los objetos de conocimiento.

Dicho tránsito, a los efectos de su operacionalización, se desarrolló a través de estrategias didácticas tendientes a involucrar “lo teórico” y la “práctico” como dimensiones constitutivas de un marco referencial integral para el abordaje de los problemas a tratar. En tal sentido se optó por el formato taller para el desarrollo de los objetivos planteados

La operacionalización del Taller

El taller debería haber sido desarrollado durante el año 2020 y las alternativas por todos conocidas en relación a la epidemia de covid-19 impidieron su realización. En 2021 la paulatina apertura de las instituciones educativas permitió realizar una experiencia piloto en el Instituto San Andrés de la localidad bonaerense de Banfield trabajándose con los alumnos de quinto año del nivel secundario. El taller estaba previsto que se desarrollara en 3 encuentros pero finalmente se llevó adelante durante 4 semanas de acuerdo con la siguiente dinámica:

Día	Contenido / Actividad	Cantidad de participantes
05 de octubre	Presentación teórica de los temas	27 alumnos
12 de octubre	Confección de afiches y folletos por grupos	31 alumnos
19 de octubre	Exposición grupal	28 alumnos
26 de octubre	Concurso de folletos. Elección	33 alumnos

Clase 1. Como se aprecia, la primera jornada tuvo una fuerte impronta teórica. En ella se abordaron los conceptos fundamentales y mediante técnicas participativas se fue involucrando a los alumnos en el desarrollo. Se les indicó que para la clase siguientes debería traer afiches para trabajar en el aula.

Clase 2. Se dividieron por grupos y confeccionaron los afiches. Cada grupo le dio su propia impronta al afiche, priorizando distintos aspectos respecto de la teoría conversada en la clase 1.

Clase 3. Cada grupo debió exponer su afiche y hacer circular el folleto preparado. Se otorgó de tiempo suficiente a cada grupo para que desarrollaran sus argumentos y se permitió las preguntas por parte de los demás estudiantes.

Clase 4. Originalmente este encuentro no estaba previsto, pero debido a que la presentación consumió las dos horas de las que disponíamos nos autorizaron a concurrir una vez más. Los alumnos hicieron circular los folletos y luego se votó por los más representativos. Se eligieron tres que se llevaron al centro de impresiones de la Facultad para su fotocopiado. Serán parte de una campaña aula por aula que llevarán adelante en el nivel primario y en el resto del nivel

secundario en compañía de los preceptores y del equipo directivo de ambos niveles.

Conclusión:

Como resultado de la experiencia podemos decir que fue muy satisfactorio trabajar con los alumnos de quinto año (16 / 17 años) en este establecimiento. Los estudiantes nos manifestaron que habían escuchado muchas veces hablar de los derechos humanos pero que nunca habían tenido la oportunidad de identificar su contenido y proyecciones. Se mostraron muy receptivos e intervinieron activamente en la clase preguntando. El resultado del interés se verificó en las producciones realizadas y en el énfasis con que trabajaron la puesta en común de las producciones. Se pudo percibir la sensación de orgullo y satisfacción cuando supieron que los folletos seleccionados serían repartidos en la institución.

Esta situación confirmó nuestro diagnóstico inicial respecto que no debía darse por sentado que los alumnos sabían de qué hablamos cuando nos referimos a un tema tan central para la vida republicana y democrática como son los derechos humanos. También nos confirman que los adolescentes se muestran apáticos e indolentes cuando el tema (o la forma de exponerlo) no los atrapa. En este caso, la metodología participativa los puso en el centro de la actividad y lo sacó del rol de meros espectadores pasivos. Como resultado adicional, podemos mencionar que es la intención del equipo replicar este proyecto el año entrante en otras instituciones dada la buena acogida recibida.

OPINIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE EL PROTOCOLOS DE INTERVENCIÓN EN VIOLENCIAS EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNLPAM

Daniela Zaikoski Biscay¹

Resumen: Las relaciones sociales educativas en las universidades y en las carreras de Derecho son en diversos modos asimétricas y producen injusticia epistémica.

El espacio social universitario produce vulneraciones a los principios mínimos fundantes del orden jurídico y ético mundial de los derechos humanos y para el caso de las mujeres y personas de la diversidad sexual no garantiza un ambiente libre de violencias y discriminaciones. En las universidades se está produciendo desde hace unos años en Argentina distintas investigaciones muy relevantes sobre las violencias y la regulación a través de protocolos, pero lo cierto es que es un campo a explorar y existe una necesidad de seguir estudiando este fenómeno. En esta contribución nos interesa hacer un brevísimo recorrido por la conceptualización básica sobre violencia de género de acuerdo a la normativa vigente y el problema de la institucionalización de la perspectiva de género y, en segundo lugar, analizamos las opiniones de estudiantes Sociología Jurídica de la carrera de derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam recogidas en las encuestas realizadas en 2020 y 2021. Por último, cerramos con unas breves palabras de reflexión.

La universidad y la universalidad de las violencias: No solo un juego de palabras

Las relaciones sociales educativas no escapan a lo que se ha denominado 'injusticia epistémica' (Fricker, 2017), es decir, el sentido de que las instituciones y las prácticas sociales favorecen a los poderosos y que los

¹ Docente de Introducción a la Sociología y de Sociología Jurídica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. Investigadora con categoría III. Correo de contacto: danizetabe@gmail.com

poderosos gozan de una ventaja epistémica tal que les permite producir e imponer los sentidos del mundo.

La violencia en razón de género contra las mujeres ha sido definida por el Comité Cedaw en la Recomendación General n° 35 (RG 35) del año 2017 y Argentina cuenta con la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, es parte del Protocolo de San Salvador (art. 13.2) y cuenta con la ley nacional 26485.

La Cedaw contiene disposiciones sobre mujeres y educación en el art. 10, la Convención de Belem do Pará indica que se debe capacitar a los operadores jurídicos para la integración de la perspectiva de género. Del mismo modo lo prevé la ley nacional 26485 y las Recomendaciones General 33, 35 y 36 del Comité Cedaw, entre otros documentos de derechos humanos.

A nivel mundial se reconoce que la igualdad de género es un problema global que requiere un enfoque integral que garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza -tal como los desarrolla la Observación General n° 13 - sino que el derecho a la educación se concreta cuando estos sujetos adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella.

Más recientemente y mediante el progresivo proceso de generización del derecho público y la convencionalización de numerosos derechos al interior del país, otros grupos sociales han demandado condiciones dignas para educarse en las universidades. Unesco (2017, A/HRC/35/36) a través del Informe del Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, así como el informe “Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género” han dado definiciones, pautas para abordar este complejos fenómenos así como han denunciado prácticas discriminatorias que afectan no solo la inclusión educativa sino otros derechos como por ejemplo, el derecho al trabajo.

Teniendo en cuenta que los poderosos son quienes construyen el sentido del mundo, dice Fricker (2008, 238) serán los varones más que las mujeres, los heterosexuales más que las personas con sexualidades diversas, los

profesores/as más que lxs estudiantes quienes deban reconfigurar las relaciones pedagógicas y laborales en la universidad para no mantener un privilegio injusto y contrario a lo que enseñan.

Avances en las universidades y temas pendientes

Desarrollamos las siguientes ideas a partir de las preguntas disparadoras de Femenías (en Colanzi, Femenías y Seoane, 2016: 49): “*Si las personas educadas no son significativamente menos violentas que las demás, ¿es que la educación sigue reproduciendo una ideología sexista? ¿Qué responsabilidad nos cabe en esto*”, interrogante que guía la investigación.

De una parte a este tiempo, las universidades han empezado a reaccionar ante el problema de la igualdad, no discriminación y las violencias contra las mujeres y personas de la diversidad sexual con el dictado de protocolos de intervención y otras medidas de acción positiva muy tímidamente implementadas. Ya son varias universidades y facultades de derecho que cuentan con protocolos de intervención y algunas de esas instituciones tienen programas y producción de conocimiento consolidado. No sólo es un problema educativo- pedagógico sino también que las violencias y discriminaciones en razón del género se enfrentan por quienes trabajan en la universidad. Si bien existen normas para el sector docente y no docente en este trabajo focalizamos en la opinión del estudiantado. Así como ha ido *in crescendo* el dictado de legislación relativa al tema, crecientemente las investigaciones han establecido que las universidades son espacios donde se cometen y ocultan las violencias y discriminaciones y estos mitos impiden u obstaculizan la denuncia ya que las violencias suelen ser muy sutiles. Sin agotar, en lo más mínimo el problema, cabe decir que estos temas son desafíos y quedan pendientes de la construcción de agendas que tomen en cuenta los problemas de las mujeres y los colectivos de la diversidad sexual.

Opiniones del estudiantado de la carrera de derecho de la FCEyJ de la UNLPam?

En otros trabajos hemos abordado más detalladamente la regulación que hace el Protocolo aprobado por Resolución y modificado por Resolución y hemos efectuado las críticas al carácter asimilativo que tienen en general los protocolos a la normativa administrativa disciplinaria como si las faltas cometidas en razón o en ocasión de las violencias se correspondan con el mismo régimen normativo de otro tipo de faltas laborales o “estudiantiles”².

Este tema -que no se puede desarrollar aquí- compromete al derecho público, constitucional y administrativo pero también de cara al problema, también es necesario poner en diálogo al derecho penal, sus principios y los problemas que cierto feminismo denuncia sobre la excesiva respuesta punitiva de los protocolos (Lamas, 2018).

A los fines de revisar el funcionamiento del protocolo en la FCEyJ de la UNLPam, proponer cambios y visibilizar la norma, hemos efectuado una indagación en la cursada de Sociología Jurídica durante 2020 y 2021, de la que tomaremos solo algunas cuestiones. Durante 2020 y 2021 se administró una encuesta *on line* a quienes cursaban Sociología Jurídica, materia de 5° del plan de estudios, 36 y 61 estudiantes respectivamente sobre qué pensaban sobre el protocolo

En primer lugar, mostramos lo que surge de algunas preguntas en 2020 y 2021 y, en un segundo momento, analizamos respuestas sobre las manifestaciones de violencia y su visibilización por parte del estudiantado encuestado.

La **primera pregunta** indagó sobre el conocimiento del Protocolo. De las 73 mujeres, 54 no conocían el Protocolo, mientras que de los 24 varones encuestados 18 no sabían de esa norma. La **segunda** preguntó sobre si sabía sobre las conductas u omisiones relativas a las violencias y discriminación que están contempladas en el Protocolo y la **tercera** indagó sobre la victimización (ha sufrido violencias o discriminación en la UNLPam). Sin perjuicio del escaso

² Estamos hablando de que los protocolos de violencias tratan las faltas allí tipificadas (acoso, acoso sexual, hostigamiento, etc.) asimilándolas en cuanto a la prueba y al procedimiento, medidas cautelares, sanciones etc., a otras faltas (por ej. llegar reiteradamente tarde al trabajo; mentir sobre una licencia, copiarse en un parcial, etc.). A esta complejidad se agrega lo que están diciendo los feminismos antipunitivistas sobre el fenómeno de la excesiva punición que proponen/aplican los protocolos, la aplicación del derecho penal al derecho administrativo; la irresolución del problema del escrache y también la corriente de los estudios sobre las sexualidades en la universidad que incluye la cuestión que va desde los baños unisex al estudio de vínculos sexo afectivos en la universidad.

conocimiento sobre a existencia del protocolo, el estudiantado puede reconocer situaciones de victimización, más en aquellas ocasiones en las que otras personas son víctimas de violencias en la facultad. La **cuarta pregunta** de la encuesta preguntaba sobre si conoce a alguna persona que haya sido víctima. Aquí las respuestas afirmativas ascienden: 33 mujeres y 9 varones contestan que conocen a estudiantes que han sido víctimas de violencias en la facultad.

La **quinta pregunta** trataba de relevar a quien se identifica como victimario. Tanto en 2020 como en 2021 se reconoció como victimario en más casos a docentes que a pares, lo que muestra la complejidad y dinámica de las violencias, sus reconocimientos y representaciones porque existen otras investigaciones que marcan otras tendencias y que más que ser un fenómeno vertical, muestran las violencias en la universidad como un fenómeno horizontal entre estudiantes (vg. Palumbo, 2017).

Por último, en 2021, tomando parcialmente como modelo los trabajos de Carvajal Orlich y Delvó Gutierrez (2009 y 2010), relevamos sobre las distintas manifestaciones que puede adquirir la violencia. Según estas autoras hay manifestaciones leves y graves de violencias. En la encuesta se hicieron preguntas de ambas categorías.

Por razones de espacio solo mostramos las respuestas a dos preguntas.

Exclamaciones o gestos insinuantes a su paso, que le disgustaron (manifestación leve)

Cuadro 5

2021	Mujeres	Varones
Si	11	5
No	32	8
No sabe /no contesta	3	2
Total	46	15

Elaboración propia.

Ha sido tocada/o intencionalmente en cualquier parte de su cuerpo, no deseada por alguien de la UNLPam (manifestación grave)

Cuadro 6

2021	Mujeres	Varones
Si	2	-
No	43	13
No sabe /no contesta	1	2
Total	46	15

Elaboración propia

Palabras finales

De la bibliografía consultada surge que las violencias en el espacio de la educación superior si bien como fenómeno no es reciente, sí lo es su visibilización, problematización e investigación sistemática, por lo que puede decirse que es un campo en construcción, que involucra la cultura institucional y deja un margen de la agenda y movilización de los grupos implicados.

De la aplicación de la encuesta surge que el horizonte de conocimiento del protocolo es muy acotado, como herramienta de prevención está poco visibilizado, las violencias que se pueden observar y detectar son aquellas más evidentes y graves, lo que refuerza la hipótesis de que las violencias, el acoso y las discriminaciones están fuertemente internalizadas y son de difícil desnaturalización.

Teniendo en cuenta el marco institucional, normativo y teórico y más concretamente la regulación que prevé el Protocolo de la UNLPam, los datos de la encuesta están indicando varios problemas, entre ellos: 1).- la toma de decisión sobre formular la denuncia y el mito de que si no se denuncia es porque no hay violencias; 2) los mecanismos previstos en el Protocolo y el mito de que porque hay una norma los fenómenos cambian automáticamente, 3).- la (escasa) incidencia y efectividad de las campañas de prevención y sensibilización de las políticas institucionales de la UNLPam que nos hablan de la efectividad de la ley en el tiempo y en el impacto sobre la cultura organizacional, 4).- los modos en que se resuelve la situación de violencia, acoso y acoso sexual en las relaciones asimétricas y qué pasa cuando ocurre entre pares, cuestión que nos lleva al problema de cómo se desenvuelve la

dimensión sexuada de la experiencia universitaria por parte de quienes integran la comunidad académica (Blanco, 2014).

Cabe resaltar que la Recomendación General 36 del Comité CEDAW ha dicho: “Para lograr la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo (legislación y políticas, contenidos educativos, pedagogías y entornos de aprendizaje) deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todos” por lo que las acciones que se emprendan para investigar la aplicación y los resultados del protocolo seguramente contribuirán a la transversalización de la perspectiva de género y diversidades.

Bibliografía citada

CARVAJAL ORLICH, Zaira y DELVÓ GUTIERREZ, Patricia (2009), “Universidad Nacional. Reacciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil”, en Revista de Ciencias Sociales, 126-127, pp. 59-74.

CARVAJAL ORLICH, Zaira y DELVÓ GUTIERREZ, Patricia (2010), “Análisis comparativo de dos estudios sobre hostigamiento sexual en la población estudiantil en la Universidad Nacional”, en Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Vol 21 (2): 83, julio-diciembre, pp. 84-194.

FEMENÍAS, María Luisa (2016), “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”, en Colanzi, Irma, Femenías, María Luisa y Seoane, Viviana (comp.), Violencia contra las mujeres. La subversión de los discursos, Rosario, Prohistoria, pp. 29-49.

FRICKER, Miranda (2017), Injusticia epistémica, Barcelona, Herder.

LAMAS, Marta (2018), Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?, México, Fondo de Cultura Económica.

PALUMBO, Mariana (2017), Pensar (nos) desde adentro. Representaciones sociales y experiencias de violencia de género, UNSAM.

Normas citadas



Tics y enseñanza virtual

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA: DESAFÍOS EN EL AULA VIRTUAL.

Marina Isabel Acosta¹ y Matías Morón²

Introducción

Sabemos que introducirse en una carrera universitaria constituye un proceso complejo, que demanda una multiplicidad de decisiones, y conlleva la construcción de una identidad: la de reconocerse como estudiantes universitarios. Para ello, resaltamos la importancia que se le atribuye a la presencialidad para afianzar este rol y la filiación institucional.

El presente trabajo tiene como propósito analizar cómo se ha visto obstaculizado el arraigo institucional de lxs estudiantes de abogacía en el contexto de pandemia y propondremos algunas herramientas para facilitar este proceso en un contexto excepcional y dentro de un aula virtual, en el cual consideramos que lxs integrantes de cada cátedra tiene un papel fundamental. Haremos especial hincapié en la conformación de la comunidad educativa, destacando el rol docente en este sentido.

Arraigo institucional

El arraigo institucional es el sentido de pertenencia que se genera entre una persona y una determinada institución y su contexto.

El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga forman parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria

¹Auxiliar docente Interina a cargo de las Prácticas Procesales Civiles y Comerciales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. acostamarinaisabel@gmail.com.

² Auxiliar docente interino de primera categoría de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Matiasmorondiduch@gmail.com.

es activa y continua e implica un compromiso con el desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar [González González M. T. (2014)].

Maslow (1954) coloca la pertenencia en el segundo escalafón de la pirámide de las necesidades humanas.

Efectuadas estas precisiones, queda de resalto la importancia que tiene en una persona el arraigo con una institución. Y esto se incrementa cuando hablamos de una institución educativa, como la universitaria, en la que se transita por tantos años, experiencias y emociones tan significativas.

Ahora bien, consideramos que este arraigo se forja en los primeros años. Así, ante el contexto actual de virtualidad se torna más difícil concretarlo.

En este sentido, cabe destacar que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en una de las primeras asignaturas del plan de estudios vigente en la carrera de abogacía se hace hincapié en dotar a los alumnos de los conocimientos básicos acerca de la universidad y las cuestiones reglamentarias que hacen a esta. Incluso, dentro de la bibliografía obligatoria, se encuentra incorporado un texto que ahonda en lo relativo a la filiación de la Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales, abordando tópicos como el plan de estudios, la organización de la universidad y la facultad, las autoridades y secretarías -detallando la función y la competencia de cada una-, hasta los símbolos distintivos que posee esta casa de estudios (Perrino M. V.; Ramirez, L. M.; 2019).

Consideramos que este enfoque contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia del estudiantado con la institución académica.

La presencialidad como puente a la cultura universitaria

Sin dudas, la presencialidad contribuye fuertemente al desarrollo del oficio de ser estudiante universitario, de aprender y desarrollar prácticas de institucionalidad que regulen el ámbito académico, en este caso particular, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Ibarra, Szychowsky, 2019).

Ahora bien, en la virtualidad establecida por el contexto de pandemia estos aprendizajes y construcciones han resultado más difíciles y complejos de lograr y se convirtieron en un gran desafío, principalmente en las materias

introdutorias de primer año, en donde el primer contacto de los y las estudiantes con “el mundo universitario” es a través de una pantalla.

En este sentido, tengamos en cuenta que, en un contexto de presencialidad las primeras amistades, grupos de estudio y relaciones sociales se forjan en los pasillos, intervalos y clases. ¿Quién que haya transitado el camino de una carrera universitaria olvida sus primeros profesores, aulas y compañerxs?

Estas relaciones y momentos vitales para la vida académica, como fue señalado, se dificultan a través de la virtualidad. En este sentido, de la experiencia en el dictado de la primera materia introductoria, se puede apreciar que lxs estudiantes tienen una mayor dificultad para generar vínculos tanto con sus pares como con lxs docentes.

La timidez que, comúnmente, se genera a partir de comenzar una etapa tan significativa en la vida de cualquier persona se ve potenciada por estar alejado del lugar físico en el que se está llevando a cabo la clase. Si bien muchos alumnos y alumnas manifiestan sentirse menos incómodos por la menor presión que genera estar detrás de una pantalla, lo que se percibe desde el rol docente es que en la mayoría esto tiene un impacto negativo desde lo vincular y la participación. Ello se ve reflejado en la menor interacción por parte de lxs estudiantes, ya sea con las cámaras apagadas y las opiniones que la mayoría refleja en las encuestas de fin de curso.

Debemos tener en cuenta que si esto acontece en las materias más avanzadas de la carrera, resulta lógico que suceda en las iniciales en las que el salto de una etapa educativa a la otra es tan grande.

Filiación del estudiante universitario en contexto de pandemia

En esta línea, el desafío que se nos plantea es ¿Cómo enseñamos derecho en el contexto de un aula virtual? ¿Cómo logramos en el estudiantado un sentido de pertenencia a la institución y a la comunidad universitaria a la distancia? Creemos que el rol docente, y el de las cátedras en general, tiene un lugar preponderante en el marco de esta situación excepcional. Además de los consabidos contenidos conceptuales propios de cada materia, la comunicación, el acercamiento y la contención hacia lxs estudiantes resultan claves para llevar a cabo la enseñanza del derecho en las aulas virtuales.

Sin dudas hay que repensar la forma en que lxs estudiantes de abogacía van a estudiar y en base ello, diseñar un sistema de acompañamiento y acercamiento que permita no solo generar un espacio áulico lo más comfortable posible sino también facilitar la inmersión en el mundo y la cultura universitaria.

Las cursadas a través de plataformas telemáticas conllevan a que tanto lxs estudiantes como lxs docentes se encuentren presentes en ese momento en lugares que no son propicios para participar de un espacio de aprendizaje. En muchas ocasiones lo hacen desde sus hogares o trabajos, en los que comparten espacios e incluso dispositivos con otras personas. Entonces, desde este aspecto, encontramos un punto de encuentro en el que es importante generar un espacio de confianza entre docentes y estudiantes, sabiendo que ambos se encuentran en una circunstancia excepcional y novedosa con un desafío en conjunto que es generar un espacio lo más comfortable posible para el desarrollo de las clases.

En este sentido, es importante conocer la infraestructura de la que se van a servir lxs estudiantes. Para ello resulta útil requerirles en un primer encuentro que compartan con lxs docentes los dispositivos de los que disponen, la accesibilidad a internet que poseen cómo así también el lugar desde donde participarán de las clases virtuales. Construir un vínculo de confianza en este sentido consideramos que resulta fundamental.

Partiendo de la noción de que el aprendizaje en la virtualidad implica un desafío conjunto, creemos que una idea que comienza a adquirir un rol fundamental en este contexto es el de generar una comunidad educativa. Para esto, enumeraremos algunas herramientas que facilitan a su formación:

- Canales de consulta: poner a disposición de lxs estudiantes la mayor cantidad de vías de comunicación posible, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Pueden ser desde grupos de Whatsapp con lxs ayudantes, para que en un marco más bien descontracturado puedan canalizar consultas, debatir ejes temáticos o incluso compartir material y estrategias de estudio. La utilización de foros de consulta en el marco de las cátedras virtuales o también clases de consulta de manera sincrónica

previas a las evaluaciones que pueden ser llevadas a cabo por el docente a cargo de la comisión o por lxs ayudantes.

- Aprendizaje cooperativo: fomentar desde el rol docente las actividades grupales a través de herramientas de reuniones en salas grupales reducidas dentro de las plataformas virtuales y así generar espacios de debate en donde lxs estudiantes puedan intercambiar ideas y conceptos con sus pares.
- Diferentes formas de expresarse: habilitar en los encuentros sincrónicos todo tipo de participación, ya sea verbalmente, con la cámara encendida o apagada, o de manera escrita a través de los chats de las diversas plataformas.
- Fomentar lazos: dedicar algún tiempo pautado dentro de las clases en las que, incluso tratando temáticas extra programáticas, lxs alumnos puedan conocerse entre sí y relacionarse. Una de las claves para estos minutos tiene que ser el carácter descontracturado del espacio. El eje de cada espacio puede ser un tema a debatir de la actualidad en el que se aliente al alumnado a participar y a desenvolverse. Otro punto importante para el éxito de esa actividad es hacer hincapié en que no será una instancia de evaluación y, para ello, el o la docente debe dar el puntapié en cuanto al tinte distendido del intercambio. Esta herramienta se torna de vital importancia, sobre todo, en las primeras materias –por las dificultades para la vinculación que señalamos con anterioridad-.
- Recreos virtuales: este instrumento también es muy útil. Se trata de otorgar una pausa a las clases de algunos minutos dentro de la plataforma. Para ello, es fundamental que el o la docente no esté dentro de la reunión en ese periodo, para que lxs estudiantes se encuentren relajados para relacionarse. Otra clave, es que esta parte de la clase sea pautada y periódica. En el dictado de las primeras materias, en nuestra experiencia, ha dado grandes resultados, de acuerdo a lo que transmite el alumnado en las encuestas de fin de curso.

Otro aspecto en el que reparamos y nos parece importante enfatizar, es en la participación del docente para coadyuvar a la conformación del aprendizaje autónomo de lxs estudiantes, es decir la capacidad de estos para tomar decisiones propias en su rol de estudiantes universitario en el marco de su proceso de aprendizaje. El objetivo principal es fomentar el disfrute y el interés por aprender en cada uno de ellxs.

En este punto, nuevamente, entendemos que la virtualidad nos ha venido a plantear nuevas exigencias en nuestro rol formativo, que exceden la esfera cognitiva.

Conclusión

Desde nuestro rol docente, destacamos la idea de una nueva construcción de comunidad educativa con un sentido integrador y conjunto, que empatiza con la novedad de la enseñanza virtual. Pensamos que *“hacer comunidad”* resulta esencial en tiempos de pandemia.

También insistimos en la necesidad de repensar el papel que desempeñamos para lxs estudiantes, imponiendo una actitud más bien pro activa que trasciende el mero aprendizaje del contenido conceptual de las materias para poder establecerse como un lazo con la cultura universitaria y el proceso de enseñanza.

Por todo ello, y tomando como punto de partida las estrategias áulicas implementadas a lo largo del contexto virtual nos permitimos desde allí interpelar el rol docente que veníamos desempeñando hasta ese entonces y desde qué lugar pretendemos acompañar a lxs estudiantes en su tránsito por la vida universitaria.

Bibliografía

Ibarra, Szychowsky (2019) “El ingreso a la universidad. Reflexiones sobre las prácticas de aprendizaje en la facultad de ciencias jurídicas y sociales”, Editorial de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.

- Perrino M. V.; Ramirez, L. M. (2019), “La Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Aportes para la afiliación académica-institucional”, Editorial de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- González González M. T. (dir.) (2014), “Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino”, Murcia, España.
- Maslow A. (1954). “Motivación y personalidad” (3ed), Madrid, España, Ediciones Díaz de Santos.
- Anijovich, R. Malbergier M, Sigal C. (2012) “Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas”. (2ed). Buenos Aires: Fondo de cultura económica

PRÁCTICA SOBRE TRIBUTACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN FINANZAS PÚBLICAS Y DERECHO FINANCIERO

Mónica M. Bariggi¹

Resumen: Todos saben de qué se trata el enfoque de “perspectiva de género y diversidad” pero a la hora de identificarla y aplicarla en las Finanzas Públicas, esta afirmación cae. En este breve ensayo se presentan dos intentos de aplicación en el aula que nos llevan a replantear algunas afirmaciones.

Introducción:

En el año 2020 y 2021, se realizaron dos experiencias en la materia de Finanzas Públicas y Derecho Financiero de la U.N.L.P., vinculadas al análisis de la tributación con perspectiva de género y diversidad. La idea en principio era muy simple: partiendo del preconcepto que la cuestión de género y diversidad es un área de investigación en auge abordado en los últimos años por copiosa doctrina en el área tanto de las Finanzas Públicas como en las otras ramas del Derecho; Y entendiendo que los alumnos/as tenían acceso previo a esa temática y era conocida con antelación; se propuso utilizar el tema “tributación de género y diversidad” como una herramienta de la coyuntura actual, a fin de desarrollar temáticas propias y complejas de la materia como: Hecho imponible, Base Imponible, Alícuota, Exenciones, principio de legalidad, relación jurídica tributaria, obligación jurídica tributaria, fines fiscales y extra fiscales, teoría de redistribución entre otras tantas temáticas a las que se podía tener dificultad en aplicación la rama Financiera/Tributaria.

La sobrevaloración de la herramienta de partida generó el primer gran inconveniente, los resultados demostraron que la gran mayoría de alumnos/as creían entender perfectamente qué es y cuál es el alcance de las problemáticas de “Genero y Diversidad” y sin embargo no lo sabían; se reprodujo una concepción

¹ Docente Adjunta Interina, Finanzas y Derecho Financiero, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. monicabariggi@yahoo.com

limitada del “problema” entre “hombre y mujer” y sus desigualdades (algunas un par de ellas). Este enfoque binario del Género y la falta de registro de la “Diversidad” que ocurre como resultado de la experiencia en el aula universitaria no hace otra cosa de reflejar la necesidad de comprender que nada debe sobreentenderse como sabido, que el abordaje que se supone existente en una temática tan compleja y sensible no se encuentra lo suficientemente profundizada ni complejizada en el ámbito académico universitario. En algún punto del aprendizaje de esos alumnos/as que transitan las últimas materias de su carrera, faltó hacerles llegar la transversalidad en todas las áreas del Derecho y que el Derecho es “uno solo”. Pero antes de adelantar conclusiones se propone observar la narración breve de las dos experiencias:

1-Experiencia “creación de norma tributaria que mitigue las desigualdades de género y diversidad”

De manera grupal y en equipo se propuso a los/las alumnos/as que crearan una norma tributaria que contuviera una “finalidad extrafiscal” tendiente a mitigar las desigualdades de género y diversidad social, es así que mediante del Foro de la plataforma de la Facultad para que produjeran su norma tributaria. El objetivo de la actividad era entre otros trabajar la selección de la norma (principio de legalidad tributaria), diseños de políticas tributarias inclusivas, exenciones, análisis de fines fiscales (meramente recaudatorios) y extrafiscales (tendientes a modificar pautas de conductas), trabajar con la posibilidad de generar beneficios mediante los elementos cuantitativos de la obligación jurídico tributaria, esto es, proponer modificaciones que impacten a base imponible o alícuota, La consigna consistía en la posibilidad de crear un Tributo, modificar uno ya existente y/o tocar normas procedimentales tributarias en cualquier jurisdicción, todo ello fundamentado en base y consideración exclusiva de las fuentes del Derecho.

La modalidad de expresión de alumnos/as consistió en trabajar en equipos en el Foro para así poder socializar entre todos y generar una puesta en común posterior en la clase sincrónica y así “en el ideal docente” trabajar el cierre de la aplicación de los elementos propios de las Finanzas Públicas. Sin embargo, cuando se

procedió al análisis de las producciones se observó la primera sorpresa, de un total de 9 grupos (con 6 integrantes cada uno), 8 grupos habían efectuado normas vinculada a la protección de la única y exclusivamente de la “mujer”, y 1 grupo sobre comunidades trans LGBTQ+ y mujer. Pero la segunda sorpresa consistió en que de esos 8 grupos todos entendieron que la situación a proteger era únicamente la violencia física del hombre a la mujer.

Ante tal situación se puede al menos tomar uno de estos dos caminos: 1- seguir abordando la temática de las Finanzas Públicas ya que el tema seleccionado resulta tangencial o meramente instrumental al desarrollo de la práctica áulica, o 2- generar una instancia previa de reflexión sobre la cuestión de “género y diversidad” para luego tratar con el mismo nivel de análisis las cuestiones del curriculum. En tal sentido se procedió por la segunda, y en la clase sincrónica se les preguntó: que entendían por “género y diversidad” a lo que todos los que intervinieron entendieron que efectivamente se trataba de género binario mencionando: “mujer y hombre”, “el problema de las mujeres”, “las feministas” no con un sentido negativo ni peyorativo, sino básicamente circunscripto simplemente a esas cuestiones. Cuando se les pregunto sobre las problemáticas que sus normas tributarias pretendían proteger mediante la creación de esa norma, todos sorpresivamente también respondieron “erradicar la violencia” en general haciendo referencia a la física, sin lograr visualizar la diversidad de situaciones de desigualdad y vulnerabilidad de ese sector que habían recortado para sus trabajos. Luego de ello y en forma conjunta se le dio intervención al grupo que se le había pedido no responder estas dos preguntas, y se les solicitó que expliquen su trabajo y fundamentación, con ello, el/la docente trabajo para poder lograr una puesta en común vinculada a la definición y alcance de algo que había prejuizado sabido, para recién luego atender al objeto primario de la actividad consistente en analizar contenidos financieros/tributarios.

2-Experiencia “Análisis de texto normativo inventado que prevé mitigar desigualdades de género y diversidad”

La segunda experiencia se realizó en 2021 con 8 grupos de 6 integrantes cada uno, solicitándose que analicen, critiquen y fundamenten teniendo en cuenta la

tributación con perspectiva de género y diversidad, un texto tributario inventado por el/la docente: "*Impuesto Automotor Código Fiscal T.O. 2011 y modif. artículo****" *"...eximir del Impuesto Automotor a las mujeres titulares registrales de vehículo automotor cuya valuación fiscal no supere los 500.000 pesos"*. La modalidad de elaboración consistía en la realización de un video de hasta 5 minutos como Taxtubers (tax=tributos y tubers= derivado de la aplicación Youtube) en defensa fundamentada del análisis efectuado. Objetivo era analizar el alcance de "género y diversidad" generar una actividad de investigación al respecto, para luego aplicar los contenidos del derecho tributario: como planificación de política tributaria, exenciones subjetivas, objetivas y mixtas, fines fiscales y extrafiscales en diversas herramientas tributarias, principio de igualdad, generalidad, etc. Entendiendo que podrían abordarse desde la única mención de "mujer" como sujeto contribuyente beneficiario sin abordar otros sujetos, la única variante de mujer "pobre" por el alcance del elemento objetivo de 500.000 pesos, el abordaje limitante de otras condiciones de vulnerabilidad, etc., de la norma tributaria, en fin, un universo de situaciones una descripción normativa ficta muy genérica que ningún grupo adelanto, logro visualizar.

La experiencia aquí demostró que, de los 8 grupos, 7 entendieron y fundamentaron que esta norma era discriminatoria para el "hombre", aplicando el principio de igualdad y generalidad en su defensa. Ninguno de los grupos logro plasmar que si se generaban desigualdades era en relación a otras minorías o sectores vulnerables en la cuestión de género y diversidad, no logran tener un registro consciente de esas diversidades replicando un concepto binario. Sólo 1 grupo entre esos 7, agrego a su fundamentación que esta norma configurarían un acto discriminatorio en el marco de la Ley N° 23592. Otro grupo agregó que esto puede generar "fraude a la ley" porque se iban a registrar todos los vehículos a nombre de esposas, hijas, hermanas. Por su parte sólo 1 grupo se demostró claramente a favor de la norma sin dar mayores fundamentaciones. Respecto a la identificación de causales de vulnerabilidad de la "mujer" 8 de 8 sostuvieron que la causal que podría llegar a

sustentar esta norma es la vinculada a “brecha salarial” y “techo de cristal”, y 5 de 8 además agregaron sin mayores explicaciones “violencia de género”.

Se les solicito a los/las alumnos/las que vieran los videos de los demás grupos y la devolución e intercambio que el docente generó en él, para así poder hacer una puesta en común en la clase sincrónica, en cuya oportunidad se les pregunto a los alumnos si podían identificar que significaba “tributación con perspectiva de género y diversidad” ante lo que sin dudar contestaron quienes quisieron intervenir, haciendo referencia a las situaciones de violencia contra la mujer, luego de explicarles que el alcance era mucho más amplio los alumnos manifestaron que lo sabían pero no usaron para el abordaje pretendido. Cuando se les consulto respecto de las cuales eran las causales de vulnerabilidad y protección que podrían analizarse en el marco de género y diversidad, si bien entendían que era amplio no lograron realizar el análisis fuera de alguna norma laboral de cupo. En definitiva, en ambas experiencias parece que la cuestión de género y diversidad parece circunscribirse casi exclusivamente a una visión del “problema” entre el hombre y la mujer, y las cuestiones que generan esos problemas son en definitiva dos: casi mayoritariamente la violencia física del hombre contra la mujer, y en segundo lugar la desigualdad laboral desfavorable de las mujeres. Ante estos resultados sorprendentes al menos para quien escribe, debemos analizar por qué esta visión y que podemos hacer al respecto aun cuando estemos frente a materias que, en apariencia, nada tengan que ver con el tema.

Causas posibles y soluciones posibles:

Así, tratando de dar una explicación al resultado de las experiencias desarrolladas en los puntos precedentes puede deberse a diferentes motivos, tales como el error en el planteo de la consigna: en ambas consignas se buscó dar amplia libertad de abordaje, haciendo hincapié que los/las alumnos/las debían generar y abordar la mayoría de las situaciones imaginables posibles, reconociendo en la segunda actividad la deliberada intención de agregar la palabra “mujer” solo con el fin didáctico de generar análisis del género y diversidad, tratando de provocar

indignación de la omisión de otras situaciones acaecidas en comunidades LGBTQ+ y otras diversidades, que claramente no se vio logrado ya que solo los limito a una única mirada sobre el tema. Se evitaron otorgar bibliografía, normas o cualquier otro sustento que otorgara una base argumental de la actividad, ello así a fin de lograr la generación de mayores situaciones y aptitud de abordaje práctico. Otra explicación que puede abordarse es aquella a la vinculada con la falta de práctica de análisis, estudio de caso y creación de contenidos académicos, puede ser si no hubieran logrado generar respuesta alguna en ambas experiencias, pero en ambas experiencias sí lo hicieron, lo hicieron con una idea simplificada o limitada del planteo formulado.

Del análisis de la búsqueda web de alumnos/as: Unos de los problemas que puede generar el abordaje parcializado reside en que los informes, doctrina, normas a las que se puede accederse en la web mediante una búsqueda rápida, en general toman una percepción género en relación al sexo biológico, por ejemplo las Normas de Presupuesto de Género que se han publicado a nivel Nacional o provincial, residen como fundamento en la percepción binaria de género hombre y mujer entendiendo a la mujer casi únicamente como víctima de violencia de género. Esto es que mediante las TICs no surge rápidamente y de manera accesible material del cual pueda analizarse, sumado a ello que tampoco hay asignado en el programa de la materia bibliografía que refleje el tema. Sin dejar de mencionar que en los medios de comunicación la referencia general sobre el tema recae en el género sexo biológico "mujer". La última variable causal de tal respuesta tiene que ver con la carencia de un debido y profundizado tratamiento en el ámbito académico en materias previas, la escasez de un abordaje apropiado integral y profundizado puede ser una de las variables de base, puede agregarse que muchos docentes entendieron el tema de género y diversidad como sabido, y no fue profundamente abordado en el recorrido de formación del futuro profesional, lo que hace visualizar la evidente dificultad el alcance integral del tema ni las problemáticas de vulnerabilidad que se generan aplicado a un área del Derecho Público como son las Finanzas Públicas y el Derecho Financiero.

Varias son las acciones que pueden tomarse para abordar la problemática, aquí se mencionaran algunas de las más relevantes, principalmente debe entenderse que el/la docente no debe generar y entender temas como “ya sabidos” menos en temáticas de abordaje que involucra situaciones de desventaja, vulnerabilidad y violación de Derechos Humanos/ Sociales, aun cuando se trate de materias tan distintas a las que posiblemente puedan incluirla dentro de sus contenidos, entendiendo que hay temáticas transversales a todas las áreas del Derecho. Los/las docentes deben, además generar una mirada integral del derecho y no segmentada al área de su especialización o materia, posibilitando el abordaje del tema incluso en materias que aparentemente se presentan tan alejadas a la cuestión de género y diversidad, como la de las Finanzas Públicas, así debe referenciarse que hay temas transversales a todas las áreas del Derecho, y el proyecto Institucional de la Facultad debe y puede ir indicando periódicamente cuales son los proyectos que por su coyuntura, circunstancias o importancia local, nacional o internacional deban y puedan ser abordados respetando la libertad de cátedra, y estableciendo espacios de estudio y análisis científico. Consecuentemente no se puede cerrar los ojos so pretexto de que no es un tema desarrollado en los contenidos de la materia, debemos involucrarnos en la construcción de una mirada integradora en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y “Sociales”.

Bibliografía:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43468/1/RVE124_Rossignolo.pdf

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16577/1/S2004062_es.pdf

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/plan_nacional_de_igualdad_en_la_diversidad_2021-2023.pdf

DEL “SI, PERO” A LOS “TAXTUBERS”

TICs para el aprendizaje del derecho en el nivel superior, espacios y herramientas para la creación en el aula.

Mónica M. Bariggi¹

Resumen: La necesidad de fomentar análisis, expresión y debate en el Derecho en nuevos espacios de construcción segura del conocimiento académico nos lleva a una propuesta en donde la palabra del “otro/a” cobra valor. Docente y alumnos/as que logren a través de la escucha de la palabra del otro/a, la creación y la generación de la posición fundada; y generen así la respuesta mediante el uso del “sí, pero” para decir la suya transformándose en Taxtuber para expresarse académicamente.

Análisis de la problemática de partida: comprensión y producción escrita y oral en el nivel superior universitario:

El contexto que atraviesa la educación Universitaria en la pandemia genera la presencia de alumnos/as “muteados”, alumnos/as que se presentan a las clases sincrónicas sin participar, ni discutir, sin cuestionar, esto se acrecienta cuando la propuesta académica combina la modalidad asincrónica. Sin embargo, este no es un estado solo del alumno/a en pandemia; la modalidad de la no participación, del silencio en el aula; es una realidad que le llega incluso al docente más motivador y cuando se logra llegar a esa dinámica, surge la dificultad de la expresión, de una formulación clara, concreta, fundada de sus ideas. Esto que acaece en el aula (virtual o presencial) se incrementa ante la presencia de actividades que requieran por ej. el uso de herramientas de análisis/estudio, o resolución de casos. Ante esta problemática planteada, debe comprenderse la necesidad otorgar a la educación como un espacio, un tiempo lugar en donde se produce una construcción e intercambio con “otro/a”; el otro alumno/a, el otro docente, “el otro/a” en todos sus aspectos, su escucha y su puesta en valor, como “ser”, como futuro profesional; la

¹ Docente Adjunta Interina, Finanzas y Derecho Financiero, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. monicabariggi@yahoo.com

importancia de planteos individuales y la consecuente construcción del conocimiento colectivo.

Las ideas que aquí se plasman resultan ser parte de las actividades llevadas a cabo en la materia de Finanzas Públicas y Derecho Financiero, no solo se trata de diseñar y aplicar herramientas útiles, sino de generar una propuesta educativa de construcción académica, con un/a docente activo, que guíe acompañe, incomode, motive, incentive, y valore al alumno/a, un docente que no otorgue una respuesta única inamovible, que sea capaz de aprender, que también utilice el “sí, pero” y se transforme en Taxtuber con sus alumnos/as y que como colorario de ese trayecto recorrido se logre ver que la fundamentación del docente es tan válida como la de los alumnos/as; un docente lo suficientemente dúctil para fomentar la creación en cualquier contexto áulico, social, individual, mundial.

Accesibilidad a herramientas tecnológicas:

Claramente, como primera medida debe realizarse un estudio de accesibilidad individual/grupal relacionado a los entornos digitales del alumnado, luego de ello y teniendo en cuenta el resultado alcanzado, se selecciona la herramienta virtual, presencial o mixta para generar estos espacios de acción. Las herramientas digitales pueden ser un obstáculo bajo ciertos contextos, pero muchas veces resultar ser un facilitador para el adulto estudiante que debe atender el cuidado de otros, o adultos que trabajan y pueden acceder digitalmente a sus estudios en los espacios diarios que encuentre. Evaluar la cantidad de alumnos en el aula, herramientas tecnológicas (celular, computadora, etc.) qué accesibilidad a internet tiene, si tienen o no datos, etc., trabajar en conjunto con la Institución para lograr mejorar el acceso, y de no ser posible desarrollar por parte del docente otras estrategias que otorguen nuevas opciones para quienes no logren acceder a las herramientas digitales, como capacitaciones, generar uso de recursos tradicionales como papel, etc. Teniendo en cuenta que las tecnologías deben ser herramientas de inclusión tanto al sistema educativo como su futura práctica profesional y no un motivo más para expulsión de esos alumnos.

En tal sentido siguiendo estudios como el brindado por la Unesco (2020); muchos alumnos/as de este nivel educativo manifiestan mayor acercamiento y continuidad a las materias mediante la posibilidad que esta Pandemia ha generado de tener “clases virtuales”; en tanto pueden asistir por ejemplo a una clase o actividad sincrónica mientras se encuentran en el trabajo, o pueden acceder en cualquier momento que sea conveniente a las clases y actividades asincrónicas planteadas.

“SI, PERO” donde y como usarlo. Aportes del aula:

El “sí, pero” desde la lectura en el aula (web o presencial) implica: acepto lo que decís, pero tengo algo más que decir, agregar, analizar, mostrarte, algo que no estoy de acuerdo. El “sí” es respeto, es escucha al otro y el “pero” es análisis, crítica, construcción, suma; estas son las palabras mágicas y poderosas del proyecto. Planteado el tema puede generarse dinámicas de acercamiento a la lectura por ejemplo de aula inversa; esto implica llevar a los alumnos/as el contenido previo a la clase sincrónica o no, avanzar con la comprensión de textos y sus problemas; y generar interrogantes ellos mismos y previo a la clase del “sí, pero”. Luego de generados los espacios de primera lectura deben provocarse espacios de facilitación de texto en donde alumnos/as puedan analizar y despejar las dudas sobre el vocabulario y frases, facilitando así al proceso de comprensión/análisis de texto. En este proceso de facilitación para el/la docente generar los primeros momentos de debate con las palabras “sí, pero”, la idea es que se intente poco a poco poner en duda hasta sus propias afirmaciones en base de nuevas afirmaciones con sustento científico, doctrinario, jurisprudencial, social, histórico, etc.

El “sí, pero” necesita el uso de alguna herramienta consensuada por todo el grupo de alumnos/as como Whatsapp, foros, redes sociales, etc. que será su aula su espacio tiempo; en donde puedan generar una frase científicamente positiva, asertiva, y luego agregar el “sí, pero” y que los/las alumnos/las logren poner sus diversas opiniones fundamentadas en el recorrido y construcciones. Se pretende que logren no sólo refutar la frase dada, sino que se llegue a generar dinámicas de diálogo sustentado con las afirmaciones de sus propios compañeros/as. Las

posibilidades que otorgan las herramientas como los foros en plataformas en donde el alumno puede leer y releer las diversas afirmaciones, con un espacio asincrónico que le permite la reflexión y búsqueda de sustento para fundamentar sus opiniones, es realmente útil a la hora de desarrollar este proyecto. El “sí, pero” también puede articularse en el uso de herramientas más cercanas a los/las alumnos/as, dependiendo el grupo hay quienes son más cercanos a herramientas digitales como YouTube, Tictoc, Twitter, etc, en donde en un tiempo delimitado o por la plataforma pueden generar su espacio de expresión academia y construcción. Estas actividades de reflexión no deben generar una queja en sí misma, sino un espacio de análisis académico que incluso puede desencadenar en redacción de normas, presentaciones, proyectos, etc., (en el ámbito jurídico, por ejemplo). Aquí es donde se integra el rol activo de TAXTUBER que se propone. El rol activo del docente implica la generación de espacios del “sí, pero”: frases provocadoras, presentación de puntos de vistas antagónicos, presentación de casos contradictorios, etc.; un/una docente que se pare frente a la lectura también con un “sí, pero”. La puesta en valor de la palabra, del resultado, de ellos como seres útiles y necesarios y factor de cambio de la sociedad a través de la lectura, del conocimiento, de la educación.

“Taxtuber o taxtoquer” dónde y cómo usarlo. Aportes del aula:

Primero desentrañemos que significa estas palabras: Taxtuber (Tax = tributos en idioma inglés + Youtube= aplicación) o Taxtoquer (Tax= impuesto + Tic toc= aplicación) el docente conjuntamente con sus alumnos/as y que como colorario de ese trayecto recorrido puede mediante esta propuesta generar situaciones de fundamentación, de exposición de ideas, de construcción del conocimiento académico, debiendo utilizarse herramientas digitales como Youtube o Tic Toc, a fin de generar espacios de propuesta y fundamentación de ideas y creación de contenido académico sobre la materia de Finanzas Públicas. El juego de palabras pretende generar vinculación activa de la materia a un rol protagónico de los/las alumnos/as; la búsqueda del protagonismo de los/las alumnos/as en las aulas mediante el uso de diversas plataformas a fin de desarrollar exponer y analizar

diversos temas de Derecho (Finanzas Públicas), una vez seleccionada la plataforma (conforme el resultado de la evaluación de la accesibilidad), se le propondrá un tema, sobre el cual se desarrollará el análisis crítico, las reflexiones y el debate. Consecuentemente aparece un nuevo sujeto en el aula, un/una alumno/a y/o docente con aportes significativos, esperados, constructivo en el Derecho (Finanzas Públicas) que se apropia de la materia y de las herramientas de expresión. Y que al mismo tiempo genera un espacio tiempo de reflexión académica.

En definitiva, los pasos propuestos son:

1- análisis del contexto se accesibilidad e identificación de las herramientas tecnológicas a utilizar, explicada supra.

2- lectura previa a la reflexión: aula invertida/ clases a sincrónicas/ actividades asincrónicas, etc.:

Para darle lugar a la reflexión resulta necesario generar espacios en donde el alumno se haga del contenido, se apropie de los temas, le interesen los temas el/la docente debe generar espacios de interrogantes, de planteo al material que le presenta a los temas que explica. La apropiación de contenidos implica un proceso para e/al alumno/a de lectura, de comprensión de texto, de incorporación lingüística de vocabulario científico, en donde las preguntas que genere el/la docente no sean una guía práctica sino una serie de preguntas motivadoras, disparadoras del tema presentado, estudiado analizado y que en el mejor de los casos logren incomodar al alumno/a. Implica también la disposición de herramienta y clases en donde el alumno pueda resolver las problemáticas relacionadas a la comprensión de texto, vocabulario, frases, etc., en donde de facilite la apropiación de los contenidos.

3-“sí, pero” del alumno y su espacio- alumno taxtuber:

La palabra del otro vale, su voz es útil y necesaria en la construcción del conocimiento, la puesta en valor de sus opiniones en base a la lectura lo transforma y modifica generando cambios en su comunidad. La producción del alumno/a comienza con la lectura y con el “sí, pero” y el/la alumno/a Taxtuber, se generan espacios de construcción académica en base a mecanismos previos de comprensión lectora. La importancia de fomentar y utilizar herramientas que

permitan que todos los/las alumnos/as que lo deseen puedan plantear su “sí, pero”, y que otros puedan generar refutaciones, análisis, críticas; estableciendo dinámicas de escucha y puesta en valor de la palabra del otro y la propia, donde se intercambien ideas, sienten posiciones antagónicas, bajo una dinámica segura en un espacio seguro de construcción. El/la docente aparece como un mediador activo entre las voces, un sujeto que también va a plantear el “sí, pero”, un sujeto que dependiendo de las diversidades contextuales va a estar pendiente de llevar adelante esta armonía incomoda del replanteo y de la no conformidad.

4- producción del contenido áulico y su espacio: la transformación de la lectura:

Luego de generar ese espacio de escucha y lectura del otro como ser válido de opiniones que nutren, se pueden generar espacios en donde se concluya y se una la creación del contenido áulico logrado, quizás no logren unificarse ideas, sino grupos de ideas, quizás como resultado exista tantos contenidos como alumnos, el respeto del otro, de la opinión y opiniones se verá plasmada en una producción conjunta utilizando los medios o herramientas. El/la docente en esta etapa debe guiar para poner en valor distintos aspectos de las distintas posiciones y ninguna de ellas queden en el camino, para así poder lograr una puesta en común luego de la generación de los diferentes “sí, pero”.

Entonces cuatro simples pasos que pueden generar la dinámica del “sí, pero” y taxtuber:

1- análisis del contexto de accesibilidad e identificación de las herramientas tecnológicas a utilizar:	-Evaluación de accesibilidad a internet, datos, herramientas. -Trabajo en conjunto con la Institución para el acceso y/o desarrollo de opciones. Ej, capacitaciones, recursos papel, et -Tecnologías como herramientas de inclusión para el sistema educativo y futura práctica profesional.
--	--

2- lectura previa a la reflexión: aula invertida/ clases sincrónicas/ etc.:	<ul style="list-style-type: none"> -Acercamiento de espacios áulicos en donde se haga del contenido, se apropie de los temas. -La apropiación del proceso para el alumno/a de lectura, de comprensión, incorporación lingüística de vocabulario científico, preguntas motivadoras, disparadoras a los primeros “sí, pero”. -Uso y diseño de formas se apropiación: clase invertida, sincrónica o presencial, YouTube, etc.
3- “sí, pero” del alumno/a, alumno/a taxtuber, su espacio y su palabra	<ul style="list-style-type: none"> -La palabra del otro vale, fomentar y utilizar herramientas que permitan que todos los/las alumnos/as que lo deseen puedan plantear su “si, pero” y generar refutaciones -Generación de dinámica segura en un espacio seguro. -El/la docente como un mediador activo (de ser necesario).
4- producción del contenido áulico y su espacio-transformación de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Generación de nuevas construcciones, de espacios de creación del contenido áulico, puesta en valor de la voz. -Espacio de construcción virtual o presencial, en papel, en diferentes contextos, -puede aparecer también aquí el/la alumno/a Taxtuber que refleje esa construcción.

(fuente propia, cuadro de elaboración propia)

Bibliografía:

Dussel Inés, mayo 2020, “La escuela que viene”,
https://www.youtube.com/watch?v=x-F_OBRqPIo

Informe de Unesco 2020, “4° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión”, publicado 2020, acceso 2021 recuperado en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>

Unesco 2009 “Aportes para la enseñanza de la lectura”, publicado 2009, acceso 2021 recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180220>

LA ENSEÑANZA EN MODALIDAD VIRTUAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CONTENIDOS. RELATO DE UNA EXPERIENCIA.

Lucia Battistuzzi¹ y Marina Font².

Resumen: En este trabajo se abordarán algunas reflexiones en torno a la experiencia en la enseñanza de las autoras al frente de su clase durante el período 2020-2021 en la materia Introducción a la Sociología, Cátedra III de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Al respecto, se hará referencia a las potencialidades y dificultades que presentó la enseñanza virtual. A su vez abordaremos los aspectos relevantes relativos a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza en la materia.

Introducción

Frente a la nueva normalidad que como docentes se nos impuso a partir de la pandemia del virus COVID 19 y con el acompañamiento del Titular de la Cátedra, re-configuramos los objetivos del curso, proponiéndonos centralmente dos cuestiones: La primera, encontrar en este formato virtual forzado, los procedimientos, las formas y las herramientas adecuadas a este nuevo tiempo, que nos permitan continuar con nuestra perspectiva pedagógica, construyendo el conocimiento conjuntamente con nuestros estudiantes, promoviendo procesos reflexivos capaces de formar profesionales con herramientas para problematizar los problemas sociales actuales. La segunda, integrar los contenidos de la materia, de modo de que se vean atravesados transversalmente por el enfoque de género, sin que pierdan centralidad los contenidos principales del programa.

¹ Auxiliar docente de la materia introducción a la sociología comisión 43 cátedra III, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. luciabattistuzzi@gmail.com

² Docente adjunta a cargo de la materia introducción a la sociología comisión 43 cátedra III, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. marinafont2@gmail.com

Los objetivos planteados resultan ambiciosos y complejos y la experiencia se encuentra aún en proceso. Intentaremos plasmar aquí algunas reflexiones preliminares desde el trabajo concreto que se describe.

Durante los años 2020 y 2021 el curso se llevó adelante de manera virtual, a través de la plataforma “Cátedras Virtuales”. Esto nos obligó a re adecuar la modalidad de las clases y los trabajos prácticos que habitualmente realizamos de manera presencial y re adaptarlos al esquema virtual.

Esta situación nos resultó un gran desafío y aún hoy nos sitúa en permanente aprendizaje. El predominio de la clase expositiva para la transmisión de conocimientos es una característica común a la tradición disciplinaria y la cultura institucional de nuestra Facultad. Desde nuestra cátedra y desde nuestra comisión en particular, nos proponemos pensar, transitar y poner en acción nuevos modos de construcción de saberes que practican la enseñanza desde un enfoque que se distancia de corrientes positivistas que postulan una concepción de ciencia y de lo científico como práctica neutral y objetiva. Esta pretendida “neutralidad” u “objetividad” es parte de la lógica del saber disciplinario y se expresa como procedimiento jerarquizado en la transmisión de conocimiento.

Es por ello que nuestra propuesta consiste en que la clase expositiva resulte 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.

Aula y Clase

Tal como plantea Gloria Edelstein, la idea de aula remite a una arquitectura peculiar (escolar), que trasciende las imágenes con ella asociadas por los procesos de escolarización. Sin embargo, debemos concebirla como como espacio de encuentro y concreción de prácticas de la enseñanza y la puesta en juego de propuestas didácticas diversas. De acuerdo a Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) el aula conlleva una estructuración material y una estructura

comunicacional, que hacen a la relación entre docentes y estudiantes y las prácticas que se ponen en juego en ese espacio, signado por relaciones jerárquicas y que funcionan como marcas de una relación saber - poder.

Todos estos aspectos se han reconfigurado en esta nueva modalidad. Este paso a la virtualidad forzada, tuvieron como correlato la resignificación del aula y la clase en varios sentidos. Desde aprender nuevos procedimientos tecnológicos vinculados a las aulas virtuales hasta un nuevo vocabulario vinculado tanto a las prácticas docentes cuanto las de la enseñanza, nuevos modos de planificar y nuevas herramientas a implementar: modo sincrónico, modo asincrónico, foros, cuestionarios, encuestas, nuevos métodos de evaluación etcétera.

La reconfiguración del "aula" al formato virtual, desdibuja materialmente la jerarquía docente/ estudiante vinculada a la clase magistral y la relación saber - poder implicada, que supone tal metodología. Sin embargo, les estudiantes "esperan" la traducción de tal método, manteniendo sus cámaras apagadas y esperando la mudanza "literal" de la clase magistral a la plataforma virtual. Encontrar los modos, las formas, las propuestas adecuadas para generar en la clase la conversación que permita el proceso reflexivo esperado es lo que nos ha resultado más complejo en este nuevo formato.

En el proceso de reflexión y revisión constante que fuimos realizando, advertimos que quizás haya una clave en dejar de pensar la clase en los mismos formatos que ponemos en juego en la presencialidad, para pasar a otros que combinen sincrónico y asincrónico que permitan llevar a cabo la clase en diferentes "tiempos", entendiéndola como un complejo procedimiento con ejes integradores, como una "estructura global de actividad"

La perspectiva o enfoque de género.

El programa de contenidos y la propuesta pedagógica planteada en el marco de la experiencia que se describe tiene como "núcleo articulador" el enfoque o perspectiva de género.

Esta "perspectiva" deriva de una larga tradición teórica que hace referencia a la manera de mirar, de establecer un punto de vista que nos permite clarificar

cómo muchas de las características y valores que le damos a lo “femenino” o lo “masculino” no son atributos naturales, inherentes de las personas, sino que, por el contrario, son características construidas y atribuidas socialmente. Mirar, analizar, comprender los problemas sociales desde este enfoque supone comprender que no solo hablamos de roles diferentes asignados socialmente, sino que las relaciones sociales de género son asimétricas y jerarquizadas. A su vez y complementando esta perspectiva con una mirada “interseccional”, nos propusimos pensar en la articulación de distintas opresiones como la de clase, etnia, edad, situación migratoria y/o discapacidad, además de la de género propiamente. En este sentido, hemos podido trabajar la idea de que los avances en el reconocimiento de estas desigualdades que se plasman en el reconocimiento formal de derechos, no ha impactado del mismo modo para el conjunto de las mujeres e identidades feminizadas.

A partir de este posicionamiento, fuimos atravesando cada uno de los puntos del programa con bibliografía que nos permitiera pensar los problemas planteados desde tal perspectiva y cruzarla a su vez con un enfoque de Derechos Humanos. Trabajamos desde esta mirada en los contenidos relativos al “Delito y Sistema Penal”, “Movimientos Sociales”, “Derecho y Cambio Social”, “Pobreza” y “Acceso a la justicia”. También trabajamos específicamente sobre las violencias por razones de género.

Si bien en estos últimos años se ha avanzado en nuestras Universidades con la puesta en marcha de protocolos para el abordaje de las situaciones de violencias por razones de género, así como en la implementación de la Ley Micaela, es necesario que en las carreras de derecho se avance en la inclusión de este enfoque de manera transversal en los contenidos, máxime teniendo en consideración que los egresados de nuestras Facultades resultan ser una vez egresados operadores judiciales, funcionarios a cargo de políticas públicas o patrocinantes de personas en situación de violencia, solo por poner algunos ejemplos significativos. Entendemos que la formación de abogados, abogadas y abogades que carezca de la perspectiva mencionada, no es una formación acorde a las necesidades sociales actuales

Bibliografía

- DUSSEL, Inés.** (2003). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina" Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, Granada en: *Revista Papeles*, 1, 1, Granada: Grupo de Investigación Políticas y Reformas Educativas, pp. 75-96. **DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo** (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria (2012):** "*Un debate vigente y necesario: La formación docente en las Universidades*". en "Lorenzatti, María del Carmen (coord). *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*". - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp 9-16.
- 2004 «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista», en *Cadernos de Pesquisa* [online], vol. 34, nº 122, pp. 305-335. Disponible en: [fecha de consulta: 7 de julio de 2018].
- FACIO, Alda Y FRIES Lorena** (2005), "Feminismo, género y patriarcado" *Academia*, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, , ISSN 1667-4154, pag. 259-294.
- MACKINNON, Catharine** (2005), "Integrando el feminismo en la educación jurídica" en *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, Nº 6, Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005
- PINEAU Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo** 2001 *La escuela como máquina de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- PITCH, Tamar** (2010) *Sexo y Género de y en el Derecho: El Feminismo Jurídico*. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, 435-459.
- RONCONI, Liliana Mabel y RAMALLO María de los Ángeles** (2020), "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. Libro digital, PDF - (Publicación de Resultados de Proyectos de la Secretaría de Investigación) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-29-1839-6.

EL USO DE LAS TICS Y LA ENSEÑANZA VIRTUAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y DEL DERECHO POLÍTICO

Estudiantes en tiempos de pandemia

Matías Gabriel Delgado¹

Resumen: La ponencia presenta una serie de reflexiones sobre la educación virtual en la enseñanza del Derecho Constitucional y el Derecho Político. En esta ponencia me avocaré a exponer una visión respecto a la educación virtual post pandemia.

Este nuevo contexto educativo proliferó la heterogeneidad de documentos referidos a lo pedagógico. Estudiantes y profesores tuvieron que adaptarse al proceso de aprendizaje en la era digital. La virtualidad permitió un control social al docente y al alumno.

La Educación Pública gratuita y de calidad es una de las herramientas más importantes en una democracia republicana como nuestro país. La educación a distancia en contexto de pandemia es desigual, ya que no todos los alumnos cuentan con el derecho al acceso a internet.

En general se han presentado diversos obstáculos en la educación virtual (escasa conectividad, inconvenientes técnicos por fallas en los equipos, falta de puntualidad, incumplimiento en las fechas de entrega de los trabajos prácticos). Frente a ello devino necesario explorar una evolución histórica de la educación presencial y la educación virtual.

Introducción

La pandemia mundial generada por el COVID ha obligado a una reconfiguración de la educación en todos sus niveles. Este cambio intempestivo de la presencialidad a la virtualidad se realizó desde la necesidad de adaptarse a un nuevo escenario, desafiando a los actores principales (docentes y estudiantes). En este nuevo contexto educativo ha proliferado una heterogeneidad de documentos referido a lo pedagógico.

¹ Profesor aspirante al cargo de Derecho Constitucional y de Derecho Político en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Mail: drmatias@gmail.com.

El término jóvenes refiere a una construcción cultural inherente a un tiempo y espacio (Crobi, 2010). Una de estas construcciones para aprender la juventud actual es la llamada generación Z, los nacidos entre 1994 y 2010 (nativos digitales), definida tempranamente por Prensky 2001. Se caracterizan por una cotidianeidad e intercambios que discurren en el mundo virtual, utilizan varias redes sociales, desarrollan varias tareas a la vez son multitask, poseen una sexualidad más abierta y fluida, se interesan por trabajos con flexibilidad horaria, son impacientes y poseen dificultad para sostener la atención (Trebino 2018).²

En una era donde la imagen tiene más valor que la palabra, encontramos una generación que transita nuestras aulas presenciales o virtuales, ya sea para rendir un examen oral o redactar un trabajo. Es que los tiempos en la virtualidad son diferentes al del mundo real. En la virtualidad es como si no existiera el tiempo, todo está disponible siempre, desde cualquier lugar y distancia, pero al alcance inmediato de un click. En cuanto al acceso a la educación virtual según el documento de los estudiantes de la UNRC (Universidad de Río Cuarto) el acceso a la educación virtual se destaca con problemáticas diversas. Se requiere políticas que aseguren tecnología y conectividad en un país donde hay inmensas brechas sociales, territoriales y tecnológicas.

Cuando el mundo de nuestros estudiantes se vuelve inhóspito y amenazante, a los docentes solo nos queda hospedar al otro, darle un lugar y alojarlo con lo que siente, con lo que piensa, con lo que necesita. En algunos años ninguno de nuestros alumnos y alumnas recordará el trabajo práctico que le pedimos. Pero es posible que recuerde cómo fuimos contenedores de su vivencia, cómo lo escuchamos y cómo lo acogimos al decir de Savater (1997) "la principal tarea del profesor es producir humanidad."³

Evolución de la Educación

A diferencia del Estado Liberal Nacional Europeo, el Estado en América Latina se consideró como un Estado Oligárquico que tuvo la oportunidad de participar del sector dirigente. Argentina integró el grupo de países de modernización

² Lic. Nicolás Gallo. Universidad de Río Cuarto. Mayo de 2020.

³ Savater. F. (1997) El valor de educar. Madrid, España: Ariel.

temprana. El Estado debía ser un agente integrador y hegemónico; el orden conservador tenía amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas, era un modelo fuertemente excluyente en lo económico que no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política y a la movilidad social ascendente. La Educación fue el mecanismo más idóneo para modernizar las sociedades. La estructura escolar permitió generar un sistema social acorde con los intereses de los sectores dirigentes. Una estructura y un currículum excesivamente centralizado contribuyeron al proyecto económico agro exportador de la generación del 80.⁴

El Estado populista, de compromiso social en lo económico, intentó regular el mercado. Intentó una alianza de los sectores favorecidos con el proceso de industrialización incorporando a sectores marginados. Fue garante de los derechos sociales, redistribuyó los recursos en favor de los sectores trabajadores. El Estado benefactor era una política social más dirigida a incorporar a nuevos sectores a la participación social.

En 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y orientación profesional. En 1952 se creó la Universidad Obrera Nacional. El obrero llegaba a la Universidad y ya no era la elite la que podía alcanzar la Universidad.

De 1973 a 1974: Educación para la liberación. Expansión del nivel primario y la educación de adultos, nacionalización de la educación.

En 1975 hay estanflación, período de estancamiento, desinversión y desindustrialización.

Gobiernos De Factos: Exclusión de los docentes. Disciplinamiento autoritario en educación.

En 1983, en el gobierno del Dr. Alfonsín, el Ministerio de Educación dirigió a los centros de estudiantes a nivel secundario y universitario, reincorporó a docentes cesanteados, suprimió exámenes de ingreso, modificó del régimen de evaluación, abandono de la escala numérica.

En los años 90, época menemista, privatizaciones, exclusión social y desinversión en Universidades Públicas.

⁴ Daniel Filmus, Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo.

Las Tics como herramienta innovadora en la enseñanza del Derecho

El mundo en el que interactúan los estudiantes de Derecho y el entorno en el que se enseña la Abogacía ha cambiado diametralmente. El modo tradicional de enseñanza-aprendizaje lentamente – pese a paso firme – ha ido evolucionando y desarrollándose en nuevos ámbitos de aprendizaje más flexibles y alternativos “**campus virtuales**, plataformas como **Zoom, Google, Classroom**, etc.”, que a decir verdad, resultan más acordes con la realidad en la que vivimos.⁵

Relato de experiencia

La Universidad es una de las instituciones más antiguas, cuyo fin primordial es la formación de futuros profesionales. El proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto que nos tocó y aún nos toca atravesar, con la emergencia sanitaria provocada por el COVID19, azotando en 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 las estrategias de enseñanza, reinventar su rol, salir de la zona de confort.

La Universidad debe instalar en propuestas que avancen en materias 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 a la investigación, a la producción científica y a la extensión.⁶

La virtualidad también ha permitido un extraño control social al docente (grabar las clases, revisión de la calidad, obligatoriedad de la clase).⁷

Ventajas del mundo virtual

La realidad ha indicado que las herramientas del mundo digital han aportado elementos útiles para optimizar el proceso de enseñanza (cronograma de clases

⁵ Lucrecia González Contardi, Auxiliar docente, Historia Constitucional UNLP.

⁶ La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia. Utilización de las TICS. Desafíos. Gabriela Noemí Elgul. Dra. en Derecho Universidad Nacional de Rosario. Profesora titular de Introducción al Derecho.

⁷ Olga L. Salanueva. Profesora emérita, directora en la Maestría de Sociología Política, de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Inés Berisso. Profesora Adjunta interina en Introducción al pensamiento científico. UNLP. Coronavirus y Enseñanza virtual del Derecho.

mucho más ordenado y cumplible, optimización en el acceso a la bibliografía, utilización de herramientas pedagógicas (Power Point, videos, Guías de estudio), optimización en la administración del tiempo de los estudiantes, mejor accesibilidad para estudiantes que trabajan y los no residentes en la ciudad asiento de la sede universitaria.⁸

La educación en contexto de pandemia no es educación igualitaria. No todos los alumnos se encuentran en idéntica situación ni con idénticas posibilidades.

La educación pública, gratuita y de calidad, permite la movilidad social ascendente. No todos los alumnos cuentan con una computadora o un celular y/o un acceso a internet de manera ilimitada.

El Art. 75 inc. 19 de la Constitución, en línea con el bloque constitucional imperante en la República desde 1994, conforme al Art. 75 inc. 22 lleva a destacar en otras cuestiones que resulta relevante la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, como así también la gratuidad y equidad de la educación estatal.⁹

Entendemos necesario promover formatos de aprendizaje de cooperación, con las organizaciones de prácticas de simulación y constitución de grupos de trabajo de estudiantes y de docentes de nuestra Facultad y de otras facultades de nuestro país y del exterior que sustenten en la colaboración y asistencia mutua.¹⁰

Los derechos culturales suelen ser incluidos en esta categoría de Derechos Sociales. Esta categorización aparece avalada incluso por el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, del año 1966, uno de los Pactos con jerarquía constitucional mencionados en el Art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional. La Declaración Americana de Derechos y Deberes del

⁸ 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, profesor adjunto ordinario de Introducción al Derecho y Derecho Constitucional y Marcos Fernández Peña, abogado becario investigador y maestrando en Políticas y Estrategias de la Universidad del Sur.

⁹ El acceso igualitario a la educación en tiempos de pandemia. Verónica Bilczyk. Abogada y especialista en Derecho Penal, profesora adjunta interina de Derecho Penal. UNLP. Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales.

¹⁰ "Rol playing virtual intercomisiones" prácticas de simulación. Profesor Santos Alberto Córca. Profesor emérito de grado y de posgrado. Profesor titular de Prácticas civiles. UNLP. Profesora María Cecilia Valeros. Adjunta Prácticas civiles. UNLP. Profesora Guillermina B. Di Luca. J.T.P. Procesal 2, Cátedra 3 y Seminario de TICS UNLP. Profesora Fernanda Nieli. Docente Seminario TICS UNLP. Profesora Victoria Hainze. Docente. Taller Jóvenes abogados. Profesora Alejandra Moavro. Docente Tics.

hombre en su Art. 13 se ocupa de los derechos a los beneficios de la cultura y el disfrute de los beneficios de los progresos intelectuales y descubrimientos científicos.¹¹

La Educación Superior Contemporánea, y en particular las universidades, tuvieron un desarrollo explosivo en las últimas décadas, en particular en los últimos treinta años.

Reflexiones de la Pedagogía

Para saber enseñar, no alcanza con el saber formalizado proveniente de la disciplina, se requiere también de saberes prácticos, es necesario disciplinar, sistematizar y otorgarles entidad en las instancias de formación profesional.

Reflexiones finales

La educación pública, gratuita de calidad permite la movilidad social ascendente y es una de las herramientas más importantes en una democracia republicana, como la Argentina. La educación en contexto de pandemia no es educación igualitaria. No todos los alumnos se encuentran en idéntica situación ni con idénticas posibilidades, computadoras, acceso a internet, datos móviles.

El uso de las TICS es un desafío tanto para los abogados profesores, recién recibidos, como para los profesores con más antigüedad y también para los alumnos que están transitando las cursadas on line, sea de grado o de posgrado.

Mi visión es, que *los profesores pasan, las materias pasan*; y sosteniendo lo que dice Savater, *en algunos años ninguno de nuestros alumnos y alumnas recordará el trabajo práctico que le pedimos, pero es posible que recuerden cómo fuimos, contenedores de su vivencia, cómo lo escuchamos, cómo lo acogimos, lo principal no es producir más riqueza o desarrollo tecnológico, la principal tarea del profesor es producir humanidad.*

Bibliografía

Nicolás Gallo. Mayo de 2020, Enseñar y aprender en la virtualidad.

¹¹ Derecho Constitucional Argentino. Carlos Alberto Mayón. Profesor de grado y posgrado de Derecho Constitucional. Profesor de Historia y Derecho Constitucional de la UNLP. Profesor de 53 años de docencia ininterrumpidos.

Savater, F. 1997. El valor de educar. Madrid, España.

Daniel Filmus, Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo.

Lucrecia González Contardi, Las TICs como herramienta innovadora en la enseñanza del derecho.

Gabriela Noemí Elgul. La enseñanza del Derecho en tiempos de pandemia. Utilización de las TICS. Desafíos.

Olga L. Salanueva. Coronavirus y Enseñanza virtual del Derecho.

Pablo Di Gerónimo y Marcos Fernández Peña. Experiencias del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del sur en la enseñanza en forma virtual: Descripción de lo sucedido durante la pandemia.

Verónica Bilczyk. El acceso igualitario a la educación en tiempos de pandemia.

Santos Alberto Córlica, María Cecilia Valeros, Guillermina B. Di Luca, Victoria Hainze, Alejandra Moavro. "Role playing virtual intercomisiones" prácticas de simulación. Docente.

Carlos Alberto Mayón. Derecho Constitucional Argentino.

LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA UNA NUEVA DOCENCIA

Oportunidades que nos trae la enseñanza virtual.

Carlos García Macián¹

Resumen: La Pandemia trajo cambios acelerados y obligados a la enseñanza del Derecho. Principalmente, la implementación generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Y con ellas, una metodología de enseñanza a distancia que se presenta como la nueva normalidad en la educación universitaria. Y luego de casi dos años de enseñanza remota, podemos identificar las principales oportunidades que el uso de las TIC brindan a los docentes: mayor inclusión; mejor comunicación entre el docente y los alumnos; más y mejores alternativas para la estrategia docente; posibilidad de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje y de realizar evaluaciones continuas. Ello nos persuade de la necesidad de incorporarlas definitivamente como herramientas para la enseñanza del Derecho. Para ello debemos adquirir y/o reforzar habilidades digitales/pedagógicas, lo cual nos exige adoptar un nuevo paradigma educativo, realizando transformaciones sustanciales y no meramente instrumentales. El desafío docente de la post pandemia será consolidar el proceso de transformación digital en la enseñanza del derecho, como una nueva docencia que contribuya a la renovación pedagógica que necesitan las instituciones educativas, y garantice la continuidad y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Introducción: la necesidad de incorporar las TIC

En el año 2020 han arribado a la enseñanza del Derecho numerosos cambios acelerados y obligados. Principalmente, la implementación generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, las que se

¹ Profesor Adjunto en la asignatura Derecho Privado I, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán. Correo institucional: carlos.garciamacian@derecho.unt.edu.ar

convirtieron en impulsoras de cambios con carácter disruptivo, capaces de inducir modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (CASILLAS MARTÍN & CABEZAS GONZÁLEZ, 2020). Y a partir de ellas, una metodología de enseñanza a distancia que se presenta como la nueva normalidad en la educación universitaria. Si bien esta es una tendencia que no es nueva, ese contexto ha producido y acelerado importantes cambios, entre los que pueden destacarse, principalmente, el del modo en que los alumnos se vinculan con la universidad, y el de la actuación docente, tanto respecto a las TIC, como en su vinculación con la docencia misma. Con relación a los alumnos, éstos se han convertido en *alumnos digitales*. Porque independientemente de su categorización como *nativos digitales*, o como *residentes o visitantes digitales*, los alumnos de la post pandemia no serán los mismos que conocimos antes del año 2020. Aquellos que ya habían transitado por las aulas, volverán con una mirada diferente, habiendo conocido un nuevo mundo universitario: el de la educación en entornos virtuales. Y aquellos que hayan comenzado sus estudios superiores a partir del año 2020, y no conozcan la presencialidad, se incorporarán a una dinámica que les será extraña. En uno y otro caso, el alumno de la post pandemia no será igual al que conocíamos. Por su parte, los docentes también hemos experimentado importantes cambios. También hemos conocido un nuevo mundo virtual, y hemos tenido que modificar nuestras prácticas pedagógicas para adaptarlas a la educación remota de emergencia. Y cuando regresemos a las aulas, nos enfrentaremos a un dilema: volver al pasado, retomando las antiguas prácticas docentes en el aula; o avanzar hacia el futuro, consolidando el uso de las TIC para afianzar un nuevo modelo docente.

Oportunidades docentes a partir del uso de las TIC

Los avances tecnológicos constantes hacen que las TIC sean cada vez más y mejores, con funcionalidades y aplicaciones que brindan constantemente mayores oportunidades a los docentes, a los alumnos, y a las instituciones. Ellas nos permiten crear contenidos de alta calidad, y posibilitan el diseño de actividades de aprendizaje motivadoras. Por su parte, nos permiten un rápido

acceso a la información en cualquier momento y en cualquier lugar. Las TIC nos brindan una nueva dimensión espacio/(a)temporal en donde los docentes y alumnos pueden buscar y encontrar información, actuar e interactuar, ya que son mucho más que una tecnología. Son un medio de comunicación, de interacción y de organización social. (CASTELLS, 2011). Ello implica una ventaja comparativa con los tiempos y espacios que nos ofrece la educación presencial, ya que nos brinda nuevas formas de generar y transmitir contenidos. Por medio de las TIC podemos acceder más fácilmente a la información, para poder luego seleccionarla, interpretarla, y transformarla en conocimiento. Y con ello, las siguientes oportunidades para la enseñanza del Derecho en la post pandemia:

1.- Mayor inclusión: Si bien existen muchas barreras y brechas que se visibilizaron en el período de enseñanza remota de emergencia (falta o fallas de conectividad, de dispositivos, de alfabetización digital), y más allá de la división digital a la que se refiere CASTELLS (2001), insistimos en que las TIC fueron puentes que nos permitieron llegar (desde el aula virtual), a quienes las barreras de la distancia o el tiempo les impidieron venir (al aula presencial). Y en el futuro, con las TIC ampliaremos nuestros horizontes de actuación, para poder estar virtualmente presentes en aquellos lugares donde haya alumnos que no puedan asistir a las clases presenciales, eliminando barreras físicas o geográficas. Lo dicho resulta relevante, puesto que como lo expresan CABERO ALMENARA & RUIZ PALMERO (2018), es clave atender de una manera más eficaz a aquellos contextos sociales más desfavorecidos por circunstancias diversas. Para ello necesitaremos, no solamente dotarlos de tecnología, sino también, de aspectos fundamentales como la competencia digital.

2.- Mejor comunicación: Las TIC nos permiten llegar en forma más eficiente a los discentes. Por las características propias de estas herramientas, y por las características de los alumnos. Ello porque consideramos que los alumnos de la post pandemia serán *alumnos virtuales*, por lo que las TIC nos acercarán más a ellos y nos permitirán comunicarnos en su mismo lenguaje. Incorporando las TIC a la enseñanza del Derecho, estaremos utilizando -como herramienta educativa- las mismas tecnologías que el alumno utiliza para todas las demás

actividades de su vida. De ese modo, aprovecharemos las posibilidades que las mismas nos brindan, en lugar de competir con ellas. (JANSSEN , 2020). Incluso la utilidad de incorporar el uso de celulares en el aula (*m-learning*) (CARDOSO OLIVINDO, et. al. 2020), En síntesis, la utilización de las TIC, como recursos propios del diseño de la estrategia pedagógica, nos acercará más a los alumnos, permitiéndonos hablar en su mismo lenguaje, facilitando el ajuste de expectativas del alumno respecto a la asignatura. (BENITO, et. al. 2016)

3.- Más alternativas para la estrategia docente: La cantidad y multiplicidad de herramientas digitales nos brindan incontables oportunidades para poder mejorar los diseños de estrategias educativas y pedagógicas integrales, en las que se plasmen las distintas etapas del proceso de enseñanza/aprendizaje. “La innovación es la clave del esfuerzo por mejorar la calidad de la educación” (FLORES TENA, 2018), y nos ofrece dinámicas de abordaje del tema de estudio, como clase invertida, nubes de palabras, debates colaborativos en línea, foros de opinión, murales de producción grupal, contenidos en archivos de audio y/o video; y todos los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, y sumativa) con corrección automática, y posibilidad de retroalimentación personalizada o segmentada. Las TIC nos acercan “diversidad de herramientas y propician la adopción de distintos tipos de estrategias, tanto para el desarrollo de los contenidos como para las propuestas de actividades que favorecen la construcción del aprendizaje y su evaluación”. (LEZCANO & VILANOVA, 2017)

4.- Seguimiento del proceso de aprendizaje: Si bien es cierto que el aprendizaje debe ser experiencial y activo por parte de los alumnos, en todo momento es preciso el complemento de un docente que le acompañe en su proceso de aprendizaje (VIÑALS BLANCO & CUENCA AMIGO, 2016). Las TIC nos permiten hacer frente a esta necesidad de una manera más efectiva. Incluso ante la gran cantidad de alumnos que se inscriben cada año, las herramientas que nos proporcionan las TIC nos permiten estratificar, clasificar, hacer seguimientos, obtener reportes de rendimiento, etc. Esto significa una gran oportunidad para modificar y mejorar la relación del alumnado con el docente, quien podrá tener más y mejores datos sobre la evolución del proceso

de aprendizaje de aquellos, para así orientar el rumbo, la intensidad y/o los tiempos de la enseñanza. Ello nos lleva a la necesidad de concebir a las TIC como una aliada estratégica que nos permite “reforzar los sistemas educativos.” (Foro mundial sobre la Educación 2015)

5.- Posibilidad de evaluación continua: La mayor y mejor comunicación entre el docente y los alumnos, como resultado de la incorporación de las TIC a la enseñanza del derecho, nos permiten obtener, en tiempo real, información valiosa y relevante a través de herramientas de evaluación que pueden ser utilizadas en cualquier etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje. A partir de los resultados de las evaluaciones se podrá determinar cuáles son las necesidades educativas a las que queremos y/o debemos dar respuestas, y de qué manera podremos hacerlo con la utilización de las TIC. La evaluación digital y la digitalización de la evaluación, al decir de BARBERÁ-GREGORI & SUÁREZ GUERRERO (2021) “no se reducen a la inserción de sistemas tecnológicos, sino a la comprensión pedagógica de su rol e impacto en los procesos educativos.” Ello impone la necesidad de diseñar estrategias fiables para identificar y validar los resultados de los aprendizajes en la evaluación. (DOMINGO & MARQUÉS, 2011)

Conclusiones

Las características de las TIC que hemos señalado nos brindan numerosas razones para incorporarlas definitivamente como herramientas para la enseñanza del Derecho. Pero ello nos interpela como docentes, que nos exige adoptar un nuevo paradigma educativo, puesto que su uso requiere transformaciones sustanciales, y no meramente instrumentales.

Implica adquirir nuevas habilidades digitales/pedagógicas. Es la llamada alfabetización mediática e informacional, que según WILSON (2012), para los profesores y alumnos “es una necesidad básica que es fundamental para tomar decisiones informadas, influir en el cambio y ejercer un cierto grado de poder sobre las decisiones que se toman en la vida cotidiana”.

Por ello, el desafío docente de la post pandemia será consolidar el proceso de transformación digital en la enseñanza del derecho, para que, por medio de una nueva perspectiva docente, podamos contribuir a la renovación

pedagógica (SÁNCHEZ MAZÓN, 2020) que necesitan imperiosamente las instituciones educativas, y garantizar la continuidad y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- BARBERÁ-GREGORI, E., & SUÁREZ GUERRERO, C. (19 de 2 de 2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. Recuperado el 3 de Noviembre de 2021, de <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- BENITO, A., CRUZ, A., BONSON, M., ENGUITA, C., & ICARÁN, E. (2016). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- CABERO ALMENARA, J., & RUIZ PALMERO, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*(9), 16-30. Recuperado el 3 de Noviembre de 2021, de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/10379/2665-Article%20Text-8692-1-10-20171109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CARDOSO OLIVINDO, A., GALENO OLIVEIRA, R., GOMEZ RODRIGUES, M., PINTO DOS SANTOS, A., & DE ARAUJO SOUSA, P. (2020). O uso do celular em sala de aula: uma perspectiva de letramento digital. *Lingu@ Nostr@ -Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*, 8(1), 72-88. Recuperado el 1 de Noviembre de 2021, de <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/139/154>
- CASILLAS MARTÍN, S., & CABEZAS GONZÁLEZ, M. (2020). Las Tic y la innovación en educación. En D. C.-S.-G.-M.-P. Eloy López-Meneses (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la* (pág. 2989). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L. Recuperado el 28 de octubre de 2021, de <https://octaedro.com/wp-content/descargas/16232-9788418348228.pdf>
- CASTELLS, M. (2011). La sociedad en red.

- DOMINGO, M., & MARQUÉS, P. (Octubre de 2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, XIX(37), 169-175. Obtenido de www.redalyc.org/articulo.oa?id=15820024020
- FLORES TENA, M. J. (2018). El aprendizaje de las TIC en las aulas. *3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pág. 60). REDINE. Recuperado el 27 de octubre de 2021, de <file:///G:/Mi%20unidad/2.-%20Facultad/2.-%20Academico/1.%20Pedagog%C3%ADa/EDUNOVATIC18.pdf>
- Foro mundial sobre la Educación 2015. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Incheon, República de Corea.
- JANSSEN , C. H. (diciembre de 2020). El aula invertida en tiempos del covid-19. *Educación Química*, 31(5). Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/77288>
- LEZCANO, L., & VILANOVA, G. (2017). *Instrumentos de evaluación aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes*. Científico técnico, Universidad Nacional de la Patagonia Austral , Unidad Académica Caleta Olivia, Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina. Recuperado el 27 de Octubre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- SÁNCHEZ MAZÓN, A. (2020). Los peligros y los beneficios del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Comunicación, educación y juventud: nuevas formas de aprender y enseñar en la era digital* (págs. 153-172). Egregius.
- VIÑALS BLANCO, A., & CUENCA AMIGO, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza*, 30(2), 103-114. Recuperado el 31 de Agosto de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- WILSON , C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 15-24.

DESAFIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: USO DE TICs Y ENSEÑANZA VIRTUAL

Graciela Elizabeth Gómez¹

Resumen: Las instituciones de educación superior deben formar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la comunidad buscar soluciones que se planteen en la sociedad, aplicar a éstas y asumir responsabilidades sociales. Estamos viviendo una época de transición donde los cambios son inacabados e impredecibles. La educación debe adecuarse a los cambios de este tiempo.

Introducción

Hoy nos toda vivir una época de transición donde los cambios son constantes, que nos ha llevado a la “explosión del conocimiento”. La universidad ha vivido en gran parte de espaldas a la sociedad, En la Universidad ambos sujetos deben ser ante todo aprendices permanentes y los programas de estudio se deben diseñar, modificar y transmitir en función de las innovaciones, nuevos conocimientos y nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en las necesidades que requiere el perfil y formación del abogado del siglo XXI. Por lo tanto es indispensable que los contenidos se adecuen a lo que el sujeto que aprende “debe saber”, ello obligaría a los “docentes” a estar permanentemente renovados en teorías, técnicas, procesos y recursos y en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario. Cada vez es más exigente la demanda de nuevos saberes, conocimientos y destrezas que plantea la sociedad con ritmos de cambios muy acelerados. Esto implica nuevos aprendizajes donde los aprendices y maestros deben ser capaces de integrar los conocimientos más allá de su simple reproducción. No sólo cambia culturalmente lo que se aprende, sino también la forma en que se aprende, por lo que si, lo que ha de aprenderse

¹ Titular por concurso de “Derecho Procesal Penal” de la Facultad de Derecho de la UNNE y Universidad de la Cuenca del Plata. Corrientes. Argentina

evoluciona rápidamente, nadie dudaría que las formas y métodos también evolucionarían con mayor velocidad. La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que se hace y se cree, lo más difícil será justamente esto desafiar la fuerza de la tradición ya que se plantea hoy un verdadero duelo de prácticas: las nuevas contra las viejas y el quehacer universitario con la modificación de sus currículos juega un papel decisivo a corto plazo.

Marco Teórico

Nuestras escuelas de leyes se han caracterizado por el enciclopedismo, los alumnos reciben un cúmulo de información que no logran aprehender ni tienen capacidad para manejar la gran masa de información que surgió en este tiempo y las enormes facilidades para su circulación han dado el golpe de gracia al enciclopedismo, el análisis jurídico por el contrario, es la actividad que nos permite extraer soluciones jurídicas concretas para un caso o una clase de casos, es siempre conocimiento aplicado o aplicable y por ello verdadero conocimiento, para practicarlo es necesario tener información sobre las normas jurídicas., el orden jurídico no es estático por el contrario es dinámico, tener conocimiento sobre los contenidos es fundamental sobre todo sobre las normas elementales, por ello el estudiante no debe albergar toda la expectativa de que recibirá en la universidad el universo de conocimientos o la información para desarrollar su tarea profesional. Se impone tratar propuestas de “métodos” de enseñanza más adecuados y cuando hablamos de “método” ponemos el acento en el “cómo”, de qué modo vamos a enseñar, comprender “qué” vamos a enseñar, “a quién”, abarcando la problemática de los sujetos del aprendizaje y el objetivo o “para qué”. , con lo cual deben contemplarse las numerosas aristas que la problemática subjetiva plantea; en el grado y posgrado; en el primer caso (grado) por las especiales características etarias –generacionales- de los alumnos y en el segundo (posgrado) por la gran heterogeneidad que suele componer las cohortes de estos cursos (jóvenes recién recibidos y

abogados experimentados, profesionales de la matrícula, jueces, funcionarios, etc.)

El gran desafío que tenemos los docentes es que en el aula, contamos con jóvenes de la generación “Y” o “Net” o nativos digitales e inmigrantes nativos. Los sistemas tradicionales de enseñanza exclusivamente a través de la clase magistral están prácticamente condenados al abismo. En las últimas décadas, aparece un vocablo cada vez más frecuente en el discurso de los educadores, esta corriente pedagógica denominada “constructivismo” y es ofrecida como un nuevo paradigma educativo que ha intentado diseñar una gestión estratégica del aprendizaje, para posibilitar que sea el mismo estudiante quien activamente elija, coordine y aplique los procedimientos para conseguir un fin relacionado con la demanda u objetivo, recuperando y transfiriendo los conocimientos previos que necesita para ello (experiencias, nociones, etc.) a la nueva situación planteada en el aula. El profesor funciona allí como un disparador, mediador, un tutor empático y proactivo en ese proceso, el alumno deja su papel sumiso y pasivo como meras vasijas de recepción de conocimientos de una educación bancaria y adquiere responsabilidad en su propia formación intelectual, es un reto abierto a la autoridad del docente y una aceptación tácita de que en el mundo de las ideas del siglo XXI solo se reconoce la autoridad del conocimiento (referentes Piaget, Vitgostky, Ausubel, Bruner) Sin dudas que existen varios desafíos para quien quiera ser docente en el mundo de hoy: por un lado, la presencia de nuevas posibilidades y exigencias en las modalidades educativas, venidas de la globalizada sociedad de la información y la comunicación y las nuevas tecnologías (TICs, educación a distancia -*e-learning* y *blended learning*- teleconferencias, foros, redes sociales, *chats*, etc.) que obligan a la permanente actualización y capacitación para satisfacer las demandas de las nuevas generaciones, trasvasadas por la interacción virtual, muy ligadas a la cultura de la imagen y a la producción instantánea. La enseñanza universitaria de grado no debe desvincularse de esta necesidad pedagógica, cuya natural dificultad se ve incrementada por la falta de formación y capacitación docente –en general- de los abogados que no son profesores pero dictan clases y no siempre pueden suplir dicha carencia con su erudición,

vocación o carisma personal. Por otro lado, buscar la motivación del estudiante –en época de escepticismo y cambio continuo o inestabilidad- es fundamental; y para eso nada mejor que *aprender haciendo*. En este sentido, la problematización (ABP; o Aprendizaje Basado en Problemas) es el motor del conocimiento, pues delimita su objeto y sus objetivos o fines. Esa problematización proviene primero de la determinación y el estudio concienzudo de los marcos teóricos (ideas, teorías, hipótesis sobre el tema en distintos niveles, desde los más abstractos o filosóficos hasta los más concretos y relacionados con el área disciplinar de nuestro interés). Promover y exigir este conocimiento debe ser el objeto de la formación universitaria en las ciencias jurídicas, ofreciendo no sólo un aprendizaje jurídico formal, normativista, sino verdaderamente significativo por ser fundado críticamente. Asimismo, debe alertar acerca de las diferentes funciones y alternativas que tiene el abogado para ejercer su profesión, pues no es lo mismo pretender ser juez o integrar el poder judicial, que abogado liberal, docente o investigador con dedicación exclusiva. En el área que nos interesa este requerimiento es impostergable: es hora de insertar en serio a la educación universitaria la *praxis*, esto es unión entre teoría y práctica. La propuesta es que, a través de clases presenciales y sus complementos virtuales se logre: Instalar una participación activa de los estudiantes creando un ambiente colaborativo de solución de problemas, donde el profesor haga las veces de mediador/tutor con interacciones a través de discusión en clase, debates virtuales y el descubrimientos guiados; realizar juegos de rol y ejercicios sobre la problemática de toma de decisiones para aceptar o no el caso, la atención del cliente o la víctima, el desempeño y dificultades que se enfrentarán ante las diversas oficinas y reparticiones donde el profesional –como defensor o querellante- y otras vicisitudes comunes propias del espacio y contexto donde el joven ejercerá su trabajo.

La enseñanza en la virtualidad

No puedo dejar de mencionar la enseñanza en la virtualidad que estamos viviendo en tiempos de pandemia. Al igual que sucede en la educación

presencial, el profesor debe realizar aquellas actividades que exige una buena planeación académica, el profesor en la virtualidad debe desarrollar además, nuevas habilidades, tales como: -Capacidad de interactuar con diseñadores gráficos y programadores de sistemas que apoyarán el montaje y rodaje del curso. Conocimientos y habilidades en el manejo de las TIC's: Internet, correo electrónico, foros, chat, grupos de discusión y búsqueda de información en bases de datos electrónicas. Conocer y poner en práctica estrategias metodológicas que estimulen la participación de los estudiantes. Mantener una comunicación fluida y dinámica con los estudiantes a través de medios sincrónicos o asincrónicos de comunicación, entendiendo que gran parte del rol docente en el aprendizaje de los estudiantes, se da gracias a un buen acompañamiento y orientación del profesor. Conocer y emplear metodologías que propicien el trabajo colaborativo del grupo. Desarrollar con base en la motivación, un alto nivel de autonomía que le permita además de seguir las indicaciones del curso y obtener así el aprendizaje derivado de ellas, ir más allá a través de la búsqueda de nueva información y la elaboración de procesos avanzados de aprendizaje basados en el análisis, la síntesis y la experimentación. Al igual que el profesor, el estudiante debe tener habilidades y conocimientos suficientes en el manejo de las TIC's. Capacidad para relacionarse con sus compañeros para la elaboración de proyectos de trabajo colaborativo. Tener una alta disciplina en el manejo del tiempo para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos y dar cumplimiento al cronograma definido por su profesor. Mantener una comunicación continua con su profesor y con sus compañeros a través de medios sincrónicos o asincrónicos de comunicación.

¿Qué ventajas tiene la educación virtual?

Dentro de las razones que se mencionan para considerar la educación virtual, como una alternativa seria y presente, están la reducción de costos, el acceso de nuevos públicos a la tecnología y el mayor compromiso de todos los participantes en el proceso educativo. Varios elementos se destacan en este nuevo esquema de aprendizaje: **-Exploración** – El uso de Internet, o más

precisamente la “World Wide Web”, como una herramienta de exploración le abre al profesor y al estudiante las puertas de una fuente inagotable de información y recursos. **-Experiencia** – El estudiante virtual se ve involucrado en una nueva experiencia social y de aprendizaje que puede incluir comunicaciones directas con su profesor, discusiones con sus compañeros de curso o estudio individual de contenidos a su propio ritmo. **-Compromiso** – Los cursos virtuales ofrecen una oportunidad única al estudiante de compartir experiencias con otros, lo que refuerza el sentido de colaboración y de comunidad. Además el estudiante recibe el control de su tiempo y sus recursos y puede escoger el mejor camino de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias y capacidades. **-Flexibilidad** – Desde cualquier lugar y a cualquier hora, los estudiantes pueden tener acceso a sus cursos virtuales. Se estima que aproximadamente 80% de las empresas ya tienen solucionado su acceso a Internet, por lo que los obstáculos técnicos de acceso de los estudiantes que trabajan ya están superados. **-Actualidad**– Los profesores tienen la oportunidad de actualizar sus materiales y temas de discusión instantáneamente lo que hace que los cursos se mantengan frescos y consistentes con la actualidad. **-Personalización**–Aunque parezca contradictorio, la educación virtual sí permite un contacto personal entre el profesor y el alumno. El intercambio de mensajes escritos y la posibilidad de seguimiento detallado del progreso proporciona al profesor un conocimiento del alumno muchas veces mayor que en cursos presenciales. Las desventajas de la educación virtual pueden ser: El acceso desigual en la población. Limitaciones técnicas: desconexiones, imprecisiones. Fallas técnicas que pueden interrumpir las clases. Alto costo del material de los equipos y de la producción del material. Falta de estandarización de las computadoras y multimedias. Falta de programas en cantidad y calidad en lengua castellana, aunque existan muchos en lengua inglesa. No se ofrece el mismo contacto persona a persona así como las clases presenciales. Escasez de docencia, a nivel mundial, sólo un tercio de profesores que dictan clases virtuales han sido entrenados para enseñar por Internet. Incorporar las TICs a la enseñanza es casi una necesidad y el mercado nos ofrece una serie de plataformas para facilitar y agilizar la creación

de cursos on line con gestión completa sin requerir conocimientos profundos de programación o diseño gráfico. Las plataformas e learning son herramientas que combinan hardware y software para ofrecer todos los servicios necesarios para la impartición de la formación. Como docente tengo la pretensión que el alumno comprenda por sobre todas las cosas, que el derecho es un instrumento al servicio de las personas y de sus problemas, que la dignidad humana es algo extremadamente valioso, que la libertad, la igualdad y la fraternidad siguen siendo un ideal hermoso. En relación a la pandemia, la UNESCO ha señalado que el mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto global de emergencia, América Latina no es una excepción, con apenas 1 de cada 2 hogares con servicio de Internet de banda ancha, y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia. La pandemia tiene efectos inmediatos y de largo plazo. La política educativa debe atender ambos. La política educativa enfrenta el desafío de reconstruir una propuesta educativa que sea cualitativamente distinta a la anterior.

Conclusión

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar su propagación. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza. Por su parte,

la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además población indígena y migrante. Se impone pensar más allá de la pandemia y trabajar para construir una mayor resiliencia en los sistemas educativos, de manera que se pueda responder rápida y eficazmente a otras crisis similares. Hacerlo exige proteger el financiamiento de la educación e invertir en una formación docente de alta calidad, así como en el desarrollo profesional continuo de esta fuerza laboral. “Sin una acción urgente y una mayor inversión, una crisis de aprendizaje podría convertirse en una catástrofe del aprendizaje”. No podemos dejar de remarcar una vez más que la calidad educativa no reside sólo en los dispositivos o herramientas tecnológicos utilizados, sino en la labor personal de los docentes, en su formación y en su compromiso con los alumnos y en el compromiso y responsabilidad de estos últimos con su propio proceso de aprendizaje.

Bibliografía

- Alba-Fernández, Nicolás de; Porlán, R. (Coords.) (2020), Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica, Madrid: Morata. Constructivismo y educación
- Mario Carretero. Editorial Paidós. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.
- JM Serrano González-Tejero. Revista electrónica (2011). scielo.org.mx
- Los desafíos de las TIC para el cambio educativo Roberto Carneiro Juan Carlos Toscano Tamara Díaz Coordinadores La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana. Impreso en España por ISBN: 978-84-7666-197-0
- Las TIC en la educación – Unesco // es.unesco.org
- Un proyecto para educar en TIC en tiempos de pandemia
- Menéndez, P. (2020), **Escuelas que valgan la pena**, Buenos Aires: Paidós. Experiencias personales enseñando en tiempos de pandemia.

LA COMPLEJA TAREA DE ENSEÑAR DERECHO DEJANDO DE MIRAR LAS ESTRELLAS

Pablo Lazzatti¹

Resumen: Estimular prácticas docentes que recompongan el tripartismo del tiempo en el espacio áulico, prescindiendo -al momento de planificar la enseñanza del derecho- de apoyarse solamente en el PRESENTE, ayudarán a consolidar aprendizajes significativos, estimular la curiosidad, el asombro y la creatividad y, consecuentemente, evitar la falta de atención, dispersión, desmotivación, ansiedad y estrés en los/las estudiantes.

Si queremos abogados y jueces que redacten escritos y sentencias conscientes de su función de hacer vivir la ley, que en su interpretación de las normas tengan en cuenta los fines y necesidades sociales derivados de fuentes tan diversas como la historia legislativa de la norma y la propia concepción del juez sobre los valores de la sociedad y que, además, sean capaces de formular sus argumentos para que sean lo más coherentes posibles con la totalidad del sistema jurídico, tanto jurisprudencial como legislativo, debemos cambiar la concepción del sistema educativo.

(Jonathan Miller², 1987)

Los y las docentes en abogacía, a menudo... ¿rompemos el tiempo tripartito?
Pasado, presente y futuro.

Enseñar la ley viva no solo se limita a enseñar la ley vigente, es indagar en el pasado, es poner en tensión, cuestionar, intuir, adecuar la ley a la realidad presente proyectándola -al menos- a un futuro inmediato.

Uno de los problemas planteados en el derecho, a propósito de su relación con la realidad social, es la adaptación o actualización del derecho a esa realidad social cambiante. Esto implica considerar -necesariamente- al derecho en relación a una realidad social, no en un momento específico, sino a ésta en su desarrollo en el tiempo (Carrasco Jimenez, 2017).

¹ 1-Profesor Adjunto Ordinario en Derecho Privado VI, Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Docente de Neurociencias aplicadas al fútbol en la Escuela de técnicos de AFA "Adolfo Pedernera" E-mail: comision6lazzatti@gmail.com

² MILLER Jonathan, "El método de casos y la educación legal en la Argentina", Saber Abierto, Nº 1, 1988, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA.

Al enseñar derecho, no debiéramos eludir la evolución y proyección de la norma en el tiempo, aún a sabiendas de que la realidad teñirá de rápida obsolescencia dicho intento.

En esta época de cambios exponenciales, en la que nos toca enseñar, la previsión (o visión previa) cobra un valor significativo para reconfigurar -permanentemente- nuestro GPS docente.

En nuestra hoja de ruta de enseñanza del derecho (en la asignatura en la que nos desempeñemos) está -claramente- marcado el presente, el ahora (ley vigente). En oportunidades -menos recurrentes- para explicar ese ahora acudimos a los antecedentes pasados, el ayer (evolución histórica, anterior legislación), pero descuidamos -notoriamente- proyectar nuestra mirada al futuro, el mañana (problematización de posibles escenarios legales). Tal como ocurre en la mayoría de los noticieros actuales, lo que importa es solamente el ahora (escenario que produce un vaciamiento del pasado y el futuro).

Con alarmante asiduidad, nuestras prácticas docentes espejan esta conducta. Esto se ve reflejado en el escaso tratamiento que tienen el ayer y el mañana en la efectiva planificación de nuestra enseñanza.

¿Cómo repercute esto en el aprendizaje?

A menudo, nos preguntamos sobre los bajos niveles de atención, curiosidad, asombro y creatividad que se generan en las relaciones académicas entre docentes y estudiantes. En cambio, advertimos desmotivación y grandes niveles de ansiedad. Al ser analizado este fenómeno, por los distintos actores educativos, como en el famoso monólogo de Tato Bores: “la culpa es del otro”.

Pero, si reflexionáramos sobre la importancia de respetar el tripartismo del tiempo, podríamos evitar repetir -infinitamente- el monólogo de Tato.

Al proporcionar una información jurídica desproblematizada de episodios legales anteriores y sin un detenido análisis de posibles zonas de conflicto en un futuro inmediato, estamos podando el tiempo. Ningún aprendizaje es relevante si faltan elementos temporales que completen el relato docente.

Por ende, si a la información jurídica le recortamos el pasado y le quitamos proyección de futuro solo nos queda PRESENTE. Sin datos previos

(antecedentes), quienes cursan la asignatura verán dificultada la comprensión de los cambios normativos. Esos saberes constituyen los cimientos sobre los que edificarán los nuevos conocimientos legales. ¿Si a las y los estudiantes no les contamos el pasado, podrán tener una visión integral del presente?

El futuro llegó hace rato

¡todo un palo, ya lo ves!

Veámoslo un poco con tus ojos...

¡El futuro ya llegó!

Esta emblemática letra que inmortalizó la voz de Carlos “Indio” Solari, es una invitación a despertar, a entender que aquello que veíamos tan lejos, de repente, con la velocidad del correccaminos, nos explotó en la cara... ¡todo un palo, ya lo ves!

Para dimensionar esto, tenemos que cambiar nuestros marcos mentales. Saber que nuestro cerebro es -por principio- reticente al cambio, que se estresa cuando tiene que hacer o enfrentar una situación nueva³. Posiblemente, eso contribuya a impedir que veamos la velocidad con la que se aproxima el futuro y se nos paralice la mirada inmovilizando nuestras retinas en un presente eterno, en un medio que niegue los extremos.

Esa actitud de fuga que evita, consciente o inconscientemente, problematizar el futuro también encuentra anclaje en la incertidumbre y el desconcierto generado por el grado de profundidad y velocidad de los cambios.

Este esfuerzo por comprender los profundos cambios y el brevísimo tiempo de adaptabilidad que tenemos para “no caer del mundo” nos empujan a tomar una decisión entre dos opciones: mantenernos arriba de la tabla esperando que llegue la ola para que nos devuelva a la playa o animarnos a remar hacia ella para atravesarla y ver qué hay más allá. Volver a la orilla significa instalarnos en la zona de seguridad que representa el presente conocido, atravesarla, simboliza enfrentar los desconocidos retos que proponga el mar con la brújula de la reinvención permanente.

³ Así lo explica, en entrevista con el cronista digital, el Director Académico de Asociación Educar para el Desarrollo Humano, Roberto Rosler. Disponible en <https://www.cronista.com/management/El-cerebro-es-reticente-al-cambio-20131226-0013.html>

Pensemos por un segundo... ¿qué ocurriría si alguien nos achatara el tiempo y este quedara, solamente, en el presente? Si todo se jugase en tiempo presente... ¿el pasado dejaría de importar?, ¿el futuro se disfrazaría de amenaza permanente?, ¿qué fotografía, de esta situación, tendrían las y los estudiantes?

La foto nos muestra un pasado omitido, cuya información es relevante para la plena comprensión de la temática y la fijación del saber en la memoria de largo plazo. También nos muestra un futuro que, por lo volátil y poco previsible, se torna dificultoso de abordar en soledad, constituyendo este escenario en un agente estresor. Esta lectura estudiantil detecta una amenaza constante, esto aumenta la secreción de adrenalina y noradrenalina⁴, por parte de la glándula suprarrenal, pero también compromete la producción de uno de los neurotransmisores más importantes: **la acetilcolina**, que se encarga de regular los ciclos de sueño, el aprendizaje y la consolidación de recuerdos. Asimismo, en la glándula suprarrenal se genera una hormona llamada cortisol. Los neurotransmisores (acetilcolina, adrenalina y noradrenalina) junto con el cortisol se asocian directamente al estrés. Este es una respuesta adaptativa que prepara a nuestro cuerpo para llevar a cabo una respuesta de lucha o huida ante un estímulo peligroso o amenazante. Sin embargo, cuando este fenómeno se produce a diario y se cronifica, aparece el estrés patológico⁵ que causa serios problemas para la salud física y mental de las personas.

Hagamos memoria si en los últimos años no nos hemos encontrado alguna vez diciendo, en sacrificio al Dios Cronos (Dios del tiempo), eterno jibarizador del programa de estudios, ¡¡¡la evolución histórica, por una cuestión de tiempo, no vamos a abordarla así que léanla en sus hogares!!! La evolución del instituto, como no se explicó, no ingresa en el parcial. La misma analogía podría aplicarse a los debates parlamentarios, antecedentes normativos, etc, etc, etc.

⁴ Se encargan de aumentar el metabolismo basal, aumentan la temperatura, llevan la sangre a la periferia, dilatan las pupilas, aumentan la tensión arterial y la frecuencia cardiaca.

⁵ Un equipo de investigadores en Psicología, de la Universidad de Nueva York, en Estados Unidos, encabezados por la investigadora Candace Raio, reveló que el estrés afecta a la flexibilidad en la toma de decisiones, lo que mostró un déficit de aprendizaje para los individuos sometidos a esta condición, teniendo como resultado una tasa de aprendizaje más lenta. Disponible en <https://www.pnas.org/content/114/42/11241>. Recuperado en 28/10/2021

Creemos que la tiranía del tiempo nos quita espacio para integrar la ciencia y la tecnología, ya no al desarrollo de las clases (mediante las TIC), sino al tratamiento de los contenidos que enseñamos. Así evitamos el análisis de ciertos temas por considerarlos pertenecientes a una línea de tiempo, vinculada a un futuro cercano, a la que en oportunidades -paradojalmente- solemos denominar presente lejano. Esta actitud de fuga nos impide problematizar el derecho actual con las nuevas temáticas emergentes. ¿Será que el día a día nos nubló la vista? o ¿será que la “presbicia docente” no nos permite ver lo trascendente?

Solo mencionaré un número pequeño de cuestiones que ya tendríamos que estar, seriamente, problematizando en la enseñanza del derecho. Temáticas que, como lo señalara, crean una falsa percepción de lejanía, pues las divisamos dentro de la categoría de “lo que viene”, etiquetándolas dentro del espacio temporal “futuro” o confundiéndolas también con un presente no instalado que equivale a un futuro inmediato. Si los y las docentes rompemos con el tiempo tripartito y solo nos interesa el presente, aquello que vemos como futuro lo diferimos para cuando sea presente y, por ende, no lo problematizamos ahora.

Activos digitales: ¿Cómo detectar, incautar y liquidar estos activos?, ¿favorecen al lavado de dinero? Los ciber delitos y la ciber seguridad de las transacciones electrónicas (robo de identidad, robo de datos financieros, ciberextorsión, etc). La medicina del placer⁶: ¿El libre uso de los nootrópicos puede generar ventajas indebidas y profundizar la desigualdad social? Los ciborgs humanos: ¿El derecho a implantarse tecnología en el cuerpo debe ser regulado? La robótica y los nuevos desafíos del mercado laboral. Estos son solo algunos, entre muchos temas, que quedan al margen de nuestras clases.

⁶ La intuición de algunos, de que un hedonismo bien entendido favorece la salud, está empezando a ser abordada y corroborada en los laboratorios de psicofarmacología. En 1989, un grupo de médicos, psicólogos, sociólogos y otros científicos, fundó Arise (Associates for Research into the Science of Enjoyment), una asociación internacional para impulsar la llamada ciencia del placer, con el objetivo concreto de estudiar cómo los pequeños y grandes placeres cotidianos mejoran la calidad de vida y pueden fortalecer la salud. Como dice uno de los fundadores de esta asociación, David M. Warburton, catedrático de Psicofarmacología Humana de la Universidad de Reading, en el Reino Unido, no hay que confundir placer y felicidad, pues el primero es un estado cerebral y la segunda un estado de ánimo prolongado

La importancia de problematizar el derecho con temáticas emergentes.

La Ley de Concursos y Quiebras n° 24522 fue sancionada en el año 1995, siendo varias veces modificada entre 2002 y 2011.

Para ser más preciso, la sanción fue el día 20 de julio de 1995, un mes antes de que una de las mayores empresas del mundo (Amazon) vendiese su primer libro, tres años antes de que se fundase Google, 9 años antes de que Mark Zuckerberg y sus compañeros de habitación crearan Facebook, 10 años antes de que se inventase Youtube, 12 años antes del día que Steve Jobs revolucionara la telefonía móvil con la presentación del primer iPhone. Podría seguir enumerando nacimientos de tecnología revolucionaria como WhatsApp, Airbnb, Netflix y muchos etc., pero el golpe de efecto ya está logrado.

La ley 24522 fue, originalmente, sancionada para regular el derecho de la insolvencia en la Argentina, pero el relato de sucesos descriptos da cuenta de que, en 1995, habitábamos “otro mundo”. La ley fue gestada y concebida en un mundo enfocado aún en el legado de la revolución industrial, lejos de esta nueva “sociedad del conocimiento”. Así, la Ley de Concursos y Quiebras fue parida en una economía en la que los activos que importaban eran, fundamentalmente, los tangibles. El valor de las empresas, en aquel entonces, se medía según registros contables y se centraba, principalmente, en la magnitud de sus establecimientos. En resumen, la dimensión económica se medía en cantidad de ladrillos. En ese entonces, ni el más optimista pensaba en una subasta judicial electrónica (la SCBA hace un par de años la incorporó), menos aún en que el dinero no circulara físicamente (transacciones virtuales) y ni hablar en que hubiese dinero capaz de cancelar deudas, comprar activos y realizar todo tipo de inversiones sin que fuera emitido por ningún país del mundo (criptomonedas).

Mientras espero un cambio normativo que actualice la legislación vigente... ¿sigo enseñando, únicamente, en tiempo presente?, ¿o resignifico contenidos para proyectarlos y problematizarlos en alimento de la curiosidad, atención y motivación de los y las estudiantes?

Si no les contamos la historia completa de aquellas materias que enseñamos, muchos de ellos que nacieron y crecieron con Google, intentarán armar su

propio rompecabezas surfeando las distintas páginas que aparecen en el buscador. Sabemos que tanto el orden en el que se muestra la información como su veracidad pueden ser manipuladas por algoritmos y que ello, a menudo, puede inducir a un conocimiento sesgado, errático, incompleto y poco eficaz para la construcción de un saber crítico.

El referirnos al estadio previo a la ley vigente, permitirá -a quien aprende- establecer un punto de referencia donde anclar la información sobre el derecho a aplicar.

El aprendizaje significativo, al que hace referencia Ausubel, se produce cuando la estructura cognitiva asocia la información nueva con los conceptos existentes en ella y establece una conexión. Si a esta información conectada le aportamos significado con el que poder analizar un escenario futuro, captamos la atención, despertamos la curiosidad y generamos un interés genuino por el aprendizaje. El resultado: una clase motivada.

Retomar el tiempo tripartito en la enseñanza del derecho es un desafío que nos invita al aprendizaje permanente, a enfoques interdisciplinarios, a intercambiar miradas con docentes especializados (de nuestra unidad académica o de otras), a estimular la enseñanza colaborativa, a habitar nuevos espacios, en fin, a pensar creativamente fuera de la caja.

Solo así romperemos la ilusión óptica que se produce cuando, absortos, contemplamos las estrellas creyendo ver el presente, cuando en realidad estamos enfocando la mirada en el pasado.

Bibliografía de consulta.

CARRASCO JIMENEZ, EDISON. (2017). Relación cronológica entre la ley y la realidad social: Mención particular sobre la "elasticidad de la ley. *Ius et Praxis*, 23(1), 555-578.

“USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO”

Mauro Fernando Leturia¹ y Jeremías García²

Resumen: El presente trabajo se fundamenta en la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, específicamente en la materia Introducción al Pensamiento Científico (IPC), analizando la incidencia de estos mecanismos en el sistema educativo argentino y sus problemáticas, que se han visto evidenciadas al implementarse la enseñanza virtual frente a las restricciones decretadas en virtud de la pandemia de Covid-19. Los alumnos ingresantes, por sus propias particularidades se adaptaron rápidamente a los medios virtuales, lo que posibilitó el desarrollo adecuado de los contenidos de la materia mediante la utilización de una combinación de TICs, tales como la cátedra virtual, clases sincrónicas por zoom, videos de temas específicos en un canal de youtube creado al efecto, grupos en redes sociales tales como Facebook, comunicación continua y constante a través de whatsApp.

Introducción

El carácter inédito de los tiempos actuales, además de producir una alteración en la cotidianeidad de nuestra sociedad, ha dado inicio a una nueva configuración del desarrollo académico en el ámbito universitario, convocando a quienes formamos parte de este sistema educativo a producir y llevar a cabo estrategias que permitan incluir a cada uno de los estudiantes, implicando esto, lograr establecer y mantener los vínculos necesarios entendiendo las dificultades en materia de conectividad existentes en nuestro país y los diferentes factores que lo generan (económicos, geográficos, gubernamentales

¹ Profesor contratado Materia Introducción al Pensamiento Científico, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Nacional de La Plata. Titular de Cátedra de la materia Prácticas Profesionales II de la Universidad Católica de La Plata. Profesor adjunto de Derecho Penal I de Derecho Marítimo Universidad del Este. Profesor Adjunto de Metodología de la Investigación en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad del Este. Mail: mflighturia@hotmail.com

² Ayudante alumno de Introducción al Pensamiento Científico, Cátedra 1 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: Jeremiasgarcia100@gmail.com

o problemas propios de las empresas de telefonía e internet móvil). Resulta entonces fundamental activar mecanismos en pos de la facilitación de contenidos para la enseñanza, así como el despliegue de estrategias de acompañamiento y motivación ante la contingencia. La optimización en las técnicas de enseñanza virtual, en la divulgación del material de estudio, el seguimiento y la motivación del alumnado, así como también debido cuidado y estudio del criterio de evaluación, formarán entonces el núcleo de la actividad docente. En este marco, la tarea de enseñanza universitaria debe generar nuevas formas de construcción de procesos educativos, siendo además una fuerza de comunicación y acercamiento. En medida en que la pandemia ha evolucionado, las formas de enseñanza debieron adecuarse de forma progresiva, siendo fundamental el impacto que tengan las decisiones sanitarias del ámbito nacional sobre el sistema educativo. Las mismas desventuras crea un desafío: la permanente revisión del aprendizaje y la enseñanza. Desafío que debe convocarnos a la realización de una lectura profunda en virtud de la construcción de procesos, de definición de nuevas condiciones y a la toma de decisiones que den forma a esta nueva modalidad sin perder de vista los horizontes tales como de igualdad, democracia y la calidad educativa que debe plantearse la educación pública universitaria.

El aporte a la enseñanza de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs).

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) son recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir información mediante diversos soportes tecnológicos. No solo se tratan de computadoras, televisores o celulares, sino que además se les agregan las redes sociales y otros medios de comunicación como pueden ser Zoom, Webex o incluso WhatsApp. En lo que respecta al ámbito educativo universitario es evidente que las TICs resultan una herramienta fundamental para el acceso a material didáctico además de una corriente que busca utilizar aplicaciones educativas en dispositivos móviles. Esto deviene en complementario con el avance en la distribución de material académico (libros,

artículos de investigación, ensayos, etc.) en sus versiones digitales mediante dispositivos que pueden ser computadoras (personales y portátiles), teléfonos celulares, tablets, o lectores de libros digitales. Por lo tanto una dinámica aplicación de las TICs favorecerá al trabajo colaborativo con los estudiantes, así como fomentará el trabajo grupal, siendo necesario contar con la consecución exitosa de las actividades encomendadas por el equipo docente.

Uno de los aportes más significativos de estas TICs es la eliminación de barreras espacio-temporales a las que se ha visto condicionada la comunicación universitaria y por lo tanto su enseñanza con la modalidad presencial y a distancia. En este caso el aprendizaje se produce en un espacio físico no real, como es el ciberespacio, donde emisor y receptor deben establecer espacios de encuentro para comunicarse, propiciando así una comunicación tanto sincrónica como asincrónica. La socialización de la información potencia el aprendizaje en todos sus ámbitos, haciendo necesaria la actualización de conocimientos y habilidades, tendiendo a una formación más flexible. Esto rompe con el clásico modelo unidireccional donde se tiene la concepción de que el profesor deposita el conocimiento en el estudiante, quien pareciera ocuparse únicamente de su almacenamiento. Ante esta nueva modalidad el estudiante no solo procesa la información, sino que también la construye implicándose directamente en el aprendizaje. Resulta vital en la tarea docente conducir al estudiante a ser activos y no pasivos en los procedimientos educativos, las nuevas tecnologías permiten utilizar diferentes modalidades de enseñanza a distancia y online surgiendo entre otras ventajas, la reducción de costos, la posibilidad de acceso a la información y la flexibilidad para contactar con la misma además de la intimidad del estudiante respecto la calidad de su propia ejecución.

Es notorio que la incorporación de las TICs mueven al profesor de su papel de transmisor de información para adquirir otros roles tales como el de diseñador de situaciones de aprendizaje y creador de contenidos. El estudiante por su parte necesitará aprender la toma de decisiones y realizar el correspondiente autodiagnóstico de sus necesidades para construir así su propio itinerario formativo en la búsqueda de conocimiento.

Implementación de las TICs en la materia Introducción al Pensamiento Científico

El pensamiento científico se integra hoy en las diferentes esferas de la vida siendo preciso el desarrollo en profundidad de los criterios que lo legitiman para participar con mejores herramientas en el mundo tecno-científico que nos toca transitar, carácter que se ha visto potenciado por las restricciones que han surgido desde las esferas gubernamentales con el afán de palear la presente situación epidemiológica. En el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales la plataforma virtual denominada “cátedras virtuales”, pasó de ser un espacio complementario a tener un rol fundamental en el proceso educativo, tanto en la facilitación del material pedagógico, como en el seguimiento y la evaluación del desempeño del estudiante. No obstante, estas cátedras virtuales no lograban generar la dinámica necesaria para la interacción entre el estudiante y el equipo docente, esto se debe tanto al desconocimiento y falta de familiarización de ambas partes sobre los aspectos prácticos de dicha plataforma, así como a la carencia de ciertos elementos interactivos debiendo la misma ser complementada con el uso de TICs alternas, tales como redes sociales, de mensajería instantánea o de videollamada. Es así que ciertas virtudes de estas tecnologías de comunicación han resultado facilitadores de la tarea docente y del proceso educativo en general. Tal es el caso del servicio de redes y medios sociales estadounidense “Facebook”, disponible en español desde el año 2008. Esta red permite su acceso a través de cualquier dispositivo con acceso a Internet. La sola registración del usuario –aceptando términos y condiciones- y la creación de un perfil posibilitarán la interacción y la generación de comunidades con otros usuarios denominados “amigos”. Esta red utiliza tecnologías avanzadas, como inteligencia artificial, sistemas de aprendizaje automático y realidad aumentada para que los usuarios puedan utilizarlo de manera segura, estas facilidades sumado al contexto actual de un mundo tecnocrático y a su vez pandémico ha llevado a que solo en Argentina el número de usuarios activos ascienda a los 20 millones, siendo el 83% del total de las personas con acceso a Internet. Como complemento a esta interacción también se ha aplicado el uso de la aplicación de mensajería instantánea

“WhatsApp”. Según una encuesta llevada a cabo por la agencia Priori Data, “WhatsApp” fue la aplicación de Google Play con una mayor demanda a nivel mundial, con 747 millones de descargas en el año 2018. La implementación de esta aplicación fue llevada a cabo y facilitó la creación de grupos de trabajo, que permitían tanto la interacción entre los estudiantes en horarios extracurriculares y de propia decisión según sus conveniencias individuales y grupales como el desarrollo de un espacio de consulta (vía escrita o a través de la posibilidad de enviar audios instantáneos sin límite de tiempo y de fácil reenvío) así como también de facilitación de material multimedia (la aplicación permite enviar documentos en diferentes formatos, imágenes y videos). Finalmente se implementó el sistema de video-llamadas y reuniones virtuales “Zoom”, disponible en computadoras de escritorio, computadoras portátiles, teléfonos inteligentes y tablets. Esta aplicación si bien era utilizada en el ámbito académico, se popularizó durante la pandemia de COVID-19 viéndose exponencialmente incrementado su número de participantes llegando a los 300 millones tal como la empresa publicó en su cuenta oficial. A través de la aplicación Zoom, se llevó a cabo el desarrollo del contenido de la materia, con la posibilidad de efectuar video-llamadas individuales sin restricciones y reuniones grupales junto con las opciones de soporte de videoconferencia y colaboración web.

Conclusión

Los tiempos actuales son testigos de la irrupción en nuestra sociedad e las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), y de la influencia que estas han tenido sobre los individuos, sobre todo en el caso de las redes sociales. Es notoria la transformación en la forma de comunicarse, relacionarse y de recibir información en los seres humanos, por lo que resulta vital la inclusión de recursos informáticos y de telecomunicaciones, tendencias que representan nuevos caminos hacia el conocimiento, ya que la educación es ante todo un agente social que se nutre en la adición de componentes que, de presentarse en una correcta estructuración fomentarán la interacción, tanto autónoma como dirigida por el docente. Sin dudas, la implementación de estas herramientas ha permitido dinamizar la tarea docente así como también ha

facilitado la búsqueda del estudiante de su propio itinerario educativo a raíz de la toma de decisiones y del autodiagnóstico, permitiendo el planteo de problematizaciones que hacen al pensamiento científico, siendo este incluyente, pero además perseguidor de nuevas formas de busca del conocimiento.

Los alumnos ingresantes, por sus propias particularidades se adaptaron rápidamente a los medios virtuales, lo que posibilitó el desarrollo adecuado de los contenidos de la materia mediante la utilización de una combinación de TICs, tales como la cátedra virtual, clases sincrónicas por zoom, videos de temas específicos en un canal de youtube creado al efecto, grupos en redes sociales tales como Facebook, comunicación continua y constante a través de whatsApp.

Bibliografía.

Ambrosini Cristina- Gastón Beraldi; 2018. *“Pensar la ciencia hoy: La epistemología entre teorías, modelos y valores”*. Editorial Buscando.

Constante Myriam Pérez; Carolina Paola. 2020. Las consecuencias educativas y el desarrollo docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19; U.T.B.

Bases y condiciones de Facebook consultado el 10/9/2021

Bases y condiciones de Whatsapp consultado el 12/9/2021

<https://forbes.co/2020/04/23/tecnologia/zoom-supera-los-300-millones-de-usuarios-durante-la-cuarentena/>

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf>

<https://es.statista.com/grafico/16656/aplicaciones-mas-descargadas-en-google-play-en-todo-el-mundo/>

PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

¿Cómo fue esa experiencia durante la pandemia?

Mariel Martin¹; Avril Recio Lundqvist²
y Melina Theaux Charlo³

Introducción

En esta oportunidad presentaremos un análisis del rol del ayudante estudiantil durante el segundo cuatrimestre 2021 en la pandemia, es un avance preliminar del estudio observacional, transversal y descriptivo. Sus autoras son una docente adjunta y dos ayudantes alumnas de la Asignatura Derecho e Historia Constitucional Argentina “A” de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

El plantel docente de nuestra unidad académica está conformado por 376 docentes, 25 son de dedicación exclusiva, 72 con dedicación parcial o semi - exclusivo y 279 con dedicación simple, la mayoría ejercen la profesión liberal y un gran porcentaje poseen cargos jerárquicos en la Justicia Provincial y Federal. El último año se contó con la incorporación de 30 ayudantes estudiantiles.

A raíz de la evolución de la pandemia del COVID 19, la alta casa de estudios, decidió implementar cursadas mixtas (días virtuales combinadas con días presenciales), el acompañamiento que realizan las/os ayudantes estudiantiles contribuyen al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje del alumnado. Nuestra carrera está estructurada en tres ciclos con un total de 40 materias, de las cuales 24 de las mismas se cursan mediante la modalidad mixta.

Rol del Ayudante Estudiantil

¹ Profesor Adjunta Asignatura Derecho e Historia Constitucional Argentina, Facultad Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata, mariel@mdp.edu.ar

² Ayudante de Segunda, Asignatura Derecho e Historia Constitucional Argentina “A”, Facultad Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, avril-re@hotmail.com

³ Ayudante de Segunda, Asignatura Derecho e Historia Constitucional Argentina “A”, Facultad Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, melinatheauxcharlo@gmail.com

El Ayudante de segunda o comúnmente llamado ayudante Estudiantil, es un alumna/o activo y regular de la carrera, que mediante concurso ha obtenido dicho cargo con la finalidad de iniciar su trayectoria en la docencia universitaria; según el Estatuto Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la función del ayudante estudiantil lo establece en el artículo 35 donde indica que es *“colaborar en la elaboración de los trabajos teórico-prácticos en su ejecución y evaluación, bajo la supervisión de un docente de categoría superior. Para ser designado en esta categoría se requiere ser estudiante activo y haber aprobado la asignatura en la cual se desempeñará”*. El artículo 36 indica que *“se designarán por las pautas y procedimientos de evaluación que fije el Consejo Superior y por el término de un (1) año”*.

Sabemos por medio de empleados de trayectoria de la universidad que el rol del Ayudante estudiante está desde la década del 80. No siendo posible confrontar esta información de manera concreta por no estar disponible la normativa utilizada en ese momento. Disponiendo solo la que se encuentra vigente desde año 2001. En nuestra Unidad Académica se abrió por primera vez el llamado a Concurso Público de Antecedentes y Oposición para el cargo de Ayudantes Estudiantes en el año 2013 en las asignaturas Derecho Político y Teoría General del Derecho.

Con el cambio del plan estudios 2018, hubo modificaciones e incorporación de nuevas asignaturas. Esto implicó que en el año 2019 se sumaron a las ayudantías ya mencionadas, las asignaturas de Historia Constitucional del Derecho (ambas cátedras), Civil Parte General, Teoría Constitucional, y Teoría General del Proceso. Con el inicio de la pandemia y la suspensión de la presencialidad, el llamado a concurso se vio postergado hasta fines del año 2020. El cual se realizó mediante videoconferencia, es así que los nombramientos de los cargos llegaron en marzo del 2021, es importante resaltar el esfuerzo que realizó la universidad para superar la adversidad y continuar de la mejor manera el normal funcionamiento de la institución.

Se puede decir que el ayudante estudiantil, es un complemento valioso para del desarrollo de la cursada, sobre todo en tiempos de pandemia, donde la tecnología nos acerca de un modo, pero nos aleja en los intrapersonal. Siendo

extremadamente dificultoso para los estudiantes ingresantes superar la barrera de la vergüenza y timidez que genera la fría comunicación a través de las pantallas. Encontrando en el ayudante un nexo entre el alumnado y las/os docentes, sino que también un par, generando en las/os estudiantes un sentido de pertenecía, de proximidad. Al contar el/la ayudante con conocimientos previos en la materia, puede acompañar a las/os educandos a lo largo de la cursada; siendo primordial la asistencia y supervisión del cuerpo docente para el desempeño de sus funciones.

Tanto los/las profesores/as como los/las ayudantes trabajan arduamente para que la trayectoria educativa de la materia sea más amena, sabiendo que el objetivo primordial es el aprendizaje de saberes y su aprobación.

En nuestra Alta Casa de Estudios, las asignaturas que cuentan con ayudantía, es en el Ciclo Introductorio y en las primeras materias del Ciclo Profesional, esto fue pensado de manera estratégica, con el fin de que los ingresantes a la facultad tengan una herramienta más para familiarizarse de manera más eficaz en esta nueva etapa, *“la vida universitaria”*.

Nueva normalidad: “cursadas mixtas”

En este contexto pandémico es importante mencionar que en nuestra facultad, se está desarrollo en el segundo cuatrimestre lo que se conoce como presencialidad mixta, la cual implica que en ciertas comisiones de materias específicas, el alumnado cursa días en la facultad y días por la plataforma digital. Dos criterios se han tenido en cuenta a la hora de ver qué materias tendrían esta modalidad, la primera de ella es la cantidad de alumnado que se esperaba para cursar, por la disponibilidad aúlica y la segunda se seleccionó las materias troncales.

Destacamos que esta nueva particularidad ha traído cuestiones muy positivas puesto que, se ha recuperado el contacto entre el alumnado y el docente, el cual se había perdido durante el desarrollo de la virtualidad. La comunidad docente ahora puede detectar diferentes problemas del estudiantado a la hora de desarrollar la clase, que antes por medio de las plataformas virtuales no se lograban receptar con claridad.

Independientemente del modo de cursada implementado, todos los estudiantes deben concurrir a la instancia evaluativa de manera presencial, siendo para muchos la primera vez que concurren a las aulas.

Otro punto que queremos resaltar es la cantidad de ingresantes en los últimos 3 años, en el año 2019 hubo 1300 personas con un abandono del 40%, en 2020 ingresaron 1100, con un abandono del 35% y en el año 2021 un ingreso de 1300 con una deserción inferior del 30%.

El análisis cuantitativo destaca que la deserción fue menor en el ciclo introductorio en los años de pandemia, y en diferentes materias hubo un 80% del estudiantado aprobado cuando antes era el 50%. Esto no solamente sucedió en el ciclo de ingreso sino que también se detectó en las materias de formación disciplinaria ya que los porcentajes de aprobación subieron en promedio a otros años. Siendo objeto de futuros trabajos el poder identificar cuáles son los motivos de esta mejora en los resultados de rendimiento académico.

La universidad en tiempos de pandemia nos trajo ventajas y desventajas. La menor deserción es una ventaja, entre las desventajas más sobresaliente es la dificultad e inequidad en el acceso a la conectividad que padecieron alumnas/os y la dificultad en la comprensión del temario, más accesible de modo presencial que mediante dispositivos electrónicos.

Encuesta de ayudantes que trabajan con una modalidad mixta

Teniendo en cuenta la metodología de casos como sostiene Yin⁴ realizamos consultas a diferentes ayudantes estudiantes acerca de su experiencia con la modalidad mixta; el primer cuestionamiento fue *¿Cuál cree que fue el impacto que usted vio del cambio de la cursada virtual a la cursada mixta?* y el segundo ítem de interrogación fue *¿Si su cantidad de tareas aumento debido a su participación en la virtualidad, y en la presencialidad?*

Frente al primer interrogante el Sujeto A (ayudante estudiantil de teoría general del proceso) aseguro que:

“... Veo como un cambio muy positivo la vuelta a la presencialidad. Desde un punto de vista social del alumnado posibilita a los compañeros conocerse, afianzar vínculos y así agruparse de diversas formas para crear estrategias a la hora de estudiar la materia, sobretodo porque el intercambio de ideas y conceptos permite

⁴ (2003)PP. 40-42

autoevaluarse y discernir como uno esta posicionado en relación a la materia. Eso genera una descompresión del stress importante. Y desde un punto de vista pedagógico, la presencialidad permite una transmisión directa de conocimientos a través del lenguaje verbal y gesticular. Dando la posibilidad también de observar los gestos de los alumnos ante temas de ciertas complejidad. De esa manera puede tomarse esos datos que solo da el estar frente a frente, y evaluar otras alternativas para lograr una acabada comprensión del alumno (vía TPS, aporte de material complementario o nuevas explicaciones)...”

Frente al segundo interrogante el Sujeto A comento que:

“...Las tareas necesariamente aumentan porque el escenario sanitario ha marcado de forma diametral nuevas necesidades de los alumnos. Y la posibilidad de educación virtual genera que los alumnos con diversas necesidades, complicaciones e inconvenientes en una u otra modalidad, tengan que adaptarse a la restante. Por lo que se vuelve necesario estar más atento y abocado a nuevos contextos -siempre dinámicos, por lo que de un cuatrimestre a otro varían- para posibilitar una marcha equitativa en el camino de aprendizaje de los alumnos ...”

Frente al primer interrogante el Sujeto B (ayudante estudiantil de Derecho Civil parte General) contesto que: *“...En cuanto al cambio de virtualidad a la presencialidad veo un cambio muy positivo. Los y las estudiantes prestan más atención y se ven más atrapado con las clases, información queda más clara y la participación aumenta...”*

Frente al segundo interrogante el Sujeto B, afirmo que *“... en su caso la tarea es la misma, ya que sigue cumpliendo el rol de nexa entre los estudiantes y docentes, ya que se encarga de atender los problemas individuales y colectivos de los mismos...”*

Reflexiones finales

La virtualidad se convirtió en la nueva normalidad en los últimos 2 años, dónde tuvimos mucho por aprender y adaptarnos. No podemos negar que está modalidad, necesito las herramientas tecnológicas para el desarrollo de las cursadas y los exámenes, poniendo en evidencia las falencias estructurales de la comunidad educativa. Nos preguntamos si ¿la baja deserción fue real o solo para aquellos que tuvieron la tecnología necesaria?

Los docentes tuvieron que afrontar estas dificultades también, tenían que aprender a usar diferentes plataformas, adquirir dispositivos que le permitirán poder cumplir con sus tareas. Esto es aplicable también a los ayudantes alumnos, quienes debían contar con los medios tecnológicos para poder cumplir con su rol.

La pandemia que atravesamos ha hecho que los estudiantes tengan que adoler sentimientos de aislamiento, frustración, ansiedad, depresión, que nos interpela en ciertas intervenciones para trabajar desde diferentes roles, siendo la más empática el ayudante estudiantil, generando un sentido de pertenencia y ciudadanía universitaria, independientemente del rol que desempeña en una cátedra, sigue siendo alumno/a de otras materias y padeciendo lo mismo que sus pares, interminables horas frente a la pantalla.

La virtualidad provocó que se pierda la interacción y la socialización que forman parte de la cotidianidad de la comunidad universitaria, el interactuar con personas de distintos lugares, el compartir conocimientos en la biblioteca o en el café, implica la formación holística, teniendo en cuenta la inteligencia emocional. Los docentes tuvieron que sobreponerse al estrés y agotamiento que les generó esta nueva forma de trabajo, reconfigurando sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero también su vida privada que era invadida por la laboral. El compromiso social a fin de continuar con la trayectoria del alumnado, implicó el aprendizaje y capacitación a nuevos modelos. La otra cara la vivieron las/os alumnas/os, una pregunta para finalizar que nos hacemos es ¿qué nos deja y vendrá en la postpandemia?

Bibliografía

Blyte Tina y colaboradores (1999), La Enseñanza para la Comprensión, Guía Docente, Paidós, Buenos Aires, Argentina

Digesto-<http://digesto.mdp.edu.ar/archivos/35661.pdf>

Duimos, P. Entrevista a Marc Bracketts (2019). El país diario semanal

Ministerio de Educación de la Nación c/Universidad Nacional de Mar del Plata s/Recurso Directo Ley de Educación Superior Ley 24.521, dictada por la Excm. Cámara Federal de Apelaciones de Mar del Plata, en autos “”, expte. FMP 12370/2014, con fecha 18 de junio de 2015, Mar del Plata, Argentina.

Pedro Núñez, Pedro (2020) Pensar la Educación en tiempos de Pandemia. Entre la Emergencia, el Compromiso y la Espera, UNIPE: Editorial Universitaria Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Yin, Robert (1994) Descubriendo el futuro del estudio de caso. Método en la Investigación Evaluativa, Volumen 15, número 3, Cosmos Corporación Wisconsin, Estados Unidos.

EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD Y LOS DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Edwin M. Montero Labat¹ y Evangelina J. Montero Labat²

Introducción

La enseñanza del derecho en tiempos de pandemia y pos pandemia, representa para la comunidad educativa, una verdadera oportunidad para reflexionar sobre las prácticas desarrolladas y considerar la complejidad de los escenarios en los que tuvieron lugar.

En este sentido, la virtualización forzada de la enseñanza, ha generado interrogantes, a la vez que, nos impone ciertos desafíos que precisamente pretendemos abordar en esta presentación.

La interrupción de lo cotidiano, constituyó una posibilidad de reflexionar no solamente sobre la forma en que podíamos garantizar la continuidad de los procesos de formación, sino también, de revisar las prácticas que se venían desarrollando.

La formación de los estudiantes de la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y los nuevos tiempos que atravesamos y que aún hoy transitamos, representó y representa, un período de gran aprendizaje para los docentes, estudiantes y para la institución educativa en su conjunto.

En un trabajo anterior, señalamos que, a partir del contexto de emergencia sanitaria, el análisis debía posicionarse sobre tres ejes: *I.Cuál es el rol que tiene la universidad en tiempos de aislamiento; II. En qué condiciones se encuentran los profesores y estudiantes para trabajar en línea; y III. Cómo*

¹ Docente Autorizado de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Privado II Cátedra I. Profesor Adjunto Ordinario de Derecho Privado III Cátedra II Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. e-mail: edwinmonterol@yahoo.com.ar

² Profesora en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos prácticos ordinario con semidedicación en la Cátedra Didáctica Especial 1 del Profesorado en Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. e-mail: montero.eva@gmail.com

*planificar el hecho educativo considerando la problemática de la salud en la que nos encontramos inmersos.*³

Allí recorrimos el tránsito de las formas en que las prácticas de enseñanza se fueron reconfigurando y, planteamos los retos y desafíos que este proceso representó para los/as alumnos/as y docentes.

El propósito de esta presentación, es compartir algunas ideas y líneas de intervención sobre el regreso a la presencialidad, el retorno a las aulas y a un mundo que, sin lugar a dudas es diferente, en el que proponemos otras alternativas de enseñanza del derecho.

Punto de partida

El impacto de la pandemia ha producido transformaciones en todos los ámbitos de la vida a nivel mundial.

La emergencia sanitaria impulsó, entre otros aspectos, una reorganización de las coordenadas del tiempo y el espacio, una modificación de las rutinas y hábitos de vida, de los espacios de socialización y esparcimiento, con la consecuente afectación sobre la dimensión emocional de los sujetos. Enfermedad, dolor, sufrimiento, trauma, pérdidas de familiares en algunos casos, fueron cuestiones recurrentes durante el año 2020/2021.⁴

Hoy (noviembre-2021), nos encontramos en un presente en el que las distintas unidades académicas han comenzado a gestionar el regreso a las aulas.⁵

El retorno deberá pensarse considerando el efecto de la pandemia y el reconocimiento de un contexto que ha mutado, que ha sido atravesado por un hecho excepcional: la tensión entre la vida y la muerte.

³ “La enseñanza del derecho en tiempos de pandemia” trabajo presentado en el marco del IV Congreso Internacional de Enseñanza del derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Montero Labat, E. (2020)

⁴ De acuerdo a los resultados que arrojaron distintas investigaciones, la población ha sido fuertemente afectada, teniendo un alto impacto en la salud mental de los sujetos. “Emociones, preocupaciones, y reflexiones frente a la pandemia del Covid-19 en Argentina”. (Johnson M.C.; Saletti L.; Tumas N. en revista Ciencia y Salud Colectiva, 2020 de la Asociación Brasileira de Salud Colectiva)

⁵ En este año distintas Facultades de la UNLP realizaron propuestas para la vuelta a la presencialidad. Con diferentes medidas sanitarias y protocolos de bioseguridad, entre los que se incluyen las medidas de distanciamiento, la ventilación de las aulas, los elementos de higiene, etc., se desarrolla el regreso de manera progresivo y con una reapertura cuidada.

Asumirnos como protagonistas de las prácticas de la enseñanza, resulta necesario para recuperar sus sentidos, para reflexionar y analizar en ellas, formas y modos de posicionarse en el mundo, para reponer lo acontecido, también para comprenderlas como testimonios de una temporalidad compleja que permitió mantener la continuidad de los procesos pedagógicos garantizando el derecho a la educación.

En este marco, nos interesa plantear el análisis del retorno a la presencialidad a partir de algunas dimensiones, entre otras, el contexto institucional y la Educación Superior como marco general, la tecnología y la virtualidad en la enseñanza y las prácticas universitarias como espacios de formación en la unidad académica.

La intención es, poner en diálogo estas dimensiones en articulación con el campo de la enseñanza del derecho, focalizando la atención en la perspectiva que creemos deben inscribirse estas prácticas en el marco de un modelo de Universidad democrático, abierto e inclusivo.⁶

No perdamos de vista que, las instituciones universitarias se caracterizan por una estructura y lógica organizacional en la que se despliegan tres funciones, la extensión, la enseñanza y la investigación.⁷

Estas tres funciones, durante la pandemia, tuvieron continuidad, a través de distintos formatos y modalidades virtuales.

El retorno a la presencialidad

Como medida preliminar, plantearemos líneas de indagación y reflexión para repensar el regreso a las aulas, a través de ciertos interrogantes, a saber:

- ¿Qué plantea este nuevo contexto para la enseñanza en el nivel superior?;
- ¿Qué implicancias tiene el uso de las tecnologías en la enseñanza del derecho?;

⁶ La Ley de Educación Nacional 26206 en su artículo 34 establece entre las instituciones que integran el Nivel Superior a las Universidades. Dicho nivel es regulado por la Ley de Educación Superior 24521, determinando entre sus objetivos la formación de profesionales con una formación que posibilite la construcción de ciudadanos/as comprometidos/as con la sociedad que integran y con el desarrollo de valores como lo son la libertad, la solidaridad y la justicia social.

⁷ El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008), reconoce como funciones primordiales de la Universidad, la enseñanza, la investigación y la extensión.

- ¿Qué aprendimos del tiempo vivido?;
- ¿cómo articular las funciones de extensión, enseñanza e investigación en las prácticas universitarias?⁸

La Universidad como contexto institucional para las prácticas de enseñanza.

En este apartado, nos parece importante señalar, que pensamos en una política de enseñanza anclada en un modelo de institución que posibilite el derecho a la educación, que pueda generar más y mejores oportunidades para que los/las estudiantes puedan constituirse como profesionales comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

Suscribimos a construir un modelo de institución inclusivo, democrático, en el que la construcción del saber y su difusión tenga lugar, en el que las ideas sean debatidas e interpeladas y en el que dicho saber se ponga en diálogo con el trabajo, la producción, la enseñanza, la extensión y la investigación.

La utilización de las tecnologías en la enseñanza.

Superado el momento de urgencia, en el que la educación tuvo que dar respuesta casi de manera inmediata, podemos afirmar que el regreso a la “nueva presencialidad”, aún hoy marcado por la política sanitaria, requiere de un estudio crítico sobre el empleo de las tecnologías, que justamente, tuvieron un lugar preponderante durante el tiempo del aislamiento.

Una de las cuestiones que quedo claramente expuesta durante la pandemia fue la desigualdad de condiciones en el acceso a los medios tecnológicos.⁹

Este aspecto, pone de relieve las distintas posibilidades de acceso a la educación y, a la vez, la necesidad que se generen políticas públicas que respondan a este requerimiento.

Sin perjuicio de lo expuesto, debemos resaltar que, el empleo de los recursos tecnológicos no ha demostrado, la posibilidad de flexibilizar el uso del tiempo y espacio, de desarrollar modelos de enseñanza mixtos o bimodales, que

⁸ Para profundizar esta cuestión, puede seguirse un trabajo anterior, “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 UNLP. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Montero, E. (2019)

⁹ Inés Dussel (2020) plantea que para sostener la continuidad pedagógica se desplegaron diferentes alternativas tecnológicas. La autora afirma que se puso de manifiesto la desigualdad e insuficiencia de los dispositivos tecnológicos y las dificultades de conectividad. Estas cuestiones afectan notablemente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

combinen lo presencial y lo virtual y, que den lugar a otros procesos de aprendizaje.

En este marco, resultan pertinentes los siguientes interrogantes: ¿Qué posibilidades pedagógicas ofrece un modelo de enseñanza combinado?; ¿qué procesos de aprendizaje propicia la utilización de recursos tecnológicos?

Se ha señalado que, el uso de las tecnologías no garantiza la calidad de las propuestas de enseñanza, y del mismo modo, se ha planteado que, es fundamental encontrar el sentido pedagógico de las mismas a través de estrategias que permitan que el nuevo entorno se convierta en productivo. (Maggio-2012)

En este marco, se abren interrogantes para los formadores y para los procesos de formación que van más allá de los dispositivos: ¿Cómo articular los saberes específicos junto a los didácticos y ahora los tecnológicos para diseñar una propuesta pedagógica que produzca mejores posibilidades de aprendizaje para los/as estudiantes?

En esta pregunta, subrayamos la necesidad de considerar a los/as alumnos/as como destinatarios/as de la propuesta, sin ellos, nuestro oficio no tendría sentido. Del mismo modo, tendremos en cuenta, las tensiones que en algunas ocasiones se originan entre las condiciones estudiantiles y las coordenadas curriculares y organizativas que determina la institución.

Y aquí, es dónde creemos que, la propuesta bimodal puede ser un modelo que resulte pertinente para el momento social que estamos atravesando.

La bimodalidad, supone el uso de estrategias sincrónicas y asincrónicas, el desarrollo de actividades presenciales y virtuales, articulando recursos, elementos y prácticas. La propuesta pedagógica, el análisis *del qué, cómo y para qué* enseñar, constituyen ejes a partir de los cuales se debe diseñar la misma.

En la configuración de la práctica, los/as formadores/as van a analizar el recorte de los contenidos, los caminos que resulten más adecuados para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, los recursos a utilizar, cómo usarlos, que secuencia de tareas proponer y qué tipos incluir, entre otros aspectos.

Este formato de enseñanza, debe planificarse considerando los procesos de formación en general y de enseñanza y aprendizaje en particular. Encuentros presenciales y virtuales, recursos digitales, estrategias y canales de comunicación, estrategias de acompañamiento, tutorías, constituyen elementos en lo disciplinar, en lo pedagógico-didáctico y en lo tecnológico que se articulan para dar lugar a un nuevo diseño.

Reflexiones finales

La coyuntura a la que asistimos en estos años, activó antiguos debates e interrogantes, visibilizó problemáticas y tensiones e impulsó la necesidad de construir nuevos aprendizajes en todos los órdenes de la vida.

Pensar en un modelo de enseñanza bimodal, constituye una alternativa pertinente para el nivel superior, en tanto, responda a las características mencionadas.

No obstante, entendemos que, la viabilidad de la enseñanza bimodal, dependerá de la definición y alcance de políticas educativas que consideren la provisión de entornos con recursos tecnológicos, conectividad de calidad a estudiantes y docentes y líneas de capacitación en esta modalidad.

Finalmente, advertimos la necesidad de impulsar el debate y la discusión de estos formatos en la currícula de formación de los abogados/as.

Bibliografía

- DUSSEL, I. (2021) Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. Revista Nueva Sociedad N° 293
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.
- MONTERO LABAT, Evangelina J. y MONTERO LABAT Edwin M. “Reflexiones en torno a la articulación de las prácticas de enseñanza del derecho, la investigación y la extensión”. “*III Ccongreso Internacional de la Enseñanza del Derecho*” 9 al 11 de mayo de 2019. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. “La enseñanza del derecho en tiempo de pandemia”. “*IV Congreso Internacional de la*

Enseñanza del Derecho” 9 al 11 de mayo de 2020. Facultad de Ciencias
Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Ley de Educación Nacional 26206

Ley de Educación Superior 24521

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LUDICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN PANDEMIA

Nina Norma Noriega¹

Resumen: Nada será igual, somos protagonistas del antes y todavía no del después, de la pandemia. Mucho menos la enseñanza del derecho y las enseñanzas de vida, desafíos y responsabilidades que se han presentado, sin pensarlo, serán iguales. Enfrentar los cambios y repensarse como docente, como estudiantes, al mismo tiempo que había que mutar de entornos para el aprendizaje, sin tener los medios adecuados para muchos, docentes y alumnos, requirió adaptación rápida. En circunstancias desiguales, y frente a una tensión existencial, hubo que encontrar las estrategias adecuadas para empoderar a los alumnos, ser resilientes y lograr en la medida de lo posible, el desarrollo de competencias que se adecuen al futuro ejercicio profesional del abogado, en donde la figura del coach jurídico y hábil en TIC, se perfila como necesario. Para ello se acudió a la gamificación educativa como estrategia del desarrollo de competencias digitales y como proceso estratégico de la enseñanza. Sobre estas experiencias versará esta ponencia, que han sido potentes y positivas en los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras claves: Gamificación – Gamificación en la enseñanza del derecho – Motivación – Juego.

Conceptos y algo más

Otro año más que nos ha tocado uniformar la enseñanza superior a ser brindada en entornos virtuales, a pesar que gradualmente se irá volviendo a la presencialidad. Presencialidad que no será absoluta sino bimodal, o b-learning en algunos casos, según lo que las diversas instituciones de enseñanza superior estipulen en base a la optimización de sus instalaciones considerando los protocolos sanitarios necesarios para su funcionamiento.

¹ Docente Asociada en Derechos Reales I y II, Derecho Real y Derecho Registral, Pre Seminario, Pre práctica Profesional I de la carrera de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Abierta Interamericana. Email: ninanor200332@gmail.com

Por tal razón se ha recurrido a La gamificación como estrategia, técnica y herramientas abocadas al juego educativo jurídico. Es una técnica de aprendizaje que traslada todo el potencial de los juegos al ámbito educativo para mejorar los resultados de los alumnos en clase. Para ello se ha utilizado plataformas específicasⁱ y juegosⁱⁱ. Particularmente se han llevado a cabo varias actividades en la plataforma “Ludoteca Jurídica” juegos para aprender derecho.ⁱⁱⁱ Esta manera creativa de aprendizaje, ha facilitado a los alumnos desarrollar motivaciones positivas, que les permitían al tiempo de considerar amigable la asignatura a aprender, les ayudaba a sobrellevar la angustia propia de la realidad en la que nos encontramos insertos. En consecuencia, se ha buscado generar aprendizaje significativo para el alumno y que se apropiara del conocimiento en base a resolver situaciones específicas en las que debía aplicar todo su potencial de aprendizajes previos y nuevos.

Aprender a través del desarrollo de actividades basada en la estructura de los juegos^{iv}, ha facilitado el desarrollo de las siguientes competencias esenciales para el futuro ejercicio profesional:

Desarrollo de habilidades blandas

Desarrollo de competencias digitales en TICs

Desarrollo de destrezas cognitivas.

Intensificar la responsabilidad y el compromiso propio y con el equipo

Desarrollo de la autoconfianza

Estas técnicas aplicadas al aprendizaje proporcionaron a los alumnos motivación, desafíos, desarrollar herramientas y habilidades de aprendizaje, transformar conocimientos en competencias, aumentar la concentración, conjugar capacidad lúdica con aprendizaje.

Al diversificar las plataformas y las diversas actividades lúdicas se ha podido observar avances en los alumnos en el desarrollo del razonamiento jurídico.

Aprender mediante las técnicas del juego, han mostrado fuertes componentes sociales, esenciales en la formación del futuro profesional de la ciencia jurídica, pues se asocia a la experiencia del mundo real, que es relevante en su vida y puede llevar a la simulación. De resultas, que las experiencias transitadas

apoyan al aprendizaje inmersivo y experimental, nada más ni nada menos, que insertar la ubicuidad en una realidad ubicua.

De la experiencia llevada a cabo utilizando diversas herramientas que colaboran en la gamificación, se evaluado altos niveles de motivación a nivel personal como colectivo en cumplir con las actividades propuestas. Podemos concluir siguiendo a Garris; Ahlers; Driskell que se logró el aprendizaje significativo porque *La motivación se demuestra mediante la elección personal de compromiso hacia una actividad y determina la intensidad del esfuerzo y persistencia en esa actividad (GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002)*. La obligación mutó a la persuasión y la invitación por las actividades a realizar.

Los estudiantes han evaluado en forma positiva la modalidad de aprendizaje aplicado y mejorado sus notas durante la cursada y les otorgó confiabilidad para que la mayoría de los estudiantes rindiera el final de la asignatura en el primer turno de examen, que no es común que ocurra, y menos bajo las circunstancias de pandemia.

Entre las actividades que más han gustado entre los estudiantes, fue elaborar el proceso de ejecución de un inmueble hipotecado utilizando la plataforma para actividades de gamificación denominada “Ludoteca Jurídica”^{vi}. En dicha plataforma han tenido que simular todo el proceso, pudiendo cada equipo tomar diversos caminos al momento de generar la ejecución (generar una subasta electrónica (usaban el juego Bid Wars) o generar una subasta pública a viva voz (el desarrollo de la subasta fue realizada por un vídeo)

Desde la función docente se trató de crear una actividad de aplicación mediante una simulación de una situación de la vida diaria mediante un juego en derecho, con la intención de desarrollar competencias y habilidades que entroncaran tanto a la propia asignatura como a otras previamente cursadas (Contratos, Derecho Procesal Civil), tratando que la gamificación fuera el instrumento y no el fin, propendiendo a crear un ambiente de estudio relajado en entornos hostiles como implica transitar la pandemia.

Utilizar esta plataforma (“Ludoteca Jurídica”), fue la herramienta más precisa para el objetivo a cumplir. Está basada en la filosofía de la Educación P2P, en donde los profesores van creando contenidos que pueden ser utilizados por otros

docentes de diferentes ramas del derecho y aplicadas a diversas clases. Es una plataforma colaborativa y de código abierto, gratuita.

Conclusiones

Pues entonces podemos concluir de la experiencia transitada, que ha sido positiva y ponderada como tal por los estudiantes. Considerar diseñar un currículo basados en principios de la gamificación renueva el aire de los estudios, ayuda a mantener el interés de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, profundiza el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas personales, comunitarias, jurídicas y para la vida, colaborando en épocas de crisis a transitar los estudios con menos tensión y mejor predisposición, con mejores resultados, fundamentalmente disminuir el abandono del estudio. En suma, incluir la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje de hecho, no debe verse tanto como un proceso institucional sino directamente relacionado con un proyecto didáctico contextualizado, con significatividad y transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje (CAROLEI et al., 2016)

Bibliografía

- ALMONTE MORENO, M.G., & BRAVO AGAPITO, J. (2016). *Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño*. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, (4), 52-60. Fecha de consulta: 30/8/2021 Disponible en: <file:///C:/Users/Nuria/Downloads/DialnetGamificacionYElearning-6159607.pdf>.
- BASTANTE GRANELL, V; MORENO GARCÍA, L (2020) *La “gamificación” en el aprendizaje del derecho: el proyecto web “ludoteca jurídica”*. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña Vol. 24 (2020), pp. 213-221 ISSN: 2530-6324 || ISSN: 1138-039X DOI: <https://doi.org/10.17979/afdudc.2020.24.0.7496>. Fecha de consulta: 30/8/2021. Disponible en <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/27818/11.->

%20Bastante%20Granel_Moreno%20Garc%C3%ADa%20DOI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DUEÑAS, A, JURADO, P (2017) *Gamificación como proceso estratégico para el aprendizaje*. educaweb. Entrada de blog:27/7/2017. Fecha de consulta: 30/8/2021. Disponible en: <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/27/gamificacion-como-proceso-estrategico-aprendizaje-15056/>

ESCRIBANO MARTIN, F (2016) *innovación en la educación: el futuro que viene*. Lateralía. Entrada de blog: 12/12/2016. Fecha de consulta:30/8/2021. Disponible en: <https://lateralía.es/beneficios-de-incorporar-la-gamificacion-al-aula/>

GAITAN, V (2013) *Gamificación: el aprendizaje divertido*. educativa Nuestro blogen España. Entrada de blog 1/11/2013. Fecha de consulta: 30/8/2021. Disponible en: <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N ; BERENGUER ALBALADEJO, C, ; Cabedo Serna, Llanos ; Evangelio LLorca, R ; López Richart, J ; Múrtula Lafuente, V (2018) *La gamificación de la enseñanza del Derecho civil herramienta Quizizz*. Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18 / coord. por Rosabel Roig Vila, 2018, ISBN 978-84-09-07041-1, págs. 2763-2769. Dialnet. Fecha de consulta: 30/8/2021. Disponible en : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6916621>

ORTIZ-COLÓN, A, M; JORDÁN J; Agreda, M (2018) *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. SECCIÓN: ARTÍCULOS. Scielo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173773, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>.Fecha de consulta 30/8/2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/?lang=es&format=pdf>

UNIR (2020) *La gamificación en el aula: qué es y cómo aplicarla*. Educación. Universidad en Internet. Entrada de blog: 13/10/2020. Fecha de consulta:

30/8/2021.

Disponible

en:

<https://www.unir.net/educacion/revista/gamificacion-en-el-aula/>

ⁱ Las plataformas usadas han sido Edmodo (<https://new.edmodo.com/>), Kahoot (<https://kahoot.com/>), Ta-tum (<https://ta-tum.com/#welcome>). En donde se desarrollaron diversos desafíos a resolver según la potencialidad y servicios de cada plataforma. Estas plataformas tienen servicios gratuitos.

ⁱⁱ El juego gratuito utilizado ha sido Bid Wars (https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.tapps.bidwars&hl=es_AR&gl=US)

ⁱⁱⁱ Ver: <https://ludotecajuridica.es/que-es/>

^{iv} El desarrollo de un juego requiere acumulación de puntos, escalado de niveles, obtención de premio y regalos, ranking individual o colectivo, desafíos, misiones y retos.

^v “Ludoteca Jurídica” es fruto de un proyecto de innovación docente titulado “Juegos educativos para aprender Derecho”, concedido en la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería (Bienio 2018 y 2019), de la Universidad de Almería; y coordinado por el Prof. Víctor Bastante Granell. Dicho proyecto pudo materializarse gracias a la voluntad e ilusión de profesores de diferentes disciplinas jurídicas, algunos de los cuales conforman el equipo de la “Ludoteca Jurídica”. La plataforma digital “Ludoteca Jurídica”, un espacio web abierto y gratuito, dirigido tanto a profesores como a estudiantes. Su creación constituye una firme apuesta por la “ludificación” en la enseñanza de las ciencias jurídicas. Aunque la plataforma dispone –y dispondrá– de mayor contenido (test online, casos prácticos, etc.), pretende convertirse en un espacio –Actualmente la plataforma dispone de diversos juegos (en la pestaña de “contenido” de la “Ludoteca Jurídica”). Algunos están destinados a la enseñanza de una concreta disciplina jurídica, aunque otros tienen carácter interdisciplinar. Dentro de las fichas existentes podemos encontrar juegos educativos como Sigue la pista, Conceptúa, Gametest, Letra de cambio, El Adivinador, Olimpiada procesal, Contralón, Best Adviser, TestLex, SABUESOS, El trovador, Con “C” de concurso, Find the Partner, Empresa Loca, Triatlón Fiscal, Lúdus-Lex, Search of Courts, Proceso express, etc. El profesor puede visualizarlas en la pantalla o proceder a su descarga en PDF. Las fichas disponen de una misma estructura con la finalidad de exponer, de forma clara y sencilla, los diferentes aspectos del juego educativo, para que pueda ser interiorizado y aplicado en las aulas de Derecho. En particular, presenta el siguiente contenido: 1) Título del juego, 2) autor del juego, 3) resumen, 4) tipo de juego (individual, por parejas, por grupos, competitivo, colaborativo, dirigido, interior, exterior, etc.); 5) fases para su desarrollo en clase (elaboración de materiales, fichas, formación de equipos, etc.), 6) materiales necesarios para su aplicación en clase, 7) reglas del juego, 8) ilustración de la “dinámica” del juego, 9) tiempo de duración, 10) competencias y habilidades que se trabajan con el juego educativo, 11) formas de valoración/evaluación de los resultados, 12) y, finalmente, una frase que recoge la experiencia del docente que creó y diseñó el juego. Si un profesor decide aplicar el juego en clase, posteriormente puede invitar a los estudiantes a que desarrollen una encuesta de satisfacción, con la finalidad de introducir luego las mejoras o cambios oportunos. Al mismo tiempo, los datos obtenidos permiten examinar la viabilidad de la “gamificación” en la educación superior, concretamente en Derecho. BASTANTE GRANELL, V; MORENO GARCÍA, L (2020) *La “gamificación” en el aprendizaje del derecho: el proyecto web “ludoteca jurídica. (pag.217 y sig.)*

^{vi} Ver página de la plataforma: <https://ludotecajuridica.es/que-es/>

PRESENTACIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO PARA DICTAR LA CARRERA DE ABOGACÍA A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTE EN SUS TRES PRIMEROS AÑOS.-

Ricardo Germán Rincón¹

Desarrollar la carrera de abogacía a distancia implica desafíos para una institución acostumbrada a trabajar en la presencialidad. La carrera a distancia supone una mayor explicitación de la secuenciación de contenidos y de las estrategias metodológicas implicadas.-

Introducción.

La implementación de una carrera bajo la opción pedagógica de la educación a distancia implica pensar a la misma desde una perspectiva diferente a la de la modalidad presencial. No se trata de adaptar un formato basado en la sincronidad y en la concurrencia física de docentes y estudiantes a una locación específica, sino de considerar otras dimensiones que incluyen a la mediación de la comunicación entre docentes y estudiantes a través de recursos tecnológicos institucionales y la producción de contenidos por parte de los equipos docentes que sean susceptibles de ser abordados asincrónicamente por los estudiantes.

En la Universidad del Este la resolución del Consejo Superior Académico (CSA) N° 07/2019 aprobó el dictado de carreras bajo la modalidad pedagógica a distancia para todas las facultades que la componen.

Para el caso de la carrera de abogacía, se partió de la Resolución Ministerial N° 663/09 (Ministerio de Educación de la Nación) que aprobó el Plan de Estudios de la misma, de la Resolución Ministerial N° 2641/2017 que establece la posibilidad de presentación de planes de estudio a distancia y de la resolución favorable firma conjunta RESFC-2019-573-APN-CONEAU-MECCYT sobre el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad del Este – UDE Virtual como insumos iniciales para el diseño de la normativa. Se contó con el trabajo de la Comisión de Enseñanza del Derecho,

¹ Ricardo Germán Rincón Decano Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Universidad del Este rinconlaboral@yahoo.com.ar

la que asesoró al Consejo Académico de la Facultad en el trabajo sobre el tema que fue luego elevado al rectorado de la universidad logrando su aprobación mediante la resolución rectoral 028/2020 aprobó la normativa del Plan de estudios de la carrera de abogacía para su implementación a distancia.

Interviene la CONEAU

Como ocurrió con todas las carreras de abogacía en nuestro país a partir de 2018, la propuesta de apertura de la carrera de abogacía en la modalidad de dictado a distancia debió elevarse a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para su consideración. Fue necesario cargar toda la información que requiere la ficha (datos de carrera, unidad académica e institución) con sus respectivos anexos y esperar la devolución por parte del organismo.

La primera devolución se recibió en abril de 2021, presentando cerca de 20 requerimientos que fueron respondidos a partir del trabajo conjunto de la Secretaría Académica de la Universidad y las autoridades de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: decano, consejo académico, coordinador académico (propuesto para la carrera a distancia), secretario de extensión e investigación, coordinador de extensión, coordinadora del Programa de Apoyo y Seguimiento al Estudiante y Comisión de Enseñanza del Derecho. Nuestra respuesta ingresó como “Respuesta a la Vista” el 25 de mayo a través del trámite realizado desde el decanato de la Facultad.

La siguiente devolución se recibió a mediados de agosto del presente año y presentaba 7 requerimientos entre los que se señala que “no se ha presentado un plan de trabajo que prevea la secuenciación de contenidos en los primeros tres años de desarrollo de la carrera proyectada”. Independientemente del hecho de que este requerimiento NO había sido recibido en la devolución anterior dando la sensación a los que participamos del esfuerzo de responder a CONEAU de que el organismo nunca hace una evaluación total del material “de una sola sentada” y “siempre encuentra algo nuevo que objetar”, entendimos que había que poner manos a la obra para resolver la cuestión.

Las dimensiones

Puestos a analizar la situación planteada, la primera cuestión que debió ser resuelta fue el de las dimensiones que serían consideradas para el diseño del requerido “Plan de Trabajo”.

La primera dimensión fue de carácter temporal. Ante la disyuntiva si proyectar el plan de trabajo a tres o cinco años, se decidió dividir la tarea en dos etapas y establecer, inicialmente, una secuencia que lleve al estudiante desde su ingreso a la carrera hasta el título intermedio de Procurador/a. En un segundo momento se trabajará sobre el tramo de dos años que llevan desde el título intermedio hasta el título final de grado de Abogada/o. La elección de considerar un esquema temporal de tres años también tuvo por objeto asegurar la trayectoria educativa de lo/as futuro/as estudiantes de la carrera. Para su presentación se utilizó el esquema de división por año de cursada y cuatrimestre de desarrollo de la materia.

Por otro lado, el procesamiento didáctico de la información se realizó en base a los pasos del aprendizaje considerados en la teoría del conocimiento significativo que van desde la percepción selectiva de la información a su codificación y disponibilidad en estructuras de pensamiento más complejas después de períodos de lectura, ejercitación, comparación, ejemplificación, ensayos, etc.. Todo lo apuntado, para que el alumno logre su aplicación en situaciones no presentes en el momento del aprendizaje; es decir, pueda recrear y solucionar problemas con los nuevos esquemas cognitivos que adquiere a partir de su aprendizaje. Las materias que componen el Plan de Estudios contribuyen a ello, compartiendo un modelo de integración curricular para la construcción del esquema epistemológico de la carrera.

Consecuentemente, la dimensión curricular se nutrió de la normativa del plan de estudios, presentando cada materia en el orden en el que fue explicitado en dicho documento, distribuido en su correspondiente cuatrimestre y distinguiendo si la materia es de desarrollo anual o cuatrimestral². De cada materia se extractaron sus contenidos mínimos para desplegarlos en el plan de trabajo.

² Las materias de la carrera de abogacía conforme RM663/09 presentan una carga horaria de 64 o 128 hs. Las materias de 64 horas son cuatrimestrales en tanto las de 128 son anuales.

El tercer criterio organizador se corresponde con la transposición didáctica. Esto implica describir, por una parte los métodos de enseñanza y las técnicas de trabajo aplicables a cada materia en particular. En este punto se consideró la pertinencia de los mismos en función del contenido como por ejemplo puede apreciarse en las siguientes secuencias propuestas:

Materia	Contenido	Método / Técnica
Introducción al Derecho	Hecho, valor y norma	Discusiones y debates para consolidación
Derecho Romano	El sujeto del derecho. Las personas físicas y jurídicas. El negocio jurídico.	Análisis proyectivos hacia nuestros días.
Historia Constitucional	La historia. Concepto. Del feudalismo a la modernidad. Unitarios y federales.	Interpretación de gráficos y cartografía Armado de líneas temporales

Como puede apreciarse el procesamiento didáctico de la información que se ofrece a la/os estudiantes se realiza en base a los pasos del aprendizaje considerados en la teoría del conocimiento significativo de Ausubel que van desde la percepción selectiva de la información a su codificación y disponibilidad en estructuras de pensamiento más complejas después de períodos de lectura, ejercitación, comparación, ejemplificación, ensayos, etc., para que el alumno logre su aplicación en situaciones no presentes en el momento del aprendizaje. Se privilegia que los estudiantes puedan recrear y solucionar problemas con sus nuevos esquemas cognitivos evocando los

conocimientos que fueron adquiriendo y asimilando para transferirlos a las situaciones que se les plantean.

Esto supone que los equipos docentes sean conscientes de no apelar a los formatos tradicionalmente repetitivos y memorísticos que han caracterizado a la enseñanza del derecho en Argentina.

Los recursos del SIED

El Plan debe considerar aquellas herramientas o recursos que el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la universidad pone a disposición de las facultades para el desarrollo de sus proyectos curriculares.

En este punto, resulta pertinente distinguir entre:

- ✓ Recursos humanos
- ✓ Recursos tecnológicos

Los recursos humanos que se ponen al servicio de la facultad y la carrera son los tutores pedagógicos. Los tutores tienen como función acompañar a los equipos de cátedra en la edición del aula virtual, asesorando sobre el uso de las distintas herramientas que la plataforma **moodle** contiene y otras que no estando en la plataforma resultan compatibles con ella como pueden ser **canva** o **genially**

En cuanto a los recursos tecnológicos corresponde considerar:

- a) **EN MOODLE:** archivos, carpetas, etiquetas, libros páginas, paquetes de contenidos, URL, base de datos, chat, consulta, cuestionario, encuestas predefinidas, foro, glosario, herramienta externa, lección, paquete SCORM, paquete IMS, taller, tarea, wiki
- b) **EN GSUITE:** gmeet, gcalendar, gdrive
- c) **EN YOUTUBE:** Cuenta siedudevirtual@gmail.com , sitio para el diseño, desarrollo y enlace de clases grabadas por los docentes: explicaciones, ejemplificaciones, mostraciones, experiencias, etc.
- d) **POR ENLACES EXTERNOS Y/O INCRUSTACIÓN:** BBB, zoom, canva, genially, H5P
- e) **ACCESO A BIBLIOTECAS DIGITALES:**

Universidad del Este – BIBLIOTECA DIGITAL UDE: Publicaciones, repositorios, guías, tutoriales y reglamentos - <https://www.ude.edu.ar/biblioteca-ude/biblioteca-digital/>

E-LIBRO: Todos los usuarios del campus propio <https://virtual.fdyics.ude.edu.ar/> (autoridades, docentes y alumnos identificados en dicho campus, ingresan directamente)

BIBLIOTECA DIGITAL PROVIEW DE LA LEY: Todos los usuarios del campus propio <https://virtual.fdyics.ude.edu.ar/> (autoridades, docentes y alumnos identificados en dicho campus, ingresan directamente)

Conclusiones.

El requerimiento formulado por CONEAU en ocasión de su devolución de la RESPUESTA A LA VISTA permitió abordar el diseño curricular desde una perspectiva de análisis aún más minuciosa de la que se había considerado al momento de formular la normativa del Plan de Estudio. Se decidió trabajar sobre los primeros tres años de la carrera a los efectos de garantizar la trayectoria académica de la/os estudiantes desde su ingreso a la carrera hasta la obtención del título intermedio de Procurador/a.

El enrolamiento de la universidad en el paradigma pedagógico del aprendizaje significativo implicó que los equipos de cátedra planificasen detenidamente las estrategias que se implican en las secuencias didácticas con el objeto de que la/os estudiantes aprehendan los contenidos logrando su asimilación e incorporación a sus esquemas de aprendizaje futuros.

El paradigma aludido obliga a los docentes a repensar sus prácticas, actualizándolas y enriqueciéndolas continuamente con un enfoque centrado en el diseño de actividades que propicien el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades intelectuales necesarias para dotar de sentido a los contenidos teóricos que se ofrecen entre los materiales. Resulta esencial, por su parte, que los equipos docentes que trabajen en distancia no caigan en el error de considerar que la distancia es un símil de la presencialidad virtualizada a la que recurrieron las universidades argentinas para capear el temporal desatado por

la pandemia. Sin duda, este es uno de los desafíos principales que enfrentan los equipos de gestión que acompañen el despliegue del plan de estudios.

Bibliografía.-

ANDER-EGG, E. (1996) La Planificación Educativa. Bs As Editorial Magisterio del Río de la Plata.

DE CUCCO ALCONADA, M (2016) ¿Cómo escribimos los abogados? La enseñanza del lenguaje jurídico Academia N° 28 pp 127/144

FRIGERIO, G. (1994) Curriculum presente, Ciencia ausente. Tomo I. Paidós. Buenos Aires. Desde el conocimiento erudito al contenido de enseñanza: La Transposición didáctica.

GIMENO SACRISTÁN J. (1992) Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo. Cuarta Edición. Buenos Aires. Rei Argentina

GIMENO SACRISTÁN J., PEREZ GOMEZ A. (1994) Comprender y Transformar la Enseñanza. Tercera Edición. Madrid. Morata

REFLEXIONES SOBRE EVALUAR PARA LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA VIRTUAL DE DERECHO.

Luis Alonso Rivera Ayala¹

Resumen: La enseñanza del derecho es una actividad que trasciende de las aulas físicas con la virtualidad. Los saberes que aporta la neurociencia obligan a replantear la enseñanza y también la evaluación en el aula de derecho. En este artículo se reflexiona en torno a la influencia del concepto de neurodiversidad en la evaluación como un elemento que lleva a replantearla en el aula de derecho, a fin de corresponder al desarrollo de la autonomía del estudiante, la construcción de su propio pensamiento jurídico y criterio profesional.

Introducción.

La evaluación es un proceso concomitante a la enseñanza en el proceso didáctico. Recolecta información directa a través de varios instrumentos, y en distintos momentos del proceso, para dimensionar lo que está ocurriendo realmente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Blázquez y Lucero, 2009). Y su finalidad es que el evaluador analice la evidencia recolectada para emitir un juicio sobre el objeto evaluado y el estado general del proceso, con el propósito de dar continuidad a la acción didáctica o reencausarla. Por ello, la evaluación es un elemento indispensable para determinar la calidad del proceso o el nivel de dominio y desempeño de los participantes del que debe valerse el docente y planificar correctamente para lograr la consecución de los objetivos del proceso didáctico y el concreto desarrollo de competencias en los estudiantes.

Lo anterior ha llevado a la educación y la psicología, particularmente auxiliadas del paradigma cuantitativo, a plantear pautas técnicas para lograr un ejercicio evaluativo objetivo, pero ¿Es eso realmente posible? No. Aun cuando la evaluación se base en parámetros objetivos para la construcción de sus instrumentos, la subjetividad estará presente en el análisis de datos, en la forma de error, y en el juicio que emite el evaluador, que en ninguna circunstancia será

¹ Coordinador de práctica jurídica y catedrático. Derecho internacional público. Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pedagógica de El Salvador. Mail de contacto: lrivera@pedagogica.edu.sv.

totalmente objetivo. Esto puede verse en los juristas expertos en evaluar: los jueces. Cada caso les plantea elementos fácticos y jurídicos que deben recogerse a partir del proceso, como método con pautas objetivas, y el resultado es un juicio emitido en forma de fallo que resulta de la sana crítica del juez. Dicho juicio no es objetivo, porque el legislador no le pide al juez serlo, sino imparcial, independiente y respeta la legalidad para corresponder con los fines de la justicia convencional aceptada por el sistema legal.

¿Dónde está la justicia en las decisiones del juzgador? En el respeto a las oportunidades procesales que le da la ley a las partes en las distintas etapas del proceso, en la tutela de los derechos de las partes y en la correspondiente motivación y fundamentación de una sentencia o resolución que finalice el proceso. Y eso enseña importantes lecciones para la didáctica jurídica, pues no debe perseguir esa imposible objetividad que intenta falazmente alcanzar la didáctica general, sino apostar por la imparcialidad, independencia y legalidad que revisten a las decisiones judiciales de validez lógica y jurídica, pues el estudiante de derecho se dirige hacia esa realidad no pedagógica de la práctica jurídica, que tampoco debe ser obviada por las Facultades de Derecho, en la que las decisiones y el razonamiento judicial mismo no son objetivos ni intentan serlo, sino que se ajustan a un modelo de justicia para su validez.

Entonces, la evaluación en los procesos de formación jurídica requiere un planteamiento propio y puede ofrecer un modelo ajustado a sus presupuestos epistemológicos partiendo del razonamiento legal y judicial. Pero en la Era Digital y la Era de la Mente, dichos planteamientos además presentan el desafío de ajustarse a las tendencias de una emergente educación virtual basada en neurociencia. Por supuesto, el tiempo y el avance de la neurociencia irán marcando la ruta de evolución de esta, pero los retos actuales son suficientes para comenzar a discutir su contenido desde la filosofía y la metodología jurídica. En este contexto, uno de los primeros retos para construir una educación virtual basada en neurociencia está en partir de la neurodiversidad en el aula dentro de la evaluación.

Neurodiversidad en el aula de derecho.

Aunque el derecho suele reconocer el principio de igualdad entre personas (art. 7 Declaración Universal de los Derechos Humanos), el criterio de derechos humanos y el principio de justicia mismo, hacen evidente que las diferencias individuales deben reconocerse entre personas naturales, por lo que el tratamiento legal en condiciones de igualdad no debe extenderse a una reinterpretación del plano ontológico de la naturaleza humana, pues ontológicamente lo único en lo que son iguales las personas naturales es que todas son diferentes entre sí (art. 2 Declaración Universal de Derechos Humanos). Esa verdad que se colige del pensamiento jurídico debe estar presente en la evaluación en entornos virtuales dentro de la formación jurídica. Y en ella adquiere importancia la neurodiversidad como principio orientador de los procesos evaluativos.

El concepto de neurodiversidad parte de un fundamento biológico. Cada ser humano tiene un cerebro individual con características anatómicas y fisiológicas propias. A nivel anatómico, el cerebro se compone de complejas redes de neuronas cuyas dendritas y axones se conectan a través de neurotransmisores que transitan la hendidura sináptica para propiciar una comunicación bioquímica (Martin, 1998). A nivel fisiológico, las mismas producen una activación bioeléctrica que ponen en marcha los procesos psíquicos propios de la mente. Pero dichas conexiones anatómicas que constituyen las redes sinápticas no son idénticas entre un cerebro y otro, lo que redundaría en una mente propia para cada individuo. Así, la neurodiversidad implica reconocer que ninguna mente es igual a otra, que cada persona tiene características psíquicas y una personalidad propia, algo que al derecho no le resulta tan nuevo.

Lo anterior justifica que la neurodiversidad deba ser parte de la forma en que se hace docencia (López, 2010). En el aula de derecho, esto debe llevar al jurista docente a reconocer algo que ya sabe de la práctica profesional: que cada persona piensa de manera única. Y esto puede apreciarse en la diversidad de teorías y la variedad de criterios que forman parte de la ciencia jurídica, misma que enriquece el conocimiento jurídico. Por ello, el aula de derecho no debe ser un espacio para reproducir el conocimiento legal, sino aspirar a construir el conocimiento jurídico en la mente de los estudiantes, que es lo usualmente

buscado por las facultades de derecho (Schauer, 2013). Solo de esta manera, el aula de derecho cumplirá su finalidad de formar profesionales del derecho competentes, pues el resultado de estudiar derecho no es aprender lo que dicen las leyes sino razonar y pensar jurídicamente.

Neurodiversidad en las evaluaciones del aula de derecho.

La educación tradicional se equivoca al intentar reproducir un mismo modelo epistemológico en la mente de los estudiantes, pues en las aulas de derecho se debe aspirar a que cada estudiante construya su propio criterio a partir del conocimiento jurídico, partiendo de la realidad que manifiesta la neurodiversidad. Y esto también debe estar presente en la evaluación del aula de derecho. Las pruebas que aportan una respuesta correcta o incorrecta son ideales para procesos de acreditación, más no para los procesos de aprendizaje, porque son incapaces de recoger todo lo que el aprendizaje mismo comprende. De hecho, la medición cuantitativa del aprendizaje es deficiente y se centra más en el desempeño académico (Blázquez y Lucero, 2009), por lo que es falaz hablar de una pura evaluación de los aprendizajes. Y esto también debe evidenciarse en una educación jurídica virtual que aspire a basarse en neurociencias y reconocer la neurodiversidad en el aula.

El aprendizaje se puede caracterizar, a partir de la forma en que se produce en cada persona, y también clasificar en estilos y tipos de aprendizaje descritos por la psicología (Woolfolk, 2014), pero no se puede medir como tal de forma objetiva. Por ello, lo importante en un aula de derecho no debe ser el número que resulta de una evaluación para decirle al estudiante la nota obtenida, sino la producción misma del aprendizaje, pues de lo contrario se obtienen resultados que poco servirán para reconducir la acción didáctica en el aula. Por ejemplo, un estudiante con dislexia podría obtener un bajo resultado cuantitativo en las pruebas de conocimiento, pero al hablar podría evidenciar que domina el tema. El problema se produce en que la prueba plantea un reto de ejecución cognitiva que podría resultar infranqueable para un estudiante con dislexia, ante su dificultad de reconocer y decodificar las palabras correctamente (Sánchez,

2018), por lo que el resultado de la prueba no refleja el verdadero aprendizaje de dicho estudiante.

Y lo anterior va a repetirse en muchas situaciones más, tomando en cuenta que una mente, la del docente, diseñó una prueba a partir de sus características individuales psíquicas y luego la aplica para ser resuelta por otras mentes que tienen características psíquicas diferentes a las suyas. De ahí que algunos ítems redactados por el jurista docente en algunas ocasiones da por sentado un conocimiento propio que quizá no esté en los esquemas cognitivos del estudiante. Por ello el elemento subjetivo siempre estará presente en el diseño de la evaluación, aun en la mera selección de contenidos a evaluar o en la determinación de las respuestas, sobre todo en el ámbito jurídico ante la variada casuística que constituyen las situaciones prácticas que pueden considerarse en la evaluación aplicada en el aula de derecho. Esto pone de manifiesto, la necesidad de evaluar para la neurodiversidad, a fin de intentar que el medio y tipo de evaluación se aproximen a las características psíquicas del estudiante, lo que proporcionará datos más fiables sobre su aprendizaje.

Pero lo anterior no debe malinterpretarse con diseñar una evaluación a la medida y gusto del estudiante, porque también debe cumplirse un estándar de calidad para asegurarse del cumplimiento de los fines y objetivos de la formación jurídica. Así, se propone que reconocer la neurodiversidad en los procesos evaluativos implique abandonar el tradicional ejercicio de caracterizar al grupo de clases para plantear evaluaciones que correspondan a los principales estilos y tipos de aprendizaje presentes en el aula; algo muy necesario en los entornos virtuales. En su lugar, debe diversificarse los métodos de evaluación (Merchán, 2011) y dar al estudiante opciones para elegir al participar de esta. De esta manera se puede conseguir una adaptación cercana al estilo e intereses de aprendizaje de cada estudiante, sin caer en la falacia de una evaluación imposible.

Por ejemplo, el estudiante necesita aprender a investigar para profundizar en el conocimiento jurídico y construir su propio criterio. Partiendo de la neurodiversidad en los entornos virtuales, el docente puede no asignar imperativamente el tema de investigación para evaluar, sino generar varios

temas para que los estudiantes tengan opciones para analizar y elegir. En el mejor de los casos, cuando hay suficiente madurez y consciencia del propio aprendizaje, hasta se puede dejar a los estudiantes proponer su tema de investigación, según sus intereses en determinada asignatura. Aun cuando tengan que sujetarse a un método para investigar, acorde a los objetivos didácticos de la asignatura, puede flexibilizarse la forma de entrega del producto final, para que los estudiantes opten por presentar un informe escrito, generar podcast, un video, construir un blog o una página web para presentar los resultados de su investigación, según su estilo de aprendizaje.

Así, una de las formas de entender la neurodiversidad al evaluar en el aula de derecho es no buscar respuestas correctas repetidas por el estudiante, sino asegurarse que pueda responder correctamente ante la futura casuística que enfrentará en la práctica. De esa manera, la evaluación cumplirá con un fin formativo y será una herramienta para reunir información sobre el proceso. Pero también implica diversificar un determinado método para evaluar centrándose en las competencias en equilibrio con los contenidos evaluados, no solo para tener diferentes maneras e instrumentos de evaluación, sino para que la evaluación misma pueda adaptarse a la neurodiversidad, permitiendo al estudiante utilizarla como un medio para evidenciar una perspectiva más real sobre su aprendizaje. Ahora bien, la neurodiversidad entendida en el contexto de la evaluación también debe orientar al docente a construirla como un proceso intelectual, orientado a desarrollar el pensamiento y criterio del estudiante según su propio potencial, al menos en el aula de derecho. Por esa razón, el evaluador debe utilizar un criterio flexible, que desde el razonamiento jurídico se enmarca en el principio de equidad para valorar correctamente el nivel de desarrollo de determinada competencia en los estudiantes. Dicha flexibilidad no debe significar dejar pasar deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, sino aceptar que su pensamiento funciona diferente en cada uno, a partir de sus características individuales, por lo que cada estudiante desarrollará un criterio personal. A eso aspira la formación jurídica contemporánea: conseguir que los estudiantes se formen como seres autónomos y responsables desarrollando su propio pensamiento jurídico, a fin de que sean capaces de construir su propio criterio

profesional. Y, por supuesto, el concepto de neurodiversidad aplicado a la evaluación seguirá señalando nuevos horizontes a futuro a través de los nuevos aportes de la neurociencia en torno al aprendizaje, porque “*educar es modificar el cerebro*” (Catalayud, 2018, p. 84), y las posibilidades que esta representa para cimentar una educación jurídica basada en neurociencias y hasta una ciencia del aprendizaje misma.

Bibliografía

- BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2009). “La evaluación en educación”, en A. Medina y F. Mata (Coords.). *Didáctica general*. 2ª ed. Pearson: Madrid.
- CATALAYUD, M. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario, *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1). Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid. [67-85]. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3212/3997>
- LÓPEZ, M. (2010). Neurodiversidad y razonamiento lógico. La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre autismo, *Revista Educación Inclusiva*, 3(2). Red de Universidades y Educación Inclusiva: Andalucía. [97-111]. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/207>
- MARTIN, J. (1998). *Neuroanatomía*. 2ª ed. Pearson: Madrid.
- MERCHÁN, F. (2011). “Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza”, en P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, V. I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia. [75-83].
- SÁNCHEZ, I. (2018). Reinterpretando la dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva, *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1). Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid. [127-147]. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3226/4009>
- SCHAUER, F. (2013). *Pensar como un abogado, una nueva introducción al razonamiento jurídico*. Marcial Pons: Madrid.
- WOOLFOLK, A. (2014). *Psicología educativa*. 12ª ed. Pearson: Madrid.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TIEMPOS DE INTERNET

María de las Mercedes Rodríguez Fontán¹

Resumen: Es preciso reconocer que hay una nueva realidad social, la cual está permeada por los avances de la innovación tecnológica de la informática y de la internet. Estas inciden sobre muchos aspectos de la vida, y la enseñanza del Derecho no está excluida de esta realidad. La repercusión de la internet como canal de comunicación tiene que ver con la desaparición de las distancias y con la simultaneidad de las relaciones sociales, pues estas se pueden construir sin la necesidad de la presencia. La enseñanza del Derecho también se apropia de las herramientas de la informática y de la internet, trayendo tanto nuevos desafíos como nuevos recursos para mejorar su estudio. Así entre los desafíos que estos avances traen, se puede considerar la necesidad de que las Universidades incorporen el ambiente virtual, así como las herramientas tecnológicas. Otro de los desafíos es que los profesores tengan además del conocimiento de sus materias, las habilidades del manejo de estas herramientas. Por otro lado, la información actual, las nuevas leyes y las publicaciones científicas de lugares distantes están disponibles a todos.

Introducción

En este trabajo solamente se visa considerar uno de estos matices de esta nueva realidad, el cual es la innovación tecnológica referente a la informática y al internet. Esta última es un canal de comunicación entre personas de diferentes lugares, haciendo que se diluyan las distancias.

Esta innovación tecnológica de la ciencia de la información avanza en todos los ámbitos de la vida, incluyendo en la enseñanza del Derecho.

El objetivo de este trabajo es analizar el rol de la ciencia de la información en la enseñanza del Derecho.

La metodología utilizada es la investigación bibliográfica.

En primer lugar, serán hechas observaciones sobre este nuevo paradigma.

¹ Profesora de Derecho Ambiental de la Universidad Siglo 21, mercedesrf02@hotmail.com

En segundo lugar, será considerado el motor de este proceso de transición que es el desarrollo de la innovación tecnológica de la informática y de la internet.

En tercer lugar, serán realizadas consideraciones referentes a la enseñanza del Derecho.

El modelo de la sociedad de la modernidad

El paradigma de la Sociedad de la Modernidad de Occidente, movido por la búsqueda del aumento del crecimiento económico de los países para ser más competitivos a nivel mundial ha utilizado la innovación tecnológica. Todo esto acentuado por “La libertad de capitales, (...) los procesos económicos transfronterizos (...)” (SASSEN, S., 2009) así como el aumento de la innovación tecnológica y su imitación, “la influencia de los medios de comunicación, y el abaratamiento de los costos de transporte accesibles a las personas (...)”, (LESSA) profundizan la globalización

El rol de la ciencia con su dominio de la naturaleza, en este proceso parecía que brindaba seguridad pues aparentaba dominar los riesgos y los acasos. Sin embargo, de la radicalización de este proceso económico surge la crisis ambiental. (LEFF, 2001) Además, los avances científicos han generado los riesgos tecnológicos globales, que escapan a la lógica de la ciencia. (BECK, 2006)

Aunque también se abren innumerables progresos con relación a la innovación tecnológica de la ciencia de la información.

La ciencia de la información y la realidad social

Uno de los aspectos más positivos de este período está constituido por los avances de la informática y de la internet, siendo esta última un canal de comunicación entre las personas.

Esta última incide en la relación entre espacio y tiempo. En primer lugar, el autor observa en relación al lugar que “es mejor conceptualizado por medio de la idea de localidad, que se refiere al escenario de la actividad social como situado geográficamente. En las sociedades pré-modernas, espacio y tiempo coincidían”. En segundo lugar, Giddens considera que ya en el estadio actual de

la modernidad, la innovación tecnológica provoca la pérdida de la relación del espacio y del tiempo, “los locales son completamente penetrados y moldados en términos de influencia sociales bien distantes”. (GIDDENS, 1991)

En referencia a lo primero, la coincidencia entre espacio y tiempo hacía que se produjeran los procesos sociales, que se caracterizaban por la preponderancia de lo local. Sobre esto se han construido las instituciones, así como la cultura de los pueblos, estas últimas basadas en sus experiencias históricas, permeadas por las relaciones con el lugar, y con el tiempo. Lo local ha nutrido las formas de organización social, sea a través de los tipos de familias, formas de trabajo, tipos de educación, de vestimentas, la religión. En relación con lo segundo a lo que se refiere el autor es a la penetración cultural de lo local, sobre la influencia de culturas distantes a través de los medios de comunicación. Esto provoca la pérdida de la dimensión del espacio y de lo local.

Stuart Hall se refiere a la homogeneidad cultural de lo global, identificando la relación entre lo global y lo local, aunque en el centro de esta relación surgen tensiones, no es un proceso pacífico. Por un lado, Kevin Robin menciona la fascinación por lo global y por lo diferente, siendo que esta relación puede generar una identidad nueva. Mientras que, por otro lado, emergen las resistencias de lo local. Otro punto de destaque es que el proceso globalizante no se profundiza en todos los lugares con la misma intensidad, dependiendo de las condiciones económicas de las regiones. (HALL, Stuart)

La educación en tiempos de internet

La innovación tecnológica de la informática y la internet traen nuevos desafíos para la Universidad pues es necesario que incorporen los avances de la informática, y que los profesores tengan el dominio de estas nuevas herramientas.

De tal forma, la enseñanza del Derecho no es ajena al fenómeno de la innovación tecnológica de la informática y de la internet, pues esta trae nuevos instrumentos para el proceso educativo tanto presencial como virtual. Porque uno no implica la negación del otro, pues la educación presencial puede estar nutrida por contenidos del ambiente virtual.

Los avances de la innovación tecnológica en referencia a la informática y a la internet ya hacen parte de nuestra realidad, y es imposible negarlos, ni rechazarlos pues ya están incorporados en la vida cotidiana de las personas.

Esto produce un cambio profundo en el proceso educativo jurídico, y como todos los cambios pueden generar miedos pues se trata de lo desconocido. Esto puede causar preconceptos porque muchas veces lo nuevo provoca inseguridad. Estos cambios traen nuevos tipos de participación en el proceso educativo, y la necesidad de que sean manejadas nuevas herramientas, obligando a los profesores a no solo conocer los conceptos de sus disciplinas sino a dominar este nuevo universo virtual.

Por lo tanto, en este nuevo proceso educativo virtual del Derecho, se pueden verificar los actores, el ambiente virtual, las nuevas relaciones que surgen de este intercambio, un nuevo canal de comunicaciones que genera nuevas relaciones y la incorporación de nuevas herramientas de la informática que sirven para aumentar y reforzar el conocimiento.

En referencia a los principales actores de este proceso que son los estudiantes y los profesores, quienes necesitan incorporar nuevas habilidades para poder tener acceso al ambiente virtual, principalmente del lado de los profesores, que muchas veces se encuentran reacios a estos cambios. El alumno en la era de la información es un sujeto ávido de informaciones y de nuevos conocimientos.

El ambiente virtual se caracteriza por ser expansivo pues este va desde la sala de la clase hacia todos los aspectos institucionales. Esto se verifica en las instituciones tanto nacionales (como en los organismos del Estado) e internacionales (como las Organizaciones Internacionales y sus organismos) que incorporan estas nuevas herramientas, permitiendo tener acceso a informaciones, estadísticas y publicaciones oficiales, producidas en lugares distantes. También, las Ongs hacen parte de este proceso de expansión del ambiente virtual. De este modo, se puede decir que existe una institucionalización de los avances de la informática y de la internet.

Así, disciplinas como Derecho Internacional, Derechos Humanos, Derecho Ambiental pueden ser nutridas por publicaciones de los organismos internacionales, haciendo más dinámico el estudio. Otras disciplinas del Derecho

también pueden nutrirse de este proceso, pues es posible acceder a los sites del Poder Judicial, considerando sentencias en las diferentes instancias, también es posible acceder al site de la Corte Suprema de Justicia, y observar las nuevas interpretaciones jurídicas, así como existe la posibilidad de acceder a nuevas publicaciones científicas. Todo esto hace que se pueda seguir los avances del Derecho desde la distancia.

Esto provoca un aumento en la riqueza del proceso educativo jurídico pues el ambiente virtual incorpora nuevos conocimientos y nuevas informaciones, no pudiendo ninguno de los actores quedar ajeno a este ambiente virtual pues significaría un recorte en la realidad social actual.

Con relación a las nuevas relaciones sociales que surgen entre los actores del proceso, es preciso observar que la relación entre alumno y profesor es más bilateral y más igualitaria porque la realidad virtual hace que el alumno pueda acceder a nuevos conocimientos, y a que la profundidad del nivel de sus saberes sea más responsabilidad de los alumnos.

Cuando se observa que el proceso educativo es más bilateral es justamente porque se provoca un intercambio más amplio, el cual precisa de la actuación de ambos actores, alumnos y profesores. Cuando se refiere a que es más igualitario es porque el alumno puede nutrirse de nuevos conocimientos o profundizar estos, haciendo que se aumente el debate sobre las temáticas y de esta forma se aumente el sentido crítico del alumno.

Antes el proceso educativo era unilateral, es decir el profesor pasaba información, siendo este el que tenía un papel activo y los alumnos un rol pasivo. Ahora en el proceso educativo, ambos, profesor y estudiante son actores activos que intercambian conocimientos, haciendo que la educación sea más transformadora.

La innovación tecnológica ha traído un nuevo canal de comunicación que es la internet y se permea en la educación jurídica haciendo que la relación entre profesores y alumnos sea fluida. En la educación virtual del Derecho es posible que el profesor y el alumno, desarrollen la clase estando en diferentes lugares, y simultáneamente en el ámbito virtual. Es preciso observar que esto no se

refiere solo a la educación virtual sino a la presencial pues estas pueden complementarse, también.

Muchos consideran que la educación virtual del Derecho no tiene el mismo peso que la educación presencial y este es un preconceito.

Las herramientas que la innovación tecnológica ha traído son diversas, y permiten el enriquecimiento del conocimiento, nuevos métodos de enseñanza, así como que el alumno se convierta en el principal protagonista del proceso de la educación. Estos avances de la informática y de la internet han venido para reforzar el proceso educativo.

Una de estas es la posibilidad de que las clases sean gravadas y queden en el espacio virtual, permitiendo al alumno el acceso al contenido diversas veces o en diferentes momentos.

Por otro lado, el profesor puede despertar el interés del alumno, y el interés crítico de los alumnos en la enseñanza virtual, utilizando esas nuevas herramientas de la informática como el fórum en el espacio virtual, donde es posible presentar cuestiones críticas como sentencias que introduzcan nuevos conceptos, motivando el aumento del debate entre los alumnos y los profesores. Esta herramienta permite que el debate se haga continuo pues no es precisa la presencia, sino que se desarrolla en el ambiente virtual.

Otra herramienta que trae la innovación tecnológica al proceso educativo son los ebooks, los cuales hacen que sea más barato el acceso a los libros.

Los alumnos pueden acceder a nuevas temáticas que se discuten en otros países relacionadas a los contenidos de las clases, pues a través del ambiente virtual es posible que tanto los alumnos como los profesores consigan incorporar nuevos conocimientos e informaciones que están siendo producidas simultáneamente. De este modo, el proceso educativo se enriquece al actualizar sus contenidos.

Conclusiones

Los avances de la ciencia de la información traen desafíos y ventajas para la educación del Derecho. Entre los primeros, se pueden citar la necesidad de que las Facultades de Derecho adopten el espacio virtual y las herramientas

informáticas. Además, otro de los desafíos está constituido por la necesidad de que los profesores de Derecho tengan las habilidades necesarias para el manejo de esas herramientas en el proceso de educación del Derecho.

En referencia a los beneficios que trae la ciencia de la información para la enseñanza del Derecho a través de las herramientas de la informática y de la internet como vía de comunicación son numerosas. Los organismos del Estado, así como las organizaciones internacionales han incorporado la dimensión de la ciencia de la información, posibilitando que el alumno pueda acceder a informaciones jurídicas, publicaciones, sentencias que están en el ámbito de la internet, haciendo que el estudio del Derecho se nutra de estas fuentes.

Las herramientas de la ciencia de la información en el estudio del Derecho son la posibilidad de que las clases sean gravadas en el ambiente virtual, la creación del fórum que permita profundizar sobre tales nuevos aspectos, la utilización de los ebooks.

Referencias bibliográficas

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Litografía Roses S/A, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**; tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Disponible en <<https://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall5.html>> Consultado 20 de setiembre de 2021.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LESSA, Rodrigo Oliveira. **O Global e o Local na Modernidade: Crítica ao pressuposto da Intersticialidade**. Disponible en: <<https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/342>> Consultado em Agosto de 2021.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Relações internacionais: estudos de introdução**. Curitiba: Juruá, 2001.

SASSEN, S., La ciudad global: introducción a un concepto, **en Las múltiples caras de la globalización**, Madrid, BBVA, 2009.



Experiencias Educativas

¿QUÉ CIUDADANÍA EN MATERIA DE DERECHOS SE INSCRIBE EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA? EL CASO DE SALUD Y ADOLESCENCIA, GEOGRAFÍA, POLÍTICA Y CIUDADANÍA Y DERECHO

Claudia Arango¹, Leandro Crivaro² y Damián Lampert³

Resumen: El punto de partida del presente trabajo, consiste en reflexionar acerca de qué tipo de ciudadanía en materia de derechos se proyecta en los diseños curriculares de la escuela secundaria actual, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

Es a partir de la lectura de los diseños curriculares de asignaturas como Salud y Adolescencia, Geografía, Política y Ciudadanía y Derecho que pueden inferirse los sentidos que las personas responsables de pensar las políticas públicas educativas atribuyen a la formación de una ciudadanía que valore y respete los derechos humanos de todas las personas.

Una educación secundaria basada en la realización de los derechos humanos permite a largo plazo la prevención de posibles abusos de esos derechos y de los conflictos sociales violentos.

Palabras Claves: Enseñanza del Derecho - Escuela Secundaria - Diseños curriculares

Introducción

“El curriculum es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”

(I. Goodson, 1995)

¹Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: cbarango@gmail.com

² Observatorio de Enseñanza del Derecho, Universidad Nacional de La Plata/ Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: leandrocrivaro@gmail.com

³ Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Departamento de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes/ CONICET. Correo electrónico: damian.lampert@unq.edu.ar

Los seres humanos somos contruidos por el lenguaje, son las palabras las que nos acercan y sitúan frente a la otredad y vamos construyendo las representaciones del mundo circundante y poco a poco nos convertimos en sujetos de discurso (García Negroni, 2008).

Los discursos, que a diario se producen, atraviesan y se enlazan en las instituciones educativas son, “sistemas de mensajes que producen efectos sobre la construcción de las subjetividades creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia” Bernstein (1985).

Lo anteriormente expuesto abre el interrogante sobre cuáles serían los sentidos que guían o dan sustento a los documentos curriculares vigentes, siendo que son parte de las políticas públicas en materia de educación de la ciudadanía. Cobran importancia las palabras de Zeller que entiende a las políticas públicas como la acción o inacción, por parte de un gobierno ante una problemática determinada (2007), en este caso la construcción de la ciudadanía. El diseño curricular genera efectos sobre la construcción de las subjetividades del alumnado contribuyendo a la creación de significados que aportan a la formación de la conciencia (Bernstein, 1985).

Formar y formarse a través de la letra escrita. La política pública enmarcada en los diseños curriculares

El diseño curricular es “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (De Alba, Alicia citada en Morgade, 2011). Este documento prescriptivo se convierte en el discurso del Estado orientado hacia el cuerpo docente, es en sí mismo un dispositivo de regulación ya que no sólo determina el qué debe enseñarse sino el cómo debe hacerse, contribuyendo además en la perpetuación de los mecanismos de dominación gubernamental (Bidet, 2006). Ahora bien, ¿cuáles son los contenidos válidos para cada momento histórico? Este interrogante devela las intenciones del Estado, quien a través de especialistas en las

diversas disciplinas, materializa el diseño curricular incluyendo en él aquellos contenidos que se consideran valiosos y apropiados para ser apre(h)endidos por el alumnado.

La ciudadanía carece de la pretendida universalidad de derechos y pese a que se han dictado varias leyes en las últimas décadas sobre la protección de numerables derechos, es sabido que no basta que la letra esté escrita para que se concrete en acciones reales. Dora Barrancos, acertadamente menciona que “los individuos nacen en situaciones que no eligen (...) y el Estado debe posibilitar la cooperación asociativa basada en una multiplicidad de esferas de justicia (...) los derechos femeninos son los menos reconocidos en órdenes sociales tradicionales”(2011)

Salud y Adolescencia

La asignatura Salud y Adolescencia propone el abordaje del derecho a la salud como “problema” y se presentan los siguientes puntos: convenciones y leyes que regulen la salud de los jóvenes, el desarrollo histórico de la salud pública, el rol del estado en la atención de la salud, mencionando el Sistema Sanitario Argentino articulando la atención a la salud en distintos niveles jurisdiccionales: nivel Nacional, Provincial y Municipal. El diseño curricular fue aprobado en 2010, a cuatro años de sancionada la ley Nacional de Educación Sexual Integral (26150), si bien uno de los ejes que organizan la materia propone la enseñanza de la ESI, no aparece dentro de los contenidos, el tratamiento de la perspectiva de género ni de la diversidad sexual.

Geografía

Geografía de 4to año de la escuela secundaria proporciona el abordaje de: “El Estado como garante del acceso para todos a una alimentación adecuada. Organizaciones sociales y sus planteos sobre el derecho a la alimentación” “dentro del eje” los recursos naturales implicados en la producción de alimentos”. (DGCyE,2010).

De esta forma, la asignatura proporciona el abordaje de los recursos naturales en la producción de alimentos a partir de conceptos de soberanía y seguridad alimentaria.

Política y Ciudadanía

La asignatura Política y Ciudadanía de quinto año de la escuela secundaria, incluye dentro de los contenidos relacionados a los Derechos Humanos lo siguiente:

“Declaración Universal de los derechos humanos, Pactos Internacionales de Derechos económicos, sociales y culturales y de derechos civiles y políticos. Convención Americana sobre derechos humanos” (DGCyE, 2011,p.30).

Asimismo, se propone el desarrollo de análisis y fenómenos de la política, a partir de situaciones históricas y actuales. También se incluye el análisis de los derechos civiles, sociales y políticos y los conflictos sociales que dieron lugar a las conquista de los mismos (DGCyE, 2011)

Derecho

La asignatura Derecho de quinto año de la escuela secundaria, con orientación en Economía y Administración, no incluye sustancialmente aspectos de derechos individuales (entre los cuales, se destacan los Derechos Humanos), sino que se centra en herramientas para el desenvolvimiento laboral, el comercio, las relaciones de consumo y con el Estado.

“De esta forma, se trata de dar respuesta a tres necesidades concretas de los jóvenes: la formación para el trabajo, para la continuación de los estudios superiores o universitarios, y para el ejercicio de la ciudadanía. Con tal fin se ofrece, por un lado, claves de lectura e interpretación de la actividad económica a partir del conocimiento del marco jurídico que la rige, permitiendo ampliar el ejercicio de la ciudadanía al plano de las relaciones económicas; por otro, se brindan herramientas para el desenvolvimiento en el campo del trabajo, el empleo, el comercio, las relaciones derivadas del consumo, y las relaciones con el Estado” (DGCyE, 2011,p.30).

Conclusiones

Estos resultados permiten mostrar cuál es la formación en derecho que plantean los Diseños Curriculares para el estudiantado de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, que no escapa a un análisis

genérico de categorías iniciales de la ciencia jurídica. Permiten entender el tipo de ciudadanía que se plantea, pero a su vez, desarrollar diferentes propuestas y estrategias de enseñanza no convencionales para el derecho.

En tal sentido, en la búsqueda de estrategias no tradicionales en la enseñanza del derecho y en coincidencia con Orlor (2016), los diseños relevados conciben implícitamente el sesgo profesionalista de las facultades de Derecho del país "... Dotadas de agentes académicos que acumulan su capital esencial fuera de la institución en el ejercicio de la profesión libre, de la magistratura, o de la burocracia estatal..." (2016). Dicha situación se refleja en los DC de la escuela secundaria, donde el derecho y las políticas públicas no se conciben como producto social y, consecuentemente, se pierde la oportunidad de arribar a la formación de una ciudadanía crítica de la dinámica del poder actual.

Sin embargo, un ejemplo de iniciativas alternativas de enseñanza del derecho se está llevando a cabo en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria del cual forman parte el equipo de autoría de esta ponencia, donde, trabajando desde el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), se propone el abordaje de los derechos humanos de forma contextualizada para el desarrollo del pensamiento crítico. Resulta paradójico que sea el propio diseño curricular el que confiere a la escuela la obligación de formar una ciudadanía responsable y crítica comprometida con una sociedad más justa e igualitaria en la que todas las personas puedan educarse.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1985) «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», en Revista Colombiana de Educación. N° 15. pp. 47-75.
- BARRANCOS, D. (2011) Género y ciudadanía en la Argentina. Iberoamericana. NordicJournal of Latin American and CaribbeanStudies Vol. XLI: 1-2 pp. 23-39
- BIDET, J. (2006) "Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia", en *Argumentos*, vol. 19, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 11-27, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito

Federal,

México.

Disponible

en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59505201>.

DGCyE. (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Geografía / coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata.

DGCyE.(2011a). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Política y Ciudadanía/ coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo. -1a ed.- La Plata.

DGCyE. (2011b). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Derecho/ coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo. 1a ed.- La Plata.

García NEGRONI, (2008). Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español. En Daher, M. (ed.) Hispanismo UIERJ. Río de Janeiro. Brasil.

MoORGADÉ, G. (2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones. CABA. Argentina

ORLER, J. O., 2016. "La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y en la Facultad de Derecho UBA". Tesis de Doctorado. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53576> (Recuperado en 5 de noviembre de 2021).

ZELLER, N Compilador (2007) "Políticas públicas: marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas". http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/inap/20171117033554/pdf_319.pdf

LA DISTOPIA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Paula Noelia Bermejo¹ Salvador Francisco José Etchevers²

Resumen: En la presente ponencia se propone establecer las bases para crear una nueva técnica educativa con basamento en la creación de un sistema de trabajo temporo-espacial distópico, desde la cosmovisión de tesis hegemónicas vs. tesis minoritarias y/o rupturistas. Entendiendo que la técnica distópica, es la exacerbación de un concepto moralmente reprochable o al menos una anti-moralidad que en la distopia se vuelve el concepto hegemónico y por ende un elemento estructutante del modo de ver, sentir, actuar y autorregularse de una sociedad.

A través de la utilización de esta técnica, se apunta a que el alumno logre adelantarse a los cambios sociales típicos de la evolución de las sociedades que derivan en cambios jurídicos, ya que las leyes en primer término nacen de algún tipo de fricción con el sistema hegemónico imperante, luego si logran consenso social y/o político son expresados primero por la jurisprudencia y finalmente por la legislación; generando un modelo social diferente exacerbando lo moralmente reprochable en un recorte temporal, y dando al alumno elementos para producir respuestas jurídicas para lo que hoy podría considerarse moralmente reprochable.

Introducción

Destaca Mario Carretero (1995, 22) que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia está indisolublemente ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico y que dichos valores tendrían que ser explicitados por quien tiene el rol de profesor, quien deberá proporcionar al alumno medios para

¹ Profesora Adjunta Interina de “Contratos Civiles y Comerciales” (cargo regular como auxiliar de segunda en la misma materia) y Auxiliar de segunda regular de “Derecho de Familia y Sucesiones” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. E-mail paulaberrmejo@derecho.uba.ar

² Profesor Adjunto Interino de “Contratos Civiles y Comerciales” (cargo regular como auxiliar de segunda en la misma materia) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: setchevers@derecho.uba.ar

reflexionar sobre estos. Podemos agregar que el rol del profesor no debe ser el de un adoctrinador moral, sino el de aquel que le entrega al alumno elementos que le permitirán decidir qué valores utilizará a través de los principios rectores con los que construirá su cosmovisión de mundo, y su forma de actuar y construir en sociedad.

Por otro lado, resulta conveniente que los alumnos reciban información de correlatos sociales e históricos propios y diferentes, favoreciendo la comprensión de otras visiones culturales alternativas, distintas a las que se ofrece en su medio social y nacional.

De este modo, incluyendo una multiversalidad de temas fundamentales de la asignatura, o al menos dedicando un espacio didáctico para la reflexión de los otros sistemas culturales se puede lograr que los alumnos cuestionen las versiones que reciben.

Claro está que la existencia de estos valores subyacentes hace que exista en el alumno una “resistencia al cambio”, por lo cual, y al igual que lo que plantea Carretero, será labor del profesor, por un lado, diseñar estrategias didácticas que sean eficaces para producir la apertura necesaria para generar la aproximación al medio desconocido sin generar la inmediata oposición que no permita ver qué le puede aportar ese medio diferente y, por el otro y en un ejercicio democrático, admitir que el alumno puede tener la opción de no querer cambiar su opción libremente elegida, siempre sin olvidar que en esta conceptualización de las enseñanzas de las ciencias sociales debe haber una fuerte presencia de la objetividad del profesor para evitar caer en prácticas discriminatorias (Carretero;1995,23).

Es en este contexto, que la presente ponencia propone la sistematización de una nueva técnica educativa con basamento distópico desde la cosmovisión genérica de tesis hegemónicas vs. tesis minoritarias y/o rupturista no como contrastación si no como la introducción de sujetos en construcciones diferenciales utilizando la exacerbación de un paroxismo moralmente reprochable siempre partiendo de la base del modelo moral hegemónico.

La idea de la propuesta es una profundización del estudio de casos, donde el método no es insertar al alumno en una realidad simulada, pero homologa si no insertarlo en una realidad también simulada pero disruptiva.

Adentrándonos para entender cómo funciona el estudio de casos en la enseñanza podemos decir que la misma fue creada en la Escuela de Negocios de Harvard y tiene como principal característica el empleo de una herramienta educativa llamada “caso”. Wassermann (1994, 5) dice que se trata de un instrumento educativo complejo que reviste la forma de narrativa, el cual incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Destaca que, aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas son, por naturaleza, interdisciplinarios y que los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, en las técnicas basadas en “casos” las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

En la propuesta educativa que les compartimos no es técnicamente un “caso” el que se le presenta al alumno sino una realidad diferente a la que vive donde confluyen muchas variables que presentaran uno o más casos, pero desde esa “nueva realidad” y desde ella se lo invitará a proponer soluciones jurídicas a esa “nueva realidad” que se le presenta, en donde las tesis axiológicas hegemónicas se convierten en minoritarias y a la inversa.

Sobre las distopías en general

La Real Academia Española define a la “distopía” como aquella “representación ficticia de una sociedad futura de características negativas causantes de la alienación humana.”

Dicha palabra se utiliza para denominar un lugar donde imperan las anomalías y en ese sentido se emplea para describir aquella sociedad política y socialmente aberrante (en oposición a la utopía, que designa un buen lugar). El término es utilizado en la práctica literaria para designar un género donde se retratan los males de una sociedad ficticia en la cual se trabaja a través de una doble

naturaleza: lo real y lo irreal o utópico, distorsionando la historia, pero con basamento en un hecho o acto en la cual nos presenta una sociedad diferente a la real.³ Se destaca que la mayor parte de las distopías describen sociedades que son consecuencia de tendencias sociales actuales y que llevan a situaciones totalmente indeseables. Las distopías surgen así como una advertencia, o como una sátira, que muestran las tendencias actuales extrapoladas en finales apocalípticos, tal es el caso de las obras “Un mundo feliz” de Aldous Huxley, “1984” de George Orwell, “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury, entre otras. Hay que diferenciar la distopía de la Ucronía, en este último concepto se presenta una sociedad donde algún hecho histórico ocurrió de forma diferente y genero un mundo distinto, ejemplo nunca cayó la URSS y el mundo aun se encuentra en la guerra fría.

Hacia la utilización de una técnica distópica en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

La técnica distópica no es algo completamente novedoso en la enseñanza del derecho, sino que es utilizada por varios docentes como disparador para la comprensión de las temáticas abordadas, a través del análisis de por ejemplo una obra literaria o una película. No obstante, la misma no ha sido aún sistematizada ni se han abordado las ventajas que esta presenta para el alumno. En el caso propuesto no se trata simplemente de tomar una obra para identificar derechos en pugna sino que se propone presentar al alumno una realidad distinta a la que conoce exacerbando un paroxismo inmoral (es decir, una irrealdad distopía) y que sea el alumno el que busque soluciones a esa nueva realidad que se le presenta.

Ubicar al alumno en una distopía donde lo que él conoce como realidad (tesis dominante) se vea rebatido por una realidad diferente (tesis minoritaria) como la dominante y viceversa hace que el alumno tenga que representarse en una cosmovisión jurídica totalmente diferente, teniendo que construir con los mismos

³ http://e-ucativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio/1250/1268/html/2_distopias.html (consultado el 21/09/2021)

elementos -o nuevos- un universo jurídico capaz de responder adecuadamente a esa nueva realidad que se le plantea.

Algunos ejemplos de lo que estamos planteando serían la existencia de una sociedad heterofóbica; un gobierno donde la corrupción es premiada y aplaudida; una sociedad donde la esclavitud es regla y la libertad es excepción; una realidad donde no se le reconoce derecho alguno a las personas por nacer y el derecho a decidir sobre el propio cuerpo de las mujeres es exacerbado a tal punto que el embarazo es considerado una debilidad; etc.

Queda por preguntarnos ¿Cuál es la función del docente dentro del modelo educativo planteado? Aquí partimos de la base que luego de que se le hayan impartido los conocimientos del programa de la asignatura en cuestión, el docente se ubique en defensor de la realidad hegemónica del mundo distópico generado.

En la técnica educativa propuesta, el alumno debe desprenderse de su pensamiento jurídico cotidiano dominado por la hegemonía del sistema el que esta inmerso, y generar soluciones contrafácticas adecuadas al sistema que se le presenta, pero con los elementos que se trabajaron en la asignatura.

Así el alumno, debe intercambiar una tesis por otra (ejemplo: la defensa del comunismo leninista vs. capitalismo) y ubicarse en un contexto que le resulte incomodo, ya que desde esa incomodidad deberá construir nuevos elementos que le permitan dar una respuesta a la nueva realidad que se le plantea.

Nuestra propuesta parte desde la distopía histórica diferenciándola del estudio de casos para trabajar en una realidad creada donde alguna tesis hegemónica axiológica es la minoritaria y a la inversa.

La respuesta por parte del alumno al modelo planteado puede llevar a un resultado hegemónico donde se adapte al ambiente distópico y lo convalide (en este caso el docente no logro mantener el camino distópico del modelo y lo convirtió en un caso tópico), podría darse el caso de que el alumno ubique a lo distópico como utópico generando elementos dictatoriales que lo convaliden como sistema imperante (por la resistencia de ubicarse en un lugar donde no se siente cómodo, aquí el docente tampoco logro mantener el modelo distópico) o bien podría lograrse un conocimiento conceptual de los conocimientos

adquiridos y adecuarlos con la menor resistencia posible al mundo distópico generando un conocimiento diferenciado, que le permitiría al alumno adaptar a una mayor cantidad de realidades el conocimiento adquirido.

Si partimos de la base de que la distopía es la expresión de la utilización hegemónica de una teoría que en este momento consideramos rupturista, creemos necesario que para construir el mundo distópico y poder ubicar en él es necesario un amplio conocimiento de la teoría hegemónica y de sus fallas, ya que son el germen de la distopía y para construir un modelo de respuesta jurídica a uno o varios problemas jurídicos en un mundo distópico será necesario comprender y conocer tanto la tesis hegemónica como la tesis minoritaria o rupturista.

Conclusión

A través de la utilización de esta técnica se apunta a que el alumno logre dos grandes enseñanzas por un lado que a través de la distopía puede adelantarse a los cambios sociales negativos y sus posibles consecuencias en el derecho y por otro lado a que pueda trabajar con posibles sistemas sociales diferenciados que deriven en sistemas jurídicos diferentes o de una evolución posiblemente diferenciada y trabajar con ellos generando un estudiante capaz de generar respuestas para una cosmovisión lo más amplia posible.

Esta nueva técnica propuesta encontraría asidero dentro del último Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (2004) donde se destaca “que esta Universidad se ha caracterizado por su capacidad para repensar y cuestionar sus prácticas institucionales, científicas y académicas en atención a los cambios sociales” y considera fundamental “la promoción de la formación integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico”.

Bibliografía

CARRETERO, Mario (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires.

Diccionario de la Real Academia Española. <http://dle.rae.es/?id=DyzvRe>
(consulta realizada el 8/9/21)

Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía (2004). Resolución (CS) N° 3798/04
aprobado el 3 de diciembre de 2004 disponible al 1/11/2021 en
http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/abogacia.php

WASSERMANN, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*.
Ammorrtu. Editores. Buenos Aires.

PERFIL TRIBUTARISTA: LOS DESAFÍOS DE LA VIRTUALIDAD

Diego A.Cevallos Ammiraglia¹

Resumen: El trabajo asume una óptica socio-jurídica y tiene como objeto brindar algunos desafíos que perciben adscriptos y docentes de la asignatura Derecho Tributario en la construcción de un perfil de abogado/a tributarista, atento a la virtualidad y la globalización.

En esta oportunidad, exploramos las opiniones a partir de la utilización de metodología de naturaleza cualitativa y la técnica de recolección de datos empleada es la entrevista.

Se evidencia, en las opiniones, que ante la lógica de los negocios y de la internacionalidad, los profesionales del derecho tributaristas deberían tener herramientas para desempeñar su labor profesional de manera adaptada a los nuevos tiempos.

Palabras claves: formación profesional; competencias; expediente digital.

Introducción

Esta ponencia se encuadra en una línea de investigación sobre educación jurídica y profesiones del derecho iniciada a finales del siglo pasado entre algunos docentes de la asignatura Sociología Jurídica de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba².

El interés por el perfil profesional de los/as abogados/as es uno de los tantos ángulos desde el cual preguntarnos por la formación profesional abogadil (Begala y Manzo, 2019).

En la carrera de grado, los docentes de *Derecho Tributario* suelen ocuparse en enseñar los contenidos del programa, esto es, una parte general y los tributos en particular. En el presente año, en el marco de la virtualidad obligada,

¹ Adscripto a la cátedra "C" de Derecho de la Navegación, Transporte y Comunicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.

² El Proyecto actual es: "*La enseñanza para la práctica profesional de abogacía: procesos de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en las Facultades de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba y La Plata*". SECYT. Lugar de trabajo: Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba. Directora del proyecto: Mgter. Silvana Begala.

existieron interrogantes de parte del alumnado sobre las competencias para asesorar clientes en el marco de negocios interjurisdiccionales, sean estos interprovinciales o internacionales. En el contexto del proceso de la globalización, el tráfico de transacciones internacionales es una constante. En esa clave, cuando el negocio jurídico es con agentes foráneos tanto el Derecho Internacional Privado como el Derecho Tributario cobran mayor relevancia.

De este escenario, se desprendió el interrogante que subyace detrás del trabajo: ¿qué habilidades y contenidos pueden ser transmitidos al alumnado para robustecer la especificidad del Derecho Tributario en la formación de grado de abogados/as? Esto está agravado por la virtualidad obligada, aunque la idea de *despapelizar* los trámites administrativos y judiciales ya había comenzado antes del advenimiento de la pandemia. Así, en este trabajo, con el término “virtualidad” no nos circunscribimos a la virtualidad obligada por la pandemia covid-19, sino que nos referimos al comercio digital, sea éste nacional e internacional.

Lo que se propone en esta breve comunicación es simplemente una aproximación a un problema complejo, con el fin de profundizar el estudio en los próximos meses.

El trabajo organiza las reflexiones en tres acápites. En el primero de ellos, se realiza una somera de algunos antecedentes que describen la importancia del Derecho Tributario en los tiempos que corren. En un segundo momento, abordamos las opiniones de adscriptos y una docente sobre el tópico. En tercer y último lugar, se presentan algunas consideraciones finales.

La lógica del comercio y la influencia en el quehacer del ejercicio en Derecho Tributario

No son pocos los autores que señalan la resignificación del quehacer diario de los abogados tributaristas ante el comercio realizado de manera electrónica a grandes distancias (Albán Zambonino, 2002; Ruiz Huidobro, 2000; entre otros). La globalización, es un proceso o un conjunto de procesos, que ha sido definido, concebido de distintas formas. De hecho, distintos autores han enfatizado la dimensión que consideraban más determinante en la constitución

de este proceso arrasador e irreversible (Beck, 1997). Una de las dimensiones más notorias ha sido el auge del comercio internacional y su relación íntima con el *boom* de la tecnología. Es decir, la virtualidad como oportunidad para hacer transacciones, se ha exacerbado quizá con la pandemia, pero ya existía. En esa lógica, la venta por medios digitales, el *cloud computing*, las criptomonedas, son algunas de las tantas prácticas que parecieran imponer desafíos a la formación de grado de abogados/as.

En este marco, problematizamos las habilidades y contenidos que podrían ser transmitidos, enseñados, para vigorizar la formación de abogados/as en el grado.

El trabajo al estar inserto en una línea con una cuantiosa trayectoria de investigación, abreva en los aportes de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein que son empleados en dicho grupo de trabajo. Asimismo, se recogen aportes de científicos del equipo.

En ese contexto, en este trabajo entendemos por *contenidos* aquellos conocimientos válidos de ser enseñados en el contexto áulico. Sin embargo, lo que más problemas trae aparejado es la enseñanza de *habilidades*: ¿puede enseñarse la práctica profesional? ¿Qué aspectos de la práctica del abogado tributarista pueden ser enseñados? Por *habilidad* entendemos el conjunto de recursos y competencias que pueden movilizar un abogado en las reglas del campo jurídico (Bourdieu, 2000). ¿Alcanza con sólo saber las leyes tributarias y el Código Aduanero? ¿Es posible transmitir un *plus* referente a la práctica? ¿Cuáles limitaciones se aprecian? ¿Qué peso tiene la virtualidad como oportunidad o como límite?

La vivencia de algunos protagonistas

De lo mencionado por algunos protagonistas, surge que existen algunas potencialidades y límites en la enseñanza de la práctica tributarista, sobre todo en el marco de la virtualidad. Lo primero que cabe dilucidar es si la práctica es transmisible; si se puede enseñar la práctica profesional.

En materia de potencialidades, encontramos la recuperación de los seminarios colindantes opcionales relacionados a la temática, como lo son Derecho Penal Económico o Derecho Aduanero. Asimismo, se rescata la “habilidad”

pedagógica y las estrategias didácticas para la enseñanza de la práctica, sobre todo en algunas áreas en particular, como lo son la Procedimental, Penal y Especial del Derecho Tributario. Esto, se refleja en el modo de evaluación de la docente entrevistada, en tanto plantea pequeñas situaciones, muchas inspiradas en su experiencia como profesional, donde el alumnado debe resolver. Sin embargo, como advertimos, depende más de una “cintura” del docente, la voluntad de profundizar o detallar algunos *tips* de la práctica profesional, y no un enfoque paraguas de todos los cursos de la asignatura.

En los tiempos que corren, el docente debe enseñar a través de un dispositivo tecnológico, además de que en esta época se han afianzado marcadamente los procesos digitales para los abogados tributaristas, con lo cual las enseñanzas prácticas también han virado en algún punto.

La tecnología se instituye en una potencia, en la posibilidad de asentar palabras y cuadros en diapositivas, en reproducir videos, pero también ha quitado, según los protagonistas entrevistados, la inmediatez, la posibilidad certera de la repregunta y la oportunidad de integración entre docentes, adscriptos y alumnos. No obstante, también plantea el reto de no volver la clase monótona. Ahora bien, cabe destacar que el principal límite no es la tecnología, es el tiempo. Éste, es vital en el dictado de cualquier asignatura. El plan de Estudios N° 2000 de la carrera de abogacía de la UNC está diseñado con materias “semestrales”, aunque las mismas terminan siendo trimestrales. Sumado a ello, una materia como *Derecho Tributario*, tiene una carga horaria de 4 horas por semana, clases que pueden ser interrumpidas por algunos feriados. En este escenario, es altamente complejo abordar todo el programa de la materia, hay temas que simplemente son explicados en sus pilares fundamentales a raíz del esfuerzo y la voluntad de los docentes de prolongar las clases. En esa lógica, el tiempo obstaculiza cualquier intento de debate, o transmisión de la práctica, en tanto la tiranía del reloj marca el tempo de la enseñanza.

Así las cosas, si el tiempo es el gran obstáculo, entonces el “problema” no está en la planta docente, sino en el diseño del Plan de Estudios, todo lo cual conlleva a orientar la mirada al plano prescriptivo. Esto, corre para cualquier

otra asignatura. La relación entre el tiempo y la extensión de las materias se erige como una combinación compleja y obstaculizadora frente a la intención de querer transmitir habilidades, secretos y *tips* propios de la práctica profesional. Además, surge de las entrevistas, que la práctica sólo tiene sentido sobre una base “teórica”; esto es, no podemos apelar a reconocer qué procedimientos, sino sabemos cuáles son, por ejemplo.

Consideraciones finales

En esta apartado final, recuperamos dos cuestiones centrales:

- a) Hay que atender a los tiempos diagramados, y no sólo quedarse con el plano fáctico y las aulas.
- b) Cabe entender que las habilidades prácticas, parece, pueden transmitirse y enseñarse en algún punto, pero el grueso de la experiencia viene, justamente, cuando uno atraviesa las situaciones en carne propia.

Referencias bibliográficas

- ALBÁN ZAMBONINO, M. (2003). Los problemas del derecho tributario frente al comercio electrónico. *Ediciones Abya Yala*, 110 p. Serie Magíster, No. 44.
- BECK, U. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires:Paidós.
- BEGALA, S., y Manzo, M. (2019). Perfiles de abogados en la enseñanza del Derecho: habilidades y destrezas que se transmiten en la enseñanza para la práctica profesional.
- BOURDIEU, P. (2000). “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En Bourdieu y Teubner, *La Fuerza del Derecho*. Bogotá: Uniandes.
- RUIZ HUIDOBRO, G. (2000). La revolución del comercio electrónico y la tributación: la crisis del principio de territorialidad y los criterios de conexión tradicionales en el Derecho Tributario Internacional. *THEMIS, Revista de Derecho*. 55-71, (41).

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LEGISLACIÓN ALIMENTARIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Micaela Condolucci¹, Leandro Crivaro² y Damián Lampert³

Resumen: Se presenta un análisis de las intervenciones realizadas en escuelas secundarias sobre derecho y legislación alimentaria. Asimismo, siguiendo la metodología de investigación-acción, se presenta una propuesta educativa para el abordaje de la ley de etiquetado frontal en los alimentos.

Palabras claves: Derecho alimentario - Escuela secundaria - Extensión universitaria.

Introducción

El derecho alimentario es un derecho humano esencial para garantizar una vida digna, como así también la realización de otros derechos (salud y vida); una adecuada alimentación permitirá el desarrollo de actividades físicas y mentales de los individuos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO) define al derecho alimentario como el derecho a alimentarse con dignidad. Requiere “el acceso permanente a recursos que permitan producir, obtener o comprar suficientes alimentos no solo para prevenir el hambre, sino también para asegurar la salud y el bienestar”.

En Argentina, tal derecho no se encuentra de manera explícita en la Constitución de la Nación, debido que al ser el país un Estado Parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, las actividades a desarrollar para lograr la protección de tal derecho se encuentran establecidas allí. Sin embargo, en la Constitución de la Nación Argentina, en el art. 75, inciso 22, se menciona implícitamente la protección del derecho alimentario, haciendo referencia al pacto internacional mencionado anteriormente (Organización de

¹ Universidad Nacional de Quilmes, Correo electrónico: micaela.condolucci@gmail.com

² Observatorio de Enseñanza del Derecho, Universidad Nacional de La Plata/ Universidad Nacional de Quilmes Correo electrónico: leandrocrivaro@gmail.com

³ Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Departamento de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes/ CONICET. Correo electrónico: damian.lampert@unq.edu.ar

las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura, S/f. - Naciones Unidas Derechos Humanos, oficina del alto comisionado, S/f.).

Dentro del Proyecto de Extensión Universitario (PEU) “Laboratorios Educativos de Agroalimentos y Zoonosis” de la Universidad Nacional de Quilmes, se vienen desarrollando diferentes propuestas educativas sobre enseñanza de la Ciencia y Tecnología de los alimentos en la escuela secundaria, desde una mirada Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Esto implica la incorporación de disciplinas diferentes a la CyT, como la sociología, la historia, la filosofía, el derecho y la economía, entre otras, que permiten generar un nuevo conjunto de metaconocimientos sobre las prácticas tecnocientíficas (Manassero Mas y Vazquez Alonso, 2020).

En concordancia con el enfoque CTS, se ha desarrollado a comienzo del 2021 una línea sobre “Derecho Alimentario” dentro del PEU. Esta línea, coordinada por un profesional abogado autor de esta ponencia, tiene como objetivo analizar el tratamiento del derecho alimentario en el proceso educativo, particularmente en la escuela secundaria, cuál es su abordaje en la planificación curricular y el material de estudio, cómo se integra ello con las preocupaciones sociales actuales y desde un enfoque esencialmente interdisciplinario.

Dentro del PEU, las propuestas educativas se realizan a partir de un análisis exploratorio con intervención participante y no participante con docentes y estudiantes de escuela secundaria. Con esta metodología, se han desarrollado diferentes propuestas educativas para el abordaje en la virtualidad a partir de videoconferencias por Google Meet y, a posterior, el uso de plataformas y herramientas informáticas para el trabajo colaborativo con el equipo docente de cada curso.

Asignatura de nivel secundario	Contenido trabajado	Actividades
--------------------------------	---------------------	-------------

Ambiente, Desarrollo y Sociedad - Geografía - Construcción de la Ciudadanía	Derecho a la alimentación y legislación alimentaria: Código Alimentario Argentino (CAA)	Lectura fisicoquímica de análisis de agua y comparación con el CAA - Trabajo con artículos de la Constitución Nacional
Ambiente, Desarrollo y Sociedad	Derecho alimentario y defensa del consumidor	Revisión de normativa publicada en materia alimentaria - Estudio de casos de derecho del consumo

Tabla 1: Resumen de actividad de la línea de Derecho Alimentario durante el ciclo lectivo 2021 de forma virtual.

Cada propuesta se desarrolló de forma sincrónica, continuando con actividades asincrónicas de forma de continuar con la temática. Luego, se realizaron encuestas para conocer el grado de satisfacción sobre las intervenciones. En ambos talleres, se obtuvieron resultados positivos en la cual el estudiantado solicitaba seguir con actividades relacionadas al derecho y la legislación alimentaria.

Desarrollo

Siguiendo la línea de llevar al aula los aportes a tusles y de incidencia social, el 27 de Octubre de 2021 en Argentina, se aprobó la ley de etiquetado frontal (EF) de alimentos, la cual permitirá informar al consumidor acerca del exceso de nutrientes críticos (azúcares, sodio, grasas saturadas y grasas totales) que se encuentran presentes en la formulación de productos comestibles y bebidas analcohólicas.

De este modo, a partir de herramientas visuales como EF y las Guías Diarias de Alimentación, sistemas de advertencia y semáforo simplificado, el consumidor final del alimento podrá contar con información pertinente para poder realizar “ejercicio efectivo de los derechos en materia de consumo” y abordar o no en la compra del mismo (Secretaría de Gobierno de Agroindustria y la Subsecretaría de Comercio Interior del Ministerio de Producción y Trabajo, Octubre 2018).

La ley en cuestión, además de brindarle una herramienta al consumidor, fomenta la promoción de la alimentación saludable, ya que busca generar un impacto en el usuario, para que el mismo reduzca el consumo de productos procesados cuya composición nutricional presenta excesos de nutrientes que, junto con hábitos alimenticios inadecuados y falta de actividad física, conllevan al incremento de riesgos a padecer enfermedades crónicas no transmisibles como sobrepeso, obesidad y enfermedades cardiovasculares (Secretaría de Gobierno de Agroindustria y la Subsecretaría de Comercio Interior del Ministerio de Producción y Trabajo, Octubre 2018).

Por tal motivo, en este trabajo se presenta una propuesta educativa con el objetivo de inducir al alumnado al desarrollo del pensamiento crítico y a la toma de decisiones de compra de un producto elaborado, basándose en la comparación de dos alimentos del mercado con diferente grado de procesamiento industrial y tomando como base la legislación vigente.

Esta propuesta se ha presentado a diferentes docentes del área de Ciencias Sociales y Naturales y comenzará a aplicarse en noviembre de 2021.

Actividades

Primera parte: Introducción al rotulado en alimentos

Leer la descripción de de los siguientes productos y responder:

INFORMACIÓN NUTRICIONAL PORCIÓN 130 G (1/2 TAZA)		
	Cantidad por porción	% VD (*)
Valor energético	116 Kcal/487kJ	6
Carbohidratos	19 g	6
Proteínas	8,8 g	12
Grasas totales	0,6 g	1
Fibra alimentaria	6,2 g	25
Sodio	91 mg	4

No aporta cantidades significativas de grasas saturadas y grasas trans.
(*) % valores diarios con base a una dieta de 2000 kcal u 8400 kJ; sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades energéticas.

INFORMACIÓN NUTRICIONAL		
Porción: 130 g (1 Taza de té) Porciones por envase: 2		
	Cant. por porción	%VD(*)
Valor energético	118 kcal=494 kJ	6
Carbohidratos	20 g	7
Proteínas	9,5 g	13
Grasas totales	0 g	0
Grasas saturadas	0 g	0
Grasas trans	0 g	-
Fibra alimentaria	8,1 g	32
Sodio	179 mg	8

(*) Valores diarios con base a una dieta de 2000 kcal u 8400 kJ. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades energéticas. No presenta cantidades significativas de grasas saturadas y grasas trans.

Imagen 3: Rótulo de lentejas en conserva de dos marcas del mercado.

Porción: 60 g (1/2 taza de té)		
	Cant. x porción	%VD(*)
Valor energético	214 kcal=898 kJ	11
Carbohidratos	36,48 g	12
Proteínas	14,57 g	19
Grasas totales	1,1 g	2
Fibra alimentaria	1,9 g	7
Sodio	0 mg	0

1.- ¿Por qué se realiza una descripción detallada de los elementos del producto en el envase?

Segunda parte: Etiquetado Frontal

1. Presentar al alumnado los productos en cuestión: en este caso se seleccionaron legumbres para trabajar su composición nutricional. Para ello se eligió un alimento enlatado listo para su consumo (ultraprocesado) de diferentes marcas.
2. Se le pide al alumnado que realice la lectura del rótulo y lleve a cabo la decisión de compra de una de las conservas, indicando en cada caso por qué se seleccionó o no el producto.
3. Se incorporará a los productos disponibles para su elección un paquete de lentejas secas (no procesadas). Nuevamente se le pidió al alumnado que realizará la lectura del rótulo y seleccione uno de los tres productos disponibles, indicando el motivo de su elección.

(*Valores diarios con base a una dieta de 2000 Kcal. u 8400 kJ. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades energéticas.

Imagen 4: Rótulo de lentejas secas de una marca del mercado.

4. A cada uno de los alimentos presentados hasta el momento, se les confeccionó a partir de la información nutricional disponible un EF, y se los presentó al alumnado. Se les pidió que analicen cada EF y que seleccionen un producto alimenticio para su compra, justificando su



Imagen 5: etiquetados frontales disponibles para su incorporación al envase.

5. Se analizarán los resultados obtenidos, y en el caso de diferir la elección realizada respecto a la inicial (producto seleccionado sin considerar el EF), se les pidió al alumnado que justifiquen su cambio de opinión.

El objetivo de esta secuencia didáctica se basó en analizar el impacto del EF en la elección de compra de los individuos, con la finalidad de evaluar cuál de ellos genera una interpretación más sencilla del producto como así también una concientización de lo que se consume.

Conclusiones

En este trabajo, se presentó una reseña de las prácticas educativas realizadas en diferentes asignaturas de la escuela secundaria sobre aspectos legales de los alimentos. El interés que presentó el estudiantado sobre la temática, reafirma la intencionalidad del PEU de continuar con este abordaje que en los Diseños Curriculares no es muy claro.

Asimismo, se presentó una propuesta, orientada a desarrollar el Pensamiento Crítico, sobre la reciente ley de etiquetado frontal de los alimentos.

Bibliografía

Manassero-Mas, M.A. y Vázquez-Alonso, A. (2020). Celebrando 50 años de educación científica con enfoque ciencia-tecnología-sociedad: las aportaciones del pensamiento crítico (y científico). En: Lampert, D., Arango, C., y Porro, S (Eds.). Educación, Ciencia, Tecnología y Sociedad (pp. 13-34). Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

Naciones Unidas Derechos Humanos, oficina del alto comisionado, S/f. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado

de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura, S/f. "El derecho a la alimentación en el mundo". Recuperado de: <https://www.fao.org/right-to-food-around-the-globe/countries/arg/es/>

Secretaría de Gobierno de Agroindustria y la Subsecretaría de Comercio Interior del Ministerio de Producción y Trabajo. Octubre, 2018. *“Informe Rotulado Frontal”*. Recuperado de http://www.alimentosargentinos.gob.ar/HomeAlimentos/Nutricion/documentos/Rotulado_Frontal.pdf

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INSTITUCIONAL DE LA PAMPA EN EL NIVEL MEDIO Y UNIVERSITARIO: CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO REFERENCIAL PEDAGÓGICO – DIDÁCTICO

Daniela Escobar¹

Resumen: La ponencia comentará algunos aspectos analizados en el proceso de enseñanza de la Historia Institucional pampeana en el nivel secundario (especialmente en los últimos años) y su incidencia en los/las estudiantes ingresantes en la carrera de abogacía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. El interés por estudiar esta temática surgió por las características de las trayectorias académicas de los/las estudiantes durante la cursada de la materia Historia de las Instituciones del primer año en el primer cuatrimestre. Las complejidades y dificultades que se pudo advertir en los aprendizajes de los/las ingresantes no corresponden solo a las características generales de la formación, sino también a otras variables que comprometían el desarrollo de sus aprendizajes.

La indagación se orientó para recaudación cierto tipo de información con la meta de construir un marco referencial de saberes (históricos e institucionales) con que arriban los estudiantes ingresantes en la carrera. De esta manera, se espera aplicar este marco referencial al momento de preparar o rediseñar las propuestas de enseñanza.

Introducción

La ponencia comentará las conclusiones más relevantes de la indagación que se desprendió del proyecto de investigación La Historia Institucional de La

¹ Docente en el nivel medio y universitario. Ayudante de Primera, regular en Historia de las Instituciones, ayudante interina Taller de Escritura y Taller de Lectura y Comprensión de textos jurídicos en la carrera de Abogacía. Jefe de trabajos prácticos en Historia Económica y Social, General y Argentina en la carrera de Contador Público Nacional. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: deina2@hotmail.com

Pampa y su enseñanza en la escuela secundaria en Santa Rosa, La Pampa. 2018-2020, bajo la dirección de la Mg. Edith Alvarellos².

El interés por la temática se desprendió a partir de las realidades y complejidades que observamos/advertimos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, cuyas particularidades se han acentuado en los últimos años³. Además, es pertinente mencionar, que la cursada de Historia Constitucional/Historia de las Instituciones⁴ se realiza junto a otros dos espacios curriculares Introducción a la Sociología e Introducción al Derecho, con el régimen académico de promoción directa en el primer año durante en el primer cuatrimestre. Es decir, es un momento en que se pone en juego las competencias y habilidades formativas provenientes del nivel medio, denotando importantes y diversas falencias que influyen en el rendimiento académico, como también, en las posibilidades no solo de promocionar la materia sino de continuar en la carrera.

Nuestra atención se centró en estudiar las características generales de formación (competencias e ideas básicas) en las ciencias sociales, y de manera especial, en los aprendizajes previos relacionados a los saberes históricos institucionales del devenir argentino y de La Pampa.

Frente a este contexto, se realizó un plan para estudiar la problemática con la meta de conformar un marco referencial de saberes (históricos e institucionales) con que cuentan los estudiantes ingresantes al momento de iniciar la cursada. La labor indagatoria se compuso de varias etapas, en la primera (desde finales del 2018 y 2019) se realizaron las tareas de revisión bibliográfica en torno a la temática de la enseñanza de la Historia y del Derecho con su análisis historiográfico posterior; con el cual nos permitió tomar una postura que enmarcó

² El equipo de investigación estuvo conformado por la docente del nivel medio Prof. Silvana Brandan y Esp. Daniela Escobar, con la participación de asistente de investigación de la estudiante avanzada (hoy egresada) la abogada Gimena Formiglia. (CD. Nº 151/18)

³ Se ha realizado un seguimiento desde 2017, obteniendo un conjunto de datos cualitativos importantes más que interesantes para un análisis a largo plazo.

⁴ Durante el 2020, junto con la pandemia, la cátedra experimentó varios cambios importantes: la modificación en la composición del equipo docente. Por un lado, responde por las modificaciones establecidas por el nuevo plan de estudio, se fusionaron dos espacios: Historia Constitucional y Derecho Romano. En segundo lugar, la titularidad de la materia se alteró por el otorgamiento de la jubilación a la docente a cargo.

a la investigación. Por otra parte, se identificaron las distintos documentos y normativas ministeriales de educación correspondiente a las jurisdicciones de La Pampa y Nación.

En la segunda etapa, mediados del 2019 e inicios del 2020 (hasta la pandemia y la ASPO) se realizaron las tareas de campo para la recaudación de datos cuantitativos como cualitativos por medio de encuestas semiestructuradas a estudiantes del nivel secundario (5to y 6to año) y a los ingresantes de la carrera de Abogacía y Procuración de la UNLPam.

En una tercera etapa, en los momentos de apertura progresiva de la ASPO en el 2020 y 2021 se realizaron encuestas y entrevistas virtuales a varios los docentes del nivel medio de la ciudad de Santa Rosa para recuperar los distintos factores que condicionan la práctica de la enseñanza de la Historia en las aulas. En forma paralela, se realizaron los primeros borradores del marco referencial a partir del revelamiento de saberes identificados como “no aprendidos y mal aprendidos”, rescatando las potenciales causales⁵.

Cerrando algunas ideas

La intención de la presente ponencia es compartir ideas generales de las conclusiones de cierre del proyecto. Por ello, iniciaremos con la narración de los datos obtenidos de las encuestas en los estudiantes secundarios y cuestionarios de los ingresantes universitarios.

Se pudo arribar que en lo concerniente a los saberes referidos al devenir institucional (tanto nacional como provincial) son fragmentados con escasa interpretación relacional. En las encuestas de los estudiantes del nivel medio, expresaron el interés por conocer el pasado local, como también de la necesidad de tener otra forma de presentación los procesos históricos institucionales del nivel nacional. En coincidencia con De Améloza (2008), es evidente la permanencia de la matriz disciplinar en la enseñanza de la Historia, con su

⁵ Se han presentado distintos avances de investigación que fueron presentados y publicados en distintos encuentros académicos tales como el II Congreso Nacional de Derecho (2018), I Jornada Nacional sobre Enseñanza del Derecho (2019), XX Congreso Nacional y X Latinoamericano de Sociología Jurídica (2019), III Congreso Internacional Instituciones e interdisciplina. Alcances Jurídicos, económicos y epistemológicos (2019) y en el III Congreso Nacional de Derecho (2020).

carácter tradicional que no ha podido ser modificada por las reformas educativas nacionales (Ley Federal de Educación, N° 24.195/93; Ley de Educación Nacional N° 26.206/06), como tampoco las estructuras curriculares de los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) y los materiales curriculares por disciplinas. Perduran las dificultades para desarrollarse aprendizajes relacionales y significativos (reconstruidos) de los procesos históricos -jurídicos. Este diagnóstico pedagógico se concuerda con los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes ingresantes. En muchos casos, adivinaron conocer los términos o fechas, aunque no pueden dar una explicación simple porque carecen de la etapa de consolidación del saber como proceso. Un ejemplo concreto fueron las fechas patrias centrales (el 25 de mayo y el 9 de julio), las identifican y pueden diferenciar los hechos, pero no así establecer sus relaciones dentro del proceso de formación de Estado. Situación semejante con la distinción entre habitantes de los Territorios Nacionales y los ciudadanos de las provincias históricas. Es decir, los saberes pueden definirse como un aprendizaje en proceso, pero no aprehendidos, faltando la consolidación relacional y crítica para su integración significativa, comprometiendo sus competencias de aprendizajes en las ciencias sociales.

En lo referido a la integración de los saberes del devenir institucional pampeano en los materiales curriculares de la provincia, se evidencia una posición marginal y subordinación a los ejes de temáticas más generales, generando consecuencias negativas en el aprendizaje de los estudiantes (tanto del secundario y los ingresantes) ya que se promueve una enseñanza no solo desde el código disciplinar sino también enciclopedista, memorística y europeizante. (De Améloza, 2008)

Los docentes del nivel medio encuestados señalaron dos grandes dificultades concretas al momento de la enseñanza: el material bibliográfico adecuado para el nivel y la planificación escolar porque quedan determinados por los materiales curriculares frente a los saberes relacionados con el devenir institucional pampeano.

La carencia de material bibliográfico a la que se refieren los docentes es por la falta o escasa bibliografía adaptada al nivel medio⁶ La bibliografía escolar existente corresponde para el nivel primario, cuarto grado, la misma ya es obsoleta y superada por las nuevas investigaciones provenientes de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam⁷ o de las producciones independientes de historiadores locales⁸ ; quienes tienen el reconocimiento desde los ámbitos gubernamentales y culturales.

Es importante de mencionar, que, al estudiar el devenir de la enseñanza de la Historia institucional en La Pampa, se han recuperado experiencias valiosas que intentaron modificar el código disciplinar hegemónico. Sin embargo, por procesos políticos y económicos neoliberales de los '90, terminaron por destruir estas iniciativas estableciendo importantes consecuencias de vaciamiento en la formación de los estudiantes. La actualidad de la enseñanza demanda un accionar gubernamental no solo para la revisión de los contenidos y darles otros diseños más críticos como pensantes, sino fomentar las producciones bibliográficas superando el abismo del mundo académico universitario y el escolar. Es imperioso el trabajo colaborativo entre la Universidad y el Ministerio de Educación para poder llevar adelante las transformaciones necesarias.

Para finalizar, en el proceso de construcción del marco referencial de saberes nos dirigió en realidad a reflexionar sobre el contexto sociohistórico de la práctica de la enseñanza de la Historia institucional pampeana, como también de recuperar una nueva visión del proceso de enseñanza porque no tiene que ser

⁶ La bibliografía referida en las encuestas son dos manuales para el nivel primario, que son suplementos de las principales editoriales escolares como Estada y Puertos de Palos, y cuyas producciones son de 1987 y 2007.

⁷ En cuanto al nivel universitario, están las obras Historia de la Pampa, compuesta de dos volúmenes. El primero recorre desde los poblamientos iniciales hasta el proceso de provincialización. El segundo volumen retoma desde los años '30, profundizando en diversas vertientes del devenir, terminando en el presente del siglo XXI. Por otra parte, si bien son obras dedicadas a un público general, es imperioso realizar su adaptación para el nivel secundario, especialmente pensando en el ciclo básico.

⁸ En cuanto a las producciones de historiadores pampeanos, se puede mencionar a modo de ejemplos a Fernando Aráoz (1988) La Pampa central entre dos mundos. Producciones más actuales son las obras de Roberto Asquini con El Informe 14. La represión ilegal en La Pampa, 1975-1983 (2008 y en coautoría con Juan Carlos Pumilla) y Días de Odio, de la libertadora a la revolución del 56 en La Pampa (2011). También, Jorge Ferrari con su libro El 9 de junio de 1954 en La Pampa.

estudiada ni interpretada por niveles cerrados, por lo contrario, estos niveles educativos deben tener una fluida comunicación y accionar en conjunto.

Referencias bibliográficas

- De Amézola, G. A. (2008). Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Bs. As. Libros del Zorzal.
- Diez, V; Marini de Díaz Zorita, M. y Benítez, N. (1987). Manual Estrada. Suplemento para la provincia de La Pampa. Ed. Estrada. Bs. As.
- Ferrari, J. (2011) El 9 de junio de 1956 en La Pampa. Ed. Biebel. Bs. As.
- Feauerschvenger, M. C.; González, J. H., Labey, C. y Smith S. M. (2007). Activa. La Pampa. Ed. Puertos de Palos. Bs. As.
- Lluch, A. y Salomón Tarquini, C. (Ed) (2008). Historia de La Pampa. Sociedad, política, económica. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952). Ed UNLPam. Santa Rosa La Pampa.
- Lluch, A y Di Liscia M. S. (Ed.) (2011) Historia de La Pampa II. Sociedad, política y economía de la crisis del treinta al inicio de un nuevo siglo. Ed. UNLPam. Santa Rosa La Pampa.

Documentos educativos

Nivel Nacional

Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación Secundaria. Ciclo básico. Ciencias Sociales. (1ero, 2do y 3er año). (2011) Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado en: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/Secundaria/CB/NAP_Secundaria_CB-CienciasSociales.pdf

Núcleos de aprendizajes prioritarios. Educación Secundaria. Ciclo orientado. Ciencias Sociales. (4to., 5to y 6to año). (2013) Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Recuperado en:

https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/Secundaria/CO/NAP_Secundaria_CO-CienciasSociales.pdf

Nivel Provincia de La Pampa

Materiales curriculares. Educación Primaria. Ciencias sociales (1º - 2º - 3º - 4º - 5º - 6º) (2015) Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

Recuperado de:

<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/primaria/item/ciencias-sociales-primaria> Materiales curriculares. Educación Secundaria. Ciclo básico. Historia (1ro., 2do. y 3er. Año). (2009) Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

Recuperado de:

<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico/item/historia>

Materiales curriculares. Educación Secundaria. Ciclo Orientado. Historia (4to, 5to. y 6to.Año). (2013) Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Recuperado de:

<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado/item/orientacion-ciencias-sociales-y-humanidades>

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Marcela Iellimo¹

Resumen: Este trabajo busca visibilizar la importancia de la perspectiva de género en el dictado de la materia Derechos Humanos. La efectiva vigencia y realización de los derechos de todas y todos solo puede lograrse si concientizamos sobre las necesidades de los diferentes grupos sociales, y que por lo tanto los derechos universales ya no pueden concebirse desde la perspectiva de una persona abstracta sino desde la diversidad de lxs seres humanos.

Derechos Humanos y Perspectiva de Género

Cuando hablamos de Derechos Humanos, estamos hablando de aquellos derechos que tenemos todas las personas por la sola condición de seres humanos.

En las primeras clases de nuestra materia comenzamos analizando las características de estos derechos, como la inherencia, universalidad, interdependencia, progresividad, inalienabilidad, internacionalización.

Los Derechos Humanos, como fueron entendidos a partir de mediados del Siglo XX son universales, es decir para todos y todas. Pero no siempre fue así. Al realizar un recorrido histórico es muy frecuente partir de la etapa de la positivación de los derechos, que respondió a la necesidad de consignar los derechos naturales enunciados en las teorías filosóficas en diferentes documentos, como las cartas de derechos. Es muy usual hacer referencia a hitos como la Revolución Norteamericana y más aún la Revolución Francesa. Sin embargo, cuando nos adentramos en esa historia nos damos cuenta de que la pretendida universalidad de la Declaración del Buen Pueblo de Virginia, o la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano no era tal,

¹ Abogada. Docente Adjunta de Derechos Humanos y Garantías de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Docente de Derecho II de la Universidad Nacional de San Martín. Docente de Mujeres, Género y Diversidad en el ámbito de los Derechos Humanos (Escuela del Cuerpo de Abogadxs del Estado).Mail: Imiellimo@hotmail.com

porque muchas personas, muchos grupos sociales estaban excluidos, aunque no expresamente, de ejercer esos derechos o libertades. Entre las personas excluidas estaban las mujeres. De hecho Olympe de Gouges redactó en 1791, aunque sin suerte, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana. Luego se habla de un proceso de internacionalización, que comenzó después de la Segunda Guerra Mundial, frente a la necesidad de proteger los derechos fundamentales de las personas del accionar de los mismos Estados y estableciendo la exigencia de que su alcance fuera supraestatal. Se aprobaron los primeros pactos generales de derechos humanos tanto a nivel universal como regional y se crearon los primeros órganos internacionales de protección de derechos. No obstante, la mayoría de los sistemas y mecanismos regionales e internacionales de protección de derechos humanos se han desarrollado e implementado a partir de un modelo masculino (Facio, 2003); algunas posturas doctrinarias sostienen que responde al pensamiento liberal el concebir a un individuo abstracto como sujeto de los derechos fundamentales, “un hombre”, que en principio formalmente incluía a la mujer, pero que en los hechos la excluía de los derechos (MacKinnon, 1989).

Conforme a la progresividad que caracteriza a los derechos humanos, esta concepción androcentrista ha ido evolucionando, gracias a la lucha de diversos grupos sociales en reclamo por sus derechos, como el movimiento internacional de mujeres y los movimientos de identidades sexuales disidentes. En este último sentido, cuando enseñamos la evolución de los derechos humanos nos referimos finalmente al proceso de especificación, por el cual se desarrollaron normas y procedimientos a fin de garantizarlos derechos de ciertos grupos sociales como las mujeres, lxs niños, niñas y adolescentes, las personas con discapacidad, las personas migrantes y refugiadas, atendiendo a sus demandas específicas, ya no se trataba de derechos basados en personas abstractas, sino que comenzó a considerarse sus circunstancias específicas y su situación dentro de la sociedad (Bobbio, 1991).

Particularmente, tengo interés en que lxs estudiantes entiendan a los derechos humanos como una construcción histórico social y como tal debemos visibilizar

la lucha de los distintos movimientos sociales en la construcción de los derechos.

Con relación al enfoque de género, en materia de derechos humanos de las mujeres ha habido una evolución a partir de 1979 con la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), luego la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, a nivel regional la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Por su parte los tribunales internacionales de derechos humanos han acompañado este proceso con su evolución jurisprudencial en materia de igualdad de género y violencias contra las mujeres, en especial la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Con relación a las identidades sexuales disidentes, en 2006, en respuesta a los abusos y situaciones de violencias dirigidas a las personas por su orientación sexual o identidad de género, un grupo internacional de expertxs, reunidxs en la Ciudad de Yogyakarta (Indonesia), desarrollaron y aprobaron un conjunto de principios que sirvieran para garantizar la efectiva aplicación de los estándares internacionales de derechos humanos frente a las violaciones sufridas por estos grupos sociales; estos avances se replicaron también a nivel interamericano.

El poder transformador del Derecho

Rita Segato (2003) refiere al papel reformador de la ley; la ley puede impulsar, sensibilizar y transformar la moral que sustenta las costumbres y el esquema jerárquico de la sociedad. La verdadera eficacia de la ley residiría en su poder de representar la sociedad y del carácter persuasivo de las representaciones que ella emite. Por otra parte, la fuerza social del derecho no se limita a la imposición de un comportamiento, sino que se encuentra en su carácter de discurso legítimo, en su capacidad para crear representaciones de las cuales se derive un respaldo político y en su aptitud para movilizar a los individuos en beneficio de una idea (García Villegas, 1995).

Por esta razón, como docentes debemos generar conciencia sobre el androcentrismo del derecho, y que por lo tanto las normas generales que

supuestamente van dirigidas a todos los seres humanos y que tendrían efectos similares en todos, no son neutrales en términos de género sino que parten del sexo masculino como representante de la especie toda (Facio, 1999); partiendo de esta reflexión deberíamos revisar las prácticas jurídicas, legislación, procedimientos, e instituciones de carácter patriarcal, porque el derecho es un instrumento de articulación del sistema patriarcal, a través del cual se regulan las conductas de hombres y mujeres hacia un determinado modelo de convivencia, y se modelan las identidades de género de forma tal, que respondan a las funciones ideológicamente asignadas a hombres y mujeres (Facio, 1999).

Y en este sentido resulta fundamental la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho, que implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual (Lamas, 1996); esta perspectiva de género constituye un acervo de herramientas que permite analizar, diseñar y aplicar políticas públicas, normas y teorías jurídicas que atiendan a las desigualdades basadas en el género (Bergallo y Moreno, 2017).

Como señala Mackinnon (2005) la perspectiva de género debe ser transversal a todas las asignaturas y debe ser un criterio que guíe tanto el estudio, la interpretación y aplicación del derecho en sus distintas ramas.

Resulta fundamental en una carrera como abogacía la educación en derechos humanos con enfoque de género, teniendo en cuenta que esta carrera genera egresados y egresadas, que en gran parte van a ocupar cargos en organismos estatales, en el poder judicial, en el poder legislativo, en lugares de toma de decisiones relevantes para el funcionamiento de la sociedad (Rodino, 2011).

Entre los desafíos que entonces se nos presentan a los docentes, uno es el de encontrar y producir materiales de estudio que presenten perspectiva de género, profundizar en la jurisprudencia internacional y nacional que respete ese enfoque. En la asignatura Derechos Humanos, más allá de que contempla una unidad sobre la temática de género, debemos incorporar la perspectiva de género en cada una de las unidades del programa, cuando nos referimos a los

derechos civiles, a los derechos políticos, a los derechos económicos, sociales y culturales y al ejercicio de las garantías procesales.

Conclusión

La Universidad es un instrumento de mejora social que debe contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas, y especialmente las facultades de derecho, a afianzar los valores de la justicia y el respeto por los derechos humanos, comenzando por el principio de igualdad y no discriminación.

Ese poder de representar a la sociedad que tiene el derecho, y al que nos referimos anteriormente, nos lleva a reflexionar sobre la oportunidad que tenemos lxs docentes de la carrera de abogacía, y especialmente de la materia Derechos Humanos, de enseñar y transmitir el poder transformador que tiene el derecho, la sensibilidad ética que lo inspira, la sensibilidad al otro (Segato, 2003). Y en este sentido, sensibilizar sobre la necesidad del enfoque de género, nos permitirá generar en lxs estudiantes pensamiento y lectura crítica de la legislación, los textos doctrinarios y decisiones judiciales, que les permitan advertir los prejuicios y sesgos de género, y por otra parte promover una interpretación y aplicación de las normas de manera tal que se garantice efectivamente y en condiciones reales de igualdad los derechos a todas las personas.-

Bibliografía

- BERGALLO, Paola y MORENO, Aluminé (coords.) (2017). Hacia políticas judiciales de género. Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires. Consejo de la Magistratura. Editorial Jusbares. Buenos Aires.
- BOBBIO, Norberto (1991). El tiempo de los derechos. Editorial Sistema. Madrid.
- FACIO, Alda (2003). Los Derechos Humanos desde una perspectiva de género y las Políticas Públicas. Otras Miradas, 3(1),15-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18330102>.

- FACIO, Alda, FRIES Lorena (coords.) (1999). Género y Derecho. Editorial La Morada. Corporación de Desarrollo de la Mujer. Santiago de Chile.
- GARCÍA VILLEGAS, Mauricio (1995). La eficacia simbólica del derecho. Examen de situaciones colombianas. Ediciones Uniandes. Bogotá.
- LAMAS, Marta (1996). La perspectiva de género". Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNT, 216-229, México.
- MACKINNON, Catherine (1989). Hacia una teoría feminista del Estado. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia.
- RODINO, Ana María (2011). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Revista Informe de Investigaciones Educativas, Número Especial sobre Educación en Derechos Humanos, Costa Rica.
- SEGATO Rita (2003). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y eficacia simbólica del derecho. Brasilia.

ENSEÑAR EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Una experiencia universitaria en la cárcel

Victoria Ailín Lorenzo¹

Introducción.

El proyecto “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho” se enmarca en el actual debate por la enseñanza del Derecho, a partir 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 de la profesión.

Nos referimos a la necesidad de superar la presencia de dos sesgos que identificamos como “sesgo profesionalista” y “sesgo de profesión docente fragmentada” (Orler, 2016) que agotan la tarea docente en la exposición áulica de las experticias profesionales, prescindiendo de aspectos como planificación y evaluación de la misma, 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.

De este modo, en el Proyecto mencionado es nuestra intención rescatar prácticas docentes que saben alejarse del modelo tradicional: Enseñanza Práctica en el terreno y en formatos de Simulación, Enseñanza del Derecho en contextos de encierro, diversos formatos en el uso de TICs, Talleres Tutoriales, etc. que se corren de algún modo de esa tipología expositiva, y a los que denominamos “no tradicionales”.

Ayudante alumna – Introducción a la sociología - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de La Plata – Mail: victoria-104@live.com.ar

¹ Becaria de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Convocatoria 2020) otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el marco del Proyecto de Investigación acreditado por UNLP j176 período 2020-2022, “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, Director: José Orler; Sede: Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

Asimismo, en tiempos de pandemia la enseñanza de nuestra disciplina se vio sustancialmente alterada y los formatos virtuales debieron ponerse en acción, pasando a formar parte de esas “Estrategias y dispositivos no tradicionales” que constituyen nuestro objeto de estudio.

La enseñanza del derecho en contexto de encierro.

La investigación que se expondrá en esta ponencia se vincula y complementa el Proyecto anteriormente expuesto buscando indagar y analizar la enseñanza en contexto de encierro (una de las “estrategias y dispositivos no tradicionales” que están siendo relevadas) a cargo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata tras el surgimiento de la pandemia del COVID-19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Dada la incertidumbre que caracteriza al contexto pandémico tomé la decisión de recortar mi análisis al año 2020. Por un lado, ese corte cronológico me permitirá conocer las decisiones que tuvieron que tomar todos los actores sociales que se relacionan con la enseñanza en contexto de encierro para posibilitar la continuidad de la misma. Por otro lado, quedará para una futura investigación si alguna de las decisiones que implicó el primer año de la pandemia perduraron o no en el tiempo.

La Educación Superior en cárceles comenzó a partir de proyectos de Extensión e intervenciones diversas de las universidades en las Unidades Penitenciarias (UP). Dichas intervenciones fueron orientadas con diversos paradigmas de la enseñanza. En las últimas décadas aparecen miradas críticas hacia la Educación en Contexto de Encierro (ECE) en consonancia con los nuevos paradigmas de los Derechos Humanos. Se lo dejó de considerar únicamente como un instrumento para la resocialización del sujeto social carcelario y empezó a verse como un elemento que permitía el resguardo de la condición de ser humano, enfatizando que el único derecho que la persona detenida deja de poseer es el de la libertad ambulatoria (Scarfó, Olguin, Alcaraz, 2015; Blazich, 2007). Esta nueva forma de intervención de las universidades públicas dentro de los penales de la Argentina, intenta, desde los diferentes espacios que la componen (investigación, docencia, extensión), dar una respuesta a la

problemática carcelaria, particularmente el incumplimiento de los derechos humanos. (Pascolini, Zapata, García, Irimia, 2020)

En la UNLP se desarrollan programas para favorecer la inclusión en enseñanza de grado a las personas privadas de su libertad en 3 de las 17 unidades académicas (Castro, Thompson, 2019). Estas tres facultades son la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Entre ellas, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales creó en el año 2007 el Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE), que comenzó a dictar la carrera de abogacía a estudiantes privados de libertad continuando hasta la actualidad, con decenas de egresados con el título de Abogado, Escribano y/o Procurador (Informe del Área ECE, 2019). Desde este programa se han creado estructuras administrativas ad hoc, se desarrollan estrategias específicas, se capacitan los cuerpos docentes, y se dispone el financiamiento, para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las UP. Asimismo, se denuncia habitualmente la falta de espacios áulicos adecuados, y la escasez de soportes materiales e institucionales en las cárceles. (Castro, Puig, 2019; De la Cruz Flores, 2020)

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 de enseñanza fue la utilización de múltiples tecnologías virtuales (plataforma Moodle, aplicaciones Zoom, etc.), cuya utilización era ínfima en años anteriores. En el caso de la ECE, la continuidad de la educación encuentra múltiples limitaciones, entre ellas la implementación de las TICs (GESEC, 2020) 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 (menciona el género, la clase social, la etnia, entre otros) que en el encierro se multiplican y por sobre todo potencian su impacto negativo.

Asimismo es necesario considerar, que la tradicional tensión entre las políticas educativas particulares para el sector definidas por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, caracterizadas por promover el acceso de los estudiantes privados de libertad a clases y exámenes en las instalaciones de la propia Facultad (Res. 403/18); y las políticas “seguritistas” del Servicio Penitenciario con reparos al traslado de los internos a las actividades académicas en las instalaciones de calle 48; lejos de resolverse asumen nuevos perfiles.

¿Y qué sucede con la didáctica?

Uno de los desafíos que se le presentará a esta investigación es crear una sólida definición de *educación tradicional* y dar cuenta en qué momentos de la enseñanza del derecho en contexto de encierro existe un acercamiento o un distanciamiento a dicha lógica pedagógica.

Como se dijo inicialmente, la pandemia y la enseñanza virtual que vino con ella habilitaron un fértil espacio para llevar adelante estrategias pedagógicas no tradicionales. ¿Qué tipo de didáctica se utilizó en las diferentes unidades penitenciarias en las que se lleva adelante el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la UNLP? ¿Existió la intención de realizar una enseñanza que se desprege de las lógicas tradicionales? Estos cuestionamientos son la base de una segunda etapa de mi investigación en la que comenzaré a introducirme en ciertos conceptos y teorías de la didáctica de las ciencias sociales.

Conclusiones.

La educación es un derecho humano que debe ser garantizado a todas las personas, independientemente de sus condiciones, sin ninguna excepción. Las personas en contexto de encierro tienen, de igual manera, el derecho inalienable a una educación de calidad, sin discriminaciones ni limitaciones. La violación del derecho a la educación es un mecanismo que perpetúa desigualdades y discriminaciones.

En ese sentido, es digno destacar que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desarrolla el “Programa de Educación en Contexto de Encierro” dentro

de su área pedagógica e interviene activamente en las unidades carcelarias de la región, bajo el paradigma de la educación como un derecho.

En el marco del Proyecto de Investigación de “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, dirigido por José Orler, acreditado por la UNLP, se intenta poner en agenda los ejes temáticos relativos a las estrategias de enseñanza, poniendo en el centro del debate la baja capacitación pedagógica y didáctica que poseen los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la reproducción de prácticas antiguas en la enseñanza del Derecho.

El análisis de la enseñanza del Derecho en contexto de encierro buscará indagar cómo esa particular estrategia de enseñanza se desarrolló en un momento de crisis sanitaria. Existen múltiples trabajos que estudian la forma en que la UNLP acciona ante la irrupción de la pandemia (Pascolini, Zapata, García, Irimia, 2020; GESEC, 2020), sin embargo, estos se refieren en forma muy escueta a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El presente proyecto, resultará una oportunidad provechosa para ampliar el debate inconcluso sobre las limitaciones que encuentra la educación universitaria en las cárceles en este marco tan particular.

Bibliografía

- AÑORGA, M. (2012). La teoría de la educación avanzada y el mejoramiento humano. Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana.
- BLAZICH, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de educación*, N°44, 53-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- BRUNNER, J. J. (1994). Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación. *Evaluación Universitaria en el Mercosur*, de Marquis Carlos (compilador). Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- CARRETERO, M.(1993).Constructivismo y educación. Ed. Edelvines, Barcelona.

- CASTRO, J. M. y Puig, F. (2019). Educación en contextos de encierro: el rol de las unidades académicas. Experiencia de la facultad de ciencias jurídicas y sociales, UNLP. En J. Orler (ed.), *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones* (pp. 255-261). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76923>
- CASTRO, J. M. y Thompson, D. (2019). *Educación en contextos de encierro: experiencia desde la Facultad de ciencias jurídicas y sociales (UNLP). Obstáculos y Desafíos.*
- COLS, E. (2004). Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón Palau, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). IISUE, UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- GESEC (17 de abril de 2020). *Abogamos por la garantía y el disfrute del derecho a la educación pública en cárceles en el contexto de la pandemia.* <http://www.gesec.com.ar/abogamos/>
- Informe del Área Educación en Contexto de Encierro (2019). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
- LLOYD, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón Palau, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). IISUE, UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- ORLER, J. (2019). 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. Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
- ORLER, J. y ATELA V.(2018). La enseñanza del Derecho, un campo en construcción.*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
- PASCOLINI, J., Zapata, N., García, M. y Irimia, R. (2020). El derecho a la educación en cárceles en contexto de pandemia. Experiencia de la extensión áulica UNLP. *Revista científica especializada en periodismo y comunicación*, 1(mayo), e317 <https://doi.org/10.24215/16696581e317>
- SCARFÓ F., Olguin, M. y Alcaraz Clouet, E. (2020). Educación, Cárcel y Pandemia. De la Excepcionalidad a la Decepcionalidad. Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE). <https://drive.google.com/file/d/1wvTrKIJruosFCkp8UI2FRmOjg7OxuGIQ/view>

ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO POLÍTICO

Reseña e impacto de una secuencia de trabajos prácticos

Mariano Lovelli¹; María Eugenia Zamarreño² y María Verónica Piccone³

Resumen: La ponencia realiza un recorrido sobre una experiencia de articulación entre docentes de diversas comisiones de Derecho Político. Se trata de una secuencia de trabajos prácticos orientada a que los estudiantes comprendan el proceso político-electoral en el marco de una simulación.

Introducción. Ser con otros

El aprendizaje de las nociones fundamentales contempladas dentro de la asignatura Derecho Político requiere una relación constante entre los saberes teóricos y las prácticas.

Consideramos que la enseñanza no sólo resulta relevante para aprehender conceptos, lógicas y procedimientos establecidos en los programas de estudios, sino que además es un espacio privilegiado para fomentar el diálogo y la relación interpersonal como modo de aprendizaje no sólo entre los estudiantes, sino también en los equipos docentes.

En ese sentido, estas breves líneas que presentamos, cuyos fundamentos metodológicos no son desarrollados en extenso, son parte de un entramado colectivo en el que destacamos y agradecemos la labor realizada por Laura García Márquez, Juan Ignacio Ortega, Augusto Catoggio, Macarena Lavallén y Agustina Carpio.

Es entonces, una tarea que en sí mismo, supone para todos –docentes, auxiliares, ayudantes estudiantiles, adscriptos– un proceso de aprendizaje, es una forma de ser con otros desde lo relacional.

¹Prof. Adjunto Interino y Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: mloveli@gmail.com

²Prof. Adjunta Ordinaria, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: mvpiccone@gmail.com

³Prof. Adjunta Interina y Auxiliar Docente Ordinaria, Derecho Político, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: maru.zamarreno@gmail.com

Dicho esto, la experiencia que de forma abreviada presentamos constituye lo que hemos denominado una “Secuencia de trabajos prácticos” desarrollados en forma grupal –condición obligatoria– en el contexto de tres cursos dictados, por las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19, en forma virtual durante el primer cuatrimestre de 2021.

Dicho esto, la presentación se desgrana en: las consignas de la actividad, discutidas por los equipos docentes de tres cursos; una brevísima presentación de los resultados; una aún menor mención de las devoluciones recibidas de parte de los estudiantes⁴

Reseña de la propuesta de innovación

La propuesta surgió por la inquietud del profesor de un curso⁵ de realizar un proyecto de trabajo en el que los estudiantes aprendieran sobre el proceso político-electoral en el marco de una simulación con la intención de a la vez de aprender, dinamizar el curso y no caer en el fenómeno de la “pantalla negra” común en el marco de la pandemia⁶. A partir de allí, en sucesivas reuniones de trabajo fuimos puliendo la idea en sus dinámicas, objetivos y etapas

Decidimos proponer “la realización de un trabajo práctico secuencial y en forma predominante grupal” como una estrategia para desplegar diversas dinámicas en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje de varios temas centrales de Derecho Político. Se decidió que durante la mayor parte del trabajo las tareas fueran grupales y requirieran que los estudiantes conformaran equipos que simularan ser un Partido Político.

Este fue uno de los puntos más debatidos por el equipo docente: ¿Se puede obligar a los estudiantes a representar ideas que les resultan incompatibles con sus opiniones? ¿Qué hacer en caso de que alguna persona se oponga en forma categórica a integrar un grupo? Pensábamos de acuerdo a nuestra

⁴ Fueron relevadas mediante una encuesta realizada a estudiantes de las tres comisiones. Se mencionan sólo resultados acotados por la extensión breve del trabajo.

⁵ El profesor Lovelli.

⁶ En las universidades públicas muchos estudiantes no tienen cámara o datos suficientes para prender sus cámaras en clases dictadas por zoom o meet, pero también sabemos que otros deciden o incluso acuerdan no prenderlas. De ahí el fenómeno de exposición de los docentes y las sombras de los estudiantes.

experiencia que alguene estudiante, sobre todo integrante de agrupaciones políticas o estudiantiles, podía platear una postura parecida a esta.

Resolvimos llevar adelante la propuesta y pensar esas posibilidades en la medida en que la misma fuera presentada y avanzara. Como docentes al momento de implementar propuestas podemos evaluar muchas cuestiones, pero cada curso supone una incógnita porque reúne a personas desconocidas, con sus expectativas e historias de vida singulares. En definitiva, tanto el programa como la propuesta concreta se piensan sin conocer a sus destinatarios concreto/as.

Se presentó en forma oral y escrita la propuesta que estableció como contenidos explícitos: Realizar un juego de roles que permita a los estudiantes comprender contenidos y dinámicas asociados a instituciones estudiadas en la materia Derecho Político, en temas tales como partidos políticos, campañas electorales y sistemas electorales en perspectiva de género; Poner en debate los ejes del Programa de la materia a través del debate de argumentos de “campaña” sobre temas como economía y políticas de empleo; independencia de poderes y reforma judicial; política exterior y de ambiente; educación y políticas de género. El equipo docente también intentó promover el desarrollo de habilidades tales como la argumentación oral y escrita y la toma de decisiones en el marco de intercambios intragrupal.

Finalmente, no hubo objeciones a la propuesta y encontró muy buena recepción.

La secuencia de trabajos prácticos atravesó los temas que constituyen contenidos de la materia y los ejes intentaron ser un cruce entre contenidos y discusiones de coyuntura.

Se estableció un equipo de coordinación la propuesta intercomisiones conformado por Mariano Lovelli y Augusto Catoggio por la comisión 13, María Eugenia Zamarreño responsable de la comisión 9 y María Verónica Piccone, de la comisión 12.

También los equipos responsables que además de los docentes mencionado/as incluye a lo/a/es ayudantes estudiantiles y adscripto/as de cada comisión.

La secuencia de trabajos se dividió en cuatro etapas: las tres primeras grupales y la tercera individual.

En la Etapa 1 se dividió a cada curso en 5 grupos de diez personas aproximadamente. La composición de los grupos fue discrecional y se asignó por sorteo la pertenencia de aquellas personas ausentes en la clase en que estos se constituyeron. Se aclaró que la propuesta no se podía realizar en forma individual, por su dimensión y dinámica.

Cada grupo se convirtió en un partido político que debió asumir uno de los siguientes roles:

- partido de izquierda tradicional, internacionalista;
- partido nacional-popular;
- partido socialdemócrata, de centroizquierda,
- partido liberal, de centroderecha y
- partido de derecha radicalizada.

Como puede verse, los “partidos” ficticios responden a ciertos estereotipos que como docentes sabemos responden más a construcciones mediáticas que a evidencias. Sin embargo, tratándose de una materia que forma parte de tramo inicial de la Carrera de Abogacía, los estereotipos servían para poder demarcar los diversos campos de acción de las y los estudiantes.

Esos roles fueron sorteados por lo/as profesores. La consigna era clara: al tratarse de un juego de roles, no estaban permitidos los cambios. Cada cual debía asumir el rol asignado por el azar, con independencia de sus propias convicciones y gustos personales. Con esta acción terminó la etapa I, fundamentalmente organizativa.

En la Etapa 2 se plantearon dos tareas. La primera fue fundar un partido político, de acuerdo a las previsiones de la ley 23.298, con todos los requisitos exigidos en la norma.⁷ Se estableció la fecha para entregar esos “documentos”. Una vez revisadas, las presentaciones por parte de los equipos docentes, se procedió a otorgar la personería jurídico-política a cada grupo. Cabe destacar

⁷ La simulación se realizó únicamente sobre partidos de distrito. Se indicaron todas las normas pertinentes a los temas: partidos políticos, financiamiento, sistemas electorales, paridad de género, etc., que además fueron tratados en las clases. El único requisito obviado fue el de la presentación de adhesiones.

que sólo con dicha aprobación se podía continuar con el trabajo secuencial. La tarea 2 consistió en la campaña electoral. Cada partido político debía presentar listas de candidatas y candidatos a tres categorías diferenciadas: Presidente/a y vice; Senadoras/es y Diputadas/os. Conjuntamente con ellas, se debía elaborar y presentar la plataforma electoral. Esta debía contener el tratamiento de los ejes ya mencionados: economía y políticas de empleo; independencia de poderes y reforma judicial; política exterior y de ambiente; educación y políticas de género. Además, se habilitó la posibilidad que se lleven a cabo alianzas electorales.

La tarea 3 de la etapa 2 fue el debate de candidatas y candidatos. Allí, los postulantes fueron interviniendo e interactuando por bloques temáticos, sobre los temas objeto de la plataforma electoral. De acuerdo a la comisión, no solo intervienen las fórmulas presidenciales sino diversos candidatos/as de las restantes categorías, siendo decisión de cada grupo qué integrante exponía en cada bloque.

Posteriormente al debate, la semana siguiente se llevó a cabo el acto electoral, la cuarta tarea del trabajo secuencial. Se hizo mediante un formulario de google aportado por los equipos docentes donde se marcan opciones deseadas ante cada pregunta. De la forma en la cual quedó confeccionado el mismo, simulaba ser lo que comúnmente se conoce como 'boleta única'. Finalizado el tiempo otorgado para que cada estudiante emita su voto, se dieron a conocer en tiempo real los resultados en cada categoría, con la consiguiente felicitación y discursos breves de los/as ganadores/as. Pero además de ello, los resultados eran necesarios para realizar ese mismo día el contenido de la Etapa 3.

Esta última etapa fue la única de carácter individual. Consistió en que cada estudiante realizara un trabajo donde efectuara la asignación de los cargos: la fórmula presidencial y las bancas del Senado y la Cámara de Diputados de acuerdo a los diversos sistemas electorales estudiados.

Evaluación de la propuesta por parte de los estudiantes

A fin de evaluar el impacto de la propuesta en les estudiantes realizamos una encuesta a través de un formulario de google. El mismo fue respondido por 69 estudiantes pertenecientes a las tres comisiones. Aunque relevamos varias cuestiones, aquí presentamos una serie de consideraciones en torno a dos de los ítems indagados:

Si tenés ganas, contanos con tus palabras ¿qué te pareció la experiencia? y ¿Qué cambios sugerirías a la propuesta?

La primera pregunta abierta, fue respondida por 36 estudiantes. Algunos nos brindaron las siguientes palabras: “El juego de rol me pareció una nueva forma de aprender, saliendo de la enseñanza a tradicional y teniendo en cuenta que cada vez los jóvenes tendemos a leer menos, y buscar esta “vuelta” para que podamos aprender me pareció muy útil”, en otro caso “A mí parecer y basándome en mi experiencia, lo único que cambiaría es la cantidad de integrantes del grupo. Ya que nos pasó que la mitad del grupo se movilizó y trabajó muchísimo y la otra mitad hizo poco y casi nada...”. Además de estas consideraciones citadas textualmente, se realizaron otras que demandaban mayor devolución en torno a los trabajos presentados y manifestaban la dificultad de trabajar en grupo.

Luego dejamos una pregunta abierta más ¿Querés hacer algún otro aporte? Mencionamos desde la perspectiva de género un comentario que dice “Solo agradecerles como dieron la cursada desde una manera muy inclusiva, y cero machismos. Siendo mujer en ocasiones es difícil presenciar clases donde hay profesores haciendo "bromas" machistas, así que estoy feliz de haber estado con ustedes y con la forma que brindaron sus clases, muchas gracias”; Hubo agradecimiento para les ayudantes: “La presencia y la constancia de los Ayudantes es muy buena y la contención que generan las docentes hacen sentir muy cómoda la experiencia de clase” y a les docentes por “salir de lo tradicional y brindar algo distinto, especialmente en estos tiempos donde no podemos vernos físicamente, hacer un trabajo grupal durante toda la cursada hizo que pudiéramos formar vínculos, algo que siento que se dificulta con la pandemia”.

Hubo también personas que demandaron “Un poco más de acompañamiento para explicar que cosas hay que hacer en cada etapa, muchas veces al no haber hecho nunca alguna cosa (ej.: carta orgánica) no sabíamos si íbamos por buen camino o si pertenecía a otra cosa”.

Para seguir pensando

Creemos que la propuesta facilitó el aprendizaje de temas clave de la asignatura, la reflexión sobre la coyuntura política Argentina en el contexto global y el intercambio de ideas. En definitiva, consideramos que, los equipos de trabajo de tres comisiones con los estudiantes de cada una de ellas, hemos logrado aproximarnos a la construcción colectiva del conocimiento.

El trabajo contribuyó además con la toma de posicionamiento de los estudiantes, con percibir ese salto de distancia entre lo que es comentar y criticar la acción política y las decisiones y acciones políticas concretas, donde la argumentación y el debate son fundamentales.

El trabajo de los estudiantes superó las expectativas docentes, puesto que llevaron el trabajo práctico más allá de lo pensado al momento de su elaboración: al mundo de las redes sociales. Como parte de su propio ecosistema, crearon perfiles de twitter, páginas de Instagram y diarios digitales desde donde llevaron a cabo acciones de propaganda política y de publicidad electoral. Demostraron compromiso con la tarea utilizando dichas herramientas más allá de lo estrictamente indicado en el trabajo.

La satisfacción generada por el compromiso y entusiasmo ante la propuesta pedagógica no hace más que pensar en profundizar el proceso de acompañamiento y devolución de los trabajos realizados, que son producto del debate, disenso y consenso al que necesariamente deben arribar los participantes.

Finalmente, seguimos apostando al trabajo colectivo: entre nosotros como equipos docentes y también entre los estudiantes. Pensamos que las universidades públicas no son un espacio para realizar un camino individual en la búsqueda de un título habilitante, sino un espacio de construcción de la

ciudadanía. Este proceso se realiza con otros. Es costoso. ¡sí! Construir consensos es costoso, lleva tiempo y esfuerzo, pero es necesario.

Bibliografía

ORIENTI, N. (2017). "Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente". En S. Picco y N. Orienti (comps) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*, pp. 106-120. La Plata: Edulp.

EN LA FRONTERA: *PRAXIS* JURIDICA EN LOS BORDES

José María Martocci¹

“... *la paciente tarea de pensar algo diferente de lo que hay ...*” Diego Tatián “*Baruch*”

Introducción y síntesis

Vamos a nombrar como *praxis* a la dinámica clínica que imbrica teoría (jurídica e interdisciplinaria) con intervención concreta en un caso dado, sea este individual o colectivo. *Praxis* será –en nuestra perspectiva- compromiso del cuerpo/alma –acaso sea lo mismo- en el trabajo persistente que requieren intervenciones de este tipo.

Diremos que la *praxis* no es meramente *práctica* –quehacer de suyo subestimado, figura subalterna, peón de la teoría- sino intervención sensible, concreta y material sobre el mundo, sobre su espesor indigno, injusto y desigual, que el paradigma de derechos humanos interpela.

Diremos que nuestra Constitución invita a una *praxis* de la igualdad y que la *praxis* siempre está a favor de los débiles. El no hacer los condena al lugar que les tocó.

Diremos también que la *praxis* es una fuente de exploración y conocimiento, significativa no sólo en el (aprender a) hacer con, sino también en la interpelación del saber dado, de las concepciones comunes y repetidas y de nuestra propia subjetividad como operadores.

Diremos por último, y como otras veces, que la *praxis* está ausente de la pedagogía jurídica tradicional y también, paradójicamente, de los espacios de enseñanza en derechos humanos, articulados en su presentación dogmática y declamativa, siempre desde fuera del mundo del conflicto humano y sus pasiones, donde los derechos nacen y pugnan por hacerse efectivos.

En suma, la idea fuerza que aglutina todo lo anterior y que postularemos aquí es el deseo de que ocupe mayores espacios en nuestras pedagogías jurídicas, en nuestras rutinas áulicas, en el quehacer que afrontamos de transmitir un saber

¹ Director de la Clínica Jurídica en Derechos Humanos y Discapacidad y de los Seminarios de Derechos Humanos e Igualdad y no Discriminación.

en crisis y en construcción, en autorizar la invención de imaginaciones alternativas acerca del derecho y sobre qué hacer con él, que no sea –tan solo-repetición esterilizada.

Sobre estos temas nos disponemos a avanzar, en el espacio acotado de una ponencia y con el entusiasmo que siempre nos genera este encuentro para repensar la enseñanza jurídica, puesto que allí se cifran, creemos, líneas emancipatorias.

Ahí vamos.

Uno

En nuestra experiencia –ya larga- la enseñanza jurídica es teórica, fundada en textos (no en acciones sobre la realidad), en desarrollos dogmáticos, en desciframientos normativos, en glosas e interpretaciones canónicas, en jerarquías. Evita la deliberación, la puesta en duda, la crisis de lo sabido. Se auto percibe neutral, autónoma, racional.

Las corrientes críticas del derecho dan cuenta de esto hace décadas –se citan en la bibliografía-.

No diremos que no hay cambios en el aula, en especial en las nuevas generaciones docentes, y este espacio –este Congreso- es prueba de inquietud por imaginar nuevas formas de la pedagogía jurídica, por hacer lugar a nuevos discursos y marcos teóricos y renovar objeciones acerca de aquello que enseñamos y reproducimos.

Esta pedagogía del derecho omnipresente inunda de información, repite dogmas, rehúye lo nuevo (abrirse y pensar lo nuevo) que siempre debe ser enmarcado en lo conocido o bien ser desechado como posible o realizable.

Los conflictos sociales o colectivos –las palpitaciones de la vida política- que no se subsumen en lo dado, aquello inédito que no encaja, son expulsados del campo jurídico y justiciable.

Se ve en Clínica jurídica todo el tiempo, en la dificultad de encontrar caminos de tutela y reparación a estructuras de vulneración y en la búsqueda e invención que esto nos exige.

Dos

Lxs estudiantes y abogadxs recién graduadxs que llegan al espacio con su anhelo de unir derecho con justicia –dos términos que la enseñanza tradicional separa- exhiben una vaga acumulación de información, una nube de datos, pero nulo contacto con las realidades sociales, con la complejidad que se presenta en una violación a derechos fundamentales y por la pregunta sobre si hay vías reparatorias efectivas, tanto en casos individuales como colectivos.

El *qué hacer* con el saber reunido, el *cómo* construir una intervención remedial con ello, el *cómo* cruzarse con las realidades sociales y comunitarias es un ausente, pues nuestra Facultad -y la enseñanza jurídica en general- coloca estos interrogantes y prácticas en lugares marginales y de asistencia voluntaria, que no forman parte del canon curricular. Es en el área de extensión donde habitan, en la frontera.

Pero además, pese a que nos rige un paradigma constitucional de derechos humanos, que es una herramienta esencial en términos de ciudadanía digna y justicia social y un deber explícito para el Estado de sostener políticas públicas de remediación de vastos contingentes excluidos y de minorías expulsadas, este paradigma no hace hegemonía en la enseñanza, que sigue dominada por el clasicismo del derecho privado en torno a los intereses del individuo preminente; esto aun cuando el derecho privado se ha constitucionalizado, como se encarga de recordarnos la parte introductoria del Código Civil y Comercial argentino.

Digamos también con esto y haciendo foco en lo positivo de todos estos años, que hay desarrollos jurisprudenciales sostenidos en materia de derechos humanos –y en particular en su histórico ausente: los derechos sociales, económicos y culturales- y que los tribunales se han visto impulsados a intervenir como espacio de garantía, tanto como se ha incrementado el estudio y la doctrina en la materia.

Es decir, hay señales de vida en torno a nuestro paradigma de la vida digna, sin embargo sigue ausente en la *currícula* jurídica, es decir, en aquello que la comunidad académica entiende que debe ser transmitido como derecho y como un modo posible de ejercerlo.

Cada vez que una nueva camada de estudiantes se presenta en la Clínica para ingresar en nuestra *praxis*, reconocen invariablemente no haber visto derechos humanos o haberlo hecho ocasionalmente en alguna cátedra con interés en la materia y de manera lateral y dogmática. Una presencia residual que muestra a las claras que el producto que la Facultad imagina se corresponde preferentemente con la abogacía clásica de corte individual privatista, muy lejos de la potencialidad que la Constitución ofrece como un campo posible e indispensable de desarrollo hacia una sociedad integrada y justa, es decir, una sociedad con una vida decorosa para cada quien.

Tres

Digamos también que mucho de este movimiento de avance del paradigma constitucional de derechos humanos se ha escrito desde perspectivas conceptuales o teóricas, pero raramente desde la *praxis* jurídica, es decir, desde el análisis interno de la experiencia sensible de litigio que registre la complejidad de las vulneraciones estructurales a los derechos humanos, sus causas, el modo de entenderlas y explicarlas, el modo de afrontar su solución y todos los interrogantes e inevitable deliberación que se desprenden de verse frente al problema.

Con esto decimos que la cultura de los derechos humanos, rica en desarrollos históricos, filosóficos, jurídicos teóricos, poco caso ha hecho a pensar su violación sistémica y las vías que el propio sistema ofrece para remediarlas. Ha primado, en este sentido, una mirada teórica, externa y posterior, distante.

Entonces vemos que dentro del campo de los derechos humanos poca atención se dedica a escribir la *praxis*, lo que a nuestro modo de ver afianza lo dicho antes, en orden a que el derecho disfruta su enunciación teórica, en el mejor de los casos su declamación o invitación a que sucedan en algún momento, como un destino o un designio propio.

Es por esto que tenemos una consagración constitucional vigorosa de derechos humanos confrontada por su propia negación: la penuria social, la profunda desigualdad económica, la exclusión, niveles de pobreza e indigencia impensables ¿Una constitución *zombie*?

En suma, no abunda la *praxis* en nuestra enseñanza ni la escritura desde la experiencia, la escritura de las tensiones frente al conflicto, de las etapas que implica en orden a su identificación, su encuadre, la exploración de fuentes normativas, el análisis de las vías posibles sean o no judiciales, la participación de los propios interesados y la presencia de su palabra en el develamiento del problema y sus posibles abordajes, su impulso resistente e insistente no delegativo, todo esto y más de lo que acontece en la *praxis* no parece relevante, no parece necesario registrarla como apertura a otros modos de operar el derecho.

Se escribe sobre derecho torrencialmente y en su proliferación cotidiana hay un engolamiento en hacerlo pero ninguna problematización sobre su ineffectividad, especialmente en lo que hace a derechos humanos y a sus derechos económicos, sociales y culturales -los derechos débiles pues sus titulares lo son. De hecho, los espacios de litigio que abordan estos temas en nuestra Facultad son marginales, no están en la *currícula* (que, en suma, es aquello que la comunidad académica entiende que debe aprenderse); transitar nuestros espacios no acredita ningún conocimiento en vistas al final de la carrera y a la titulación como abogada/do.

Es por esto que si hablamos de pedagogía jurídica en este Congreso de Enseñanza del Derecho debemos interrogar estas cuestiones, acaso encontrar sus causas y la voluntad de abordarlas.

Cuatro

Es imprescindible rescatar la potencia emancipatoria del derecho de esta parálisis, de esta infertilidad.

Es imprescindible mostrar a quienes transitan su estudio y a quienes lo imparten, que hay una manera no dogmática de hacerlo, no repetitiva, que hay una manera creativa de unir los conceptos, la teoría y lo normativo con su crítica y puesta a punto para actuar. Como nos advierte Foucault “... *la crítica se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad*”.

¿Es posible? Por supuesto que sí, si media trabajo, compromiso, mirada fraterna sobre el dolor, persistencia. Una convicción nueva para rescatar al derecho de ese lugar esterilizante de su potencia socialmente transformadora.

Hay una pedagogía que desafía estos rasgos frustrantes y que es posible mostrar en nuestra propia Facultad a nuestros estudiantes; quienes sin embargo, y como se dijo antes, viven la extensión como una tarea ajena, residual, no curricular, meramente “vocacional”, prescindible para la titulación.

En la pedagogía tradicional el traslado de una villa a una nueva urbanización queda, en el mejor de los casos, en el campo de la política, nunca en el de los derechos y su judicialización. Y el derecho sólo dirá –en el mejor de los casos- que allí hay una violación estructural de derechos humanos fundamentales, pero nada interrogará sobre qué hacer con ellos y con esa realidad que los confronta y, en especial, sobre cómo hacerlo. No se pone en juego el cuerpo, el trabajo.

El derecho enunciará que hay una obligación del Estado de construir una escuela donde no la hay, en especial si su población es pobre, indigente o vulnerable y no tiene acceso a la educación sino atravesando, cada día, más de cinco y hasta ocho kilómetros hasta llegar a una institución.

El derecho consagrará la educación de personas detenidas en contextos de encierro como un bien fundamental reconocido, pero permanecerá impasible frente a su deserción.

El derecho dirá –nombrará- un bien fundamental para la vida digna –la educación para un proyecto de autodeterminación y de existencia- pero allí quedará su rutina de enseñanza, en la palabra sin acción.

El derecho dirá pero ¿obrará en nosotros, sus operadores, lo necesario para su impulso y efectividad?

Es claro que el constitucionalismo de los derechos humanos al que suscribe nuestra Carta máxima, es un documento que rescata a los colectivos vulnerados por la historia, los nombra y los inviste de una protección y de una promesa de dignidad e inclusión. Es el derecho como conciencia de su posibilidad irrealizada.

El derecho en espera, particularmente aquellos esenciales de quienes el sistema económico expulsa, posterga, degrada o no acepta.

Quinto

Es estimulante que nuestra Facultad se dé estos espacios para pensarse, para revisar sus prácticas, su pedagogía y qué dirección lleva, hacia la formación de qué operador/dora del derecho. Porque lo que quede invisibilizado en la enseñanza y obturado al sentir lo seguirá estando, probablemente, en el modo en que nuestros graduados y graduadas se inscriban en la sociedad y en las instituciones. Será zona dormida en nuestra capacidad de mirar y ver.

Proponemos pensarlo.

Bibliografía

BERCOVICH Luciana y MAURINO Gustavo, coordinadores: “Los derechos sociales en la gran Buenos Aires. Algunas aproximaciones desde la teoría, las instituciones y la acción”, EUDEBA, CABA 2013.

DE SOUSA SANTOS Boaventura: “Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)”, CLACSO Libros, CABA 2006.

FOUCAULT, Michel: “El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida”, Siglo XXI, CABA 2012.

PITLEVNIK Leonardo, compilador: “Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho”, Ediciones DIDOT, 2012.

TATIAN, Diego: “La conjura de los justos. Borges y la ciudad de los Hombres.”, Las Cuarenta, CABA 2009. “Baruch”, La Cebra, CABA 2012. “Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia.”, Las Cuarenta, CABA 2017.

ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA ESPECIALIDAD ¿HACIA LA INTEGRACIÓN DEL CAMPO JURÍDICO?

María Florencia Raimondi¹ y Marina Laura LanfrancoVazquez²

Resumen: Asistimos a una *hiper especificidad* del conocimiento. Conocimiento compartimentado, fragmentado y fragmentario, diseccionado de las realidades sociales. Esta *ultraespecificidad* de los espacios del saber afecta al campo jurídico (Bourdieu y Teubner, 2000) y tiende a su *compartimentalización*, la que se refleja en otros espacios de la vida (Giménez Amaya, 2012) y que lleva a plantear soluciones, las que son, a su vez, muy específicas, paradójicamente, sobre problemáticas complejas (Morin, 1990), relacionales, donde se solapan relaciones jurídicas diversas y que, tal vez, requieran una mirada más vale holística que fragmentaria. En ese sentido, y transitando en Argentina el segundo año de la pandemia mundial originada por la enfermedad del Covid-19 es que nos preguntamos si estas soluciones tan sofisticadas, ultra específicas y puntuales no son a su vez, parciales, recortadas e insuficientes; dejando de lado gran parte del contexto de emergencia de las crisis actuales, no pudiendo otorgar soluciones adecuadas a las problemáticas jurídicas que se nos presentan.

Integrar derechos vs. especialidad de una rama jurídica

Uno de los desafíos que se impone en la enseñanza del derecho aeronáutico, como asignatura de formación específica de la FCJyS-UNLP está dado por las interpelaciones respecto de la determinación de sus caracteres (Videla Escalada, 2000). Entendemos por éstos a la *integralidad normativa* (de las distintas ramas de derecho, tanto público como privado, interno e internacional), el *dinamismo* o movilidad, la *politicidad como un carácter*

¹ Docente de Derecho de la Navegación-Cátedra II Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: mf_raimondi@yahoo.com.ar

² Docente de Derecho de la Navegación Cátedra II Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: mllanfranco@yahoo.com.ar

transversal y tal vez no exclusivo de la asignatura³, la *autonomía* (en sus facetas: científica, legislativa y didáctica), el reglamentarismo y la internacionalidad.

En este trabajo nos interpelamos sobre el sostenimiento de los caracteres en términos de exclusividad y hermetismo, sobre su posibilidad de coexistencia y armonía para superar la fragmentación del conocimiento y de la práctica jurídica. Podría pensarse entonces que, la especialidad de la asignatura (relacionada de manera intrínseca con su autonomía legislativa), no permitiría adaptarse a las nuevas formas de pensar el derecho, necesitando abrir hacia una integración legislativa en su aplicación para resolver conflictos que trascienden lo ultra específico, y que se han actualizado de la mano del dinamismo propio de los cambios sociales del presente. Aparecen inexorablemente los derechos de incidencia colectiva en juego, los que, hace décadas atrás, en tiempos de sanción del Código Aeronáutico Argentino (Ley 17285/67) no encontraban la recepción del presente (Lorenzetti, 2014; Cafferatta, 2014). Hoy, y desde 1994, cuentan con la mayor jerarquía legislativa (conf. Art. 41 de la Constitución Nacional y leyes nacionales de última generación). A partir de allí es que nos preguntamos: ¿Podría pensarse al derecho aeronáutico en *términos de integración más que en términos de especificidad*? No es una mera pregunta didáctica, sino que genera la necesidad de un análisis crítico del marco jurídico de cara a la comprensión de la rama y la aplicación de casos judiciales.

Caracteres y realidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En la relación entre integralidad, autonomía y especialidad atravesada por la pandemia de Covid-19 surge la necesidad de cuestionar afirmaciones sostenidas con carácter previo frente a realidades del presente, que imponen su revisión. Ejemplo de lo que venimos manifestando, acaece con la especialidad de dos ramas del derecho: el derecho aeronáutico y el derecho

³ Videla Escalada se expresa por la “negación de la politicidad” como un carácter del derecho aeronáutico ya que considera que no lo hace distintivo por ser común a todo el derecho (2000:21), y en ese sentido “la relación entre la política y el derecho aparece en todo el orden jurídico (2000:22).

consumeril, las que, contextualizadas por la pandemia, dan cuenta de la necesaria consideración de *lxspasajerxsen tantousuarix* de los servicios de transporte aéreo (Casserotto Miranda, 2019). La pandemia provocó que la especialidad de la asignatura en términos de hermetismo sea cuestionada por *lxs* estudiantes, quienes al acercarse, conocer, profundizar, en el material bibliográfico propuesto, en los casos jurisprudenciales, en las noticias de actualidad y frente a la paralización de la industria y sus consecuentes daños, sea estudiada de manera crítica. De allí las primeras percepciones sobre que la rama no podría otorgar una solución integral o global a las problemáticas complejas de *lxs* sujetos que interactúan en las relaciones del transporte aéreo (Bellanque, Lanfranco, Raimondi, 2020). Percibimos que *lxs* estudiantes pasaron de ser meros espectadores de la asignatura, a ser actores de la misma, por revestir “potencialmente” la calidad de *pasajerxperjudicadx* o *dañadx* durante la pandemia, lo que hizo que se ponga en crisis la especialidad de una rama que ofrece soluciones específicas separadas de otro tipo de consideración proveniente de fuera del Derecho Aeronáutico.

Según hemos observado durante el año 2020, en el marco de la primera experiencia de virtualidad obligada las restricciones de vuelos producto de la pandemia global por la enfermedad del Covid-19 (Res. Nro. 143/20 y 144/20 de la Administración Nacional de Aviación Civil -ANAC), despertaron gran interés entre *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 rediseñar 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” (Bellanque, Raimondi y Lanfranco, 2020:77).

Frente a estas observaciones que se fueron reiterando durante las distintas cursadas bajo modalidad virtual (4 ediciones hasta el presente)⁴, nos preguntamos: ¿Podríamos pensar en habilitar la *empatía como metodología de trabajo* en la formación de *abogadx*s, en la práctica jurídica?

⁴ Ambas autoras son a su vez docentes con comisiones a cargo, en la asignatura Derecho de la Navegación Cátedra II (FCJyS-UNLP) cuya titular es la Prof. Rita Catalina Cordera.

En la práctica jurídica y en el proceso educativo se plantea el desafío de volver a recuperar el valor de la integración, de la visión holística del derecho (Pigretti, 2014) que algunas de las nuevas ramas o dimensiones del campo jurídico (Bourdieu, 2000) nos propone, como por ejemplo el derecho consumeril, el ambiental, social, el género, por mencionar algunas.

Cuando la especialidad afecta derechos garantidos por otra rama del derecho

Producto de la pandemia de Covid-19, se intentaron reglamentar situaciones de hecho a los fines de brindar un marco de seguridad a los pasajeros frente a las cancelaciones y reprogramaciones de sus vuelos. El 5 de octubre del 2020 se publicó en el Boletín Oficial la Resolución de la Secretaría de Comercio Interior N°424/2020, mediante la cual se procedió a establecer que los proveedores que comercialicen bienes y servicios a través de páginas o aplicaciones web deberían tener publicado el link denominado *botón de arrepentimiento*, por el cual los consumidores pueden solicitar la revocación de la aceptación del producto comprado o del servicio contratado. La resolución establecía un plazo de sesenta (60) días, para que los proveedores de servicios actualizaran sus sitios web y cumplieran con la normativa. Algunas empresas de transporte aéreo, hicieron lo propio, y procedieron a colocar dentro de su sitio web el botón de arrepentimiento; hasta que la Administración Nacional de Aviación Civil (ANAC), con fecha 10 de diciembre del 2020 emitió la Resolución N°329, por la cual fijó su opinión respecto del derecho de revocación, decidiendo la no aplicación del mismo, basándose para ello en la especificidad del derecho aeronáutico. Dentro de sus considerandos, referenció el carácter internacional del derecho aeronáutico, la especificidad de las condiciones del contrato de transporte y la normativa específica (Resolución N°1532/98), y en consecuencia la no aplicación del derecho de consumo.

Asimismo, remarcó las particularidades de la actividad aerocomercial y las consecuencias negativas para las empresas de aprobar el botón de arrepentimiento, en función de acuerdos de servicios aéreos sobre fijación de tarifas suscriptos por la Argentina. En el mismo sentido, la autoridad aeronáutica

equiparó el botón de arrepentimiento al derecho de reintegro que poseen *ixspasajerxs* conforme la normativa específica (art. 13 de la Res. 1532/98), siendo que en la práctica dicho instituto no opera de la misma manera que el derecho de revocación instaurado por el derecho del consumo.

De lo referenciado, surge lo contradictorio del fundamento de la ANAC, en tanto requiere que las empresas instauren una solución similar a la ofrecida a consumidores de otros servicios, cuando según la propia autoridad aeronáutica, *ixspasajerxs* ya tendrían derecho de reintegro.

La especificidad de la actividad y sus caracteres distintivos que la propia autoridad aeronáutica referencia y reconoce, en ningún momento cuestiona la problemática en la que se encuentra cada *pasajerx* frente a un incumplimiento contractual. Del juego de estas normas surge que *ixspasajerxs* no pueden ser equiparadxs a consumidores o *usuarixs* en los términos de la Ley 24.240, producto de la reglamentación específica de la materia aeronáutica.

Entonces, en una rama donde el dinamismo también forma parte de su esencia, y se adapta a las situaciones de hechos que van sobreviniendo: ¿Cuáles son los fundamentos de peso que sostienen la no integración del derecho que regula el transporte aéreo y el derecho del consumo?

Más aún cuando al estudiar la Resolución N°1532/98 se observa que, se le reconocen a *ixspasajerxs* derechos que son basales dentro del derecho del consumo, como el deber de información (Art. 4 Res. 1532/98); ¿Es acaso la Resolución N°1532/98 el marco normativo supletorio y *absolutodel* derecho del consumo para el pasajero aéreo?

La situación referenciada, también acaece al momento de interponer una demanda y al sentenciar. Ello, en tanto según el tipo de incumplimiento contractual que se trate, podremos reclamarlo bajo la normativa del derecho del consumo o bajo la normativa específica del derecho aeronáutico; y según quien sentencie, puede llegar a apartarse de la especificidad del derecho aeronáutico

y reconocer a lxs pasajeros como consumidores, en tanto ser parte de una relación de consumo.⁵

En dicho sentido, no es lo mismo reclamar la pérdida de un equipaje, que la acreditación de millas o la devolución de un tramo no volado o bien, una lesión o un accidente⁶. De este modo el pasajero queda inmerso en un mundo desconocido, no logrando comprender algo que a simple vista debería de ser más sencillo.

Algunas ideas finales

La necesidad de integrar soluciones provenientes de ambas ramas del derecho, es imperante, dado que de ése modo se brindaría seguridad jurídica no sólo a lxs pasajeros sino a lxs operadores jurídicos en general.

En dicho sentido, ¿Podremos seguir sosteniendo en las sentencias que existe una “doctrina universalmente admitida”⁷, dando cuenta de lo inamovible o hermético de una rama como el derecho aeronáutico? o ¿serán las sentencias las que comenzarán a otorgarle dinamismo al aceptar el carácter de consumidores de lxs pasajeros?

Surgen nuevos interrogantes que quedan por contestar, no existiendo al día de hoy un criterio único respecto de los planteos judiciales, tanto así que las diferentes Salas de las Cámaras de Apelaciones fallan de manera diversa, evidenciandola colisión existente entre dos ramas del derecho específicas y su aplicación. Si dentro del análisis realizado en función de los caracteres del derecho aeronáutico contamos con la posibilidad de pensar en términos de integralidad y unicidad, podríamos superar la confrontación de especificidades transitando hacia una integración más armónica. Dentro del escenario referenciado nos encontramos docentes y estudiantes, interpelándonos sobre

⁵ Fallo *Sequeira Wolf, Germán Ariel c/ United Airlines Inc. s/ sumarísimo*, 27 de Agosto de 2018 CÁMARA NAC. DE APELACIONES EN LO CIVIL COMERCIAL FEDERAL, SALA II.

Fallo *PROCONSUMER Y OTRO C/LAN ARGENTINA SA S/SUMARISIMO*, 19 de octubre de 2012, Causa N° 7200/2009.-

⁶ Fallo *M. G. M. c/ IBERIA LINEAS AEREAS DE ESPAÑA S.A. s/PERDIDA/DAÑO DE EQUIPAJE*, 18 de Mayo de 2020, CÁMARA NAC. DE APELACIONES EN LO CIVIL COMERCIAL FEDERAL, SALA I

⁷ En tal sentido véase el editorial de CONTAGRO “Fallo Muñoz: aplicación de normas aeronáuticas vs. normas de consumo” recuperado de:

<https://www.contagro.com/informacion-de-fallo-munoz-aplicacion-de-normas-aeronauticas-vs.-normas-de-consumo-84257> (5/11/2020).

esta rama del derecho, *en términos de autosuficiencia*. Sin pretender la pérdida de su especificidad y autonomía, sino por el contrario su fortalecimiento como rama, se comprende la necesidad de un análisis integrador, compuesto de las diversas relaciones, que nos permita pensar soluciones superadoras.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU Pierre y TEUBNER Gunther (2000) *La fuerza del derecho*, Ediciones UNIANDES, Bogotá.
- CAFFERATTA Néstor (2014) "Derecho ambiental en el Código Civil y Comercial de 2014" en Suplemento Especial Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación 2014, La Ley.
- CASEROTTO Miranda Cintia (2019) El pasajero ¿es un consumidor? En *Revista de Derecho privado de la Universidad Blas Pascal* n° 6 [https://issuu.com/ubpascal/docs/ubp - revista derecho privado 6](https://issuu.com/ubpascal/docs/ubp_-_revista_derecho_privado_6)
- DELLANQUE María Belén, Raimondi María Florencia, LanfrancoVazquez Marina Laura (2021) "Derechos de Ixsusuarixs en el transporte aéreo. Reconfiguraciones pandémicas de un problema antiguo en la investigación y educación jurídica" en Orler José (ed.) *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia: debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente*, FCJyS-UNLP, La Plata.
- GIMENÉZ Amaya, José Manuel (2012) La fragmentación y "compartimentalización" del saber según Alasdair MacIntyre, en Pérez de Laborda (ed.), *Sapienza e libertà. Studi in onore del Prof. Lluís Clavell*. Roma: EDUSC; 2012, pp. 193-202.
- LORENZETTI Ricardo (2014) *Código Civil y Comercial de la Nación comentado* Tomo I, Rubinzal Culzoni editores, Buenos Aires.
- MORIN Edgar (1990) *Introducción al pensamiento complejo* Editorial Gedisa, Barcelona
- PIGRETTI Eduardo (2014) *Ambiente y sociedad. El bien común planetario*, Editorial Antígona.
- Videla Escalada, Federico (2000) *Manual de Derecho Aeronáutico*. Buenos Aires: Zavalía, Buenos Aires.

LA SIMULACION DE JUICIOS POR JURADOS COMO FORMA DE SENSIBILIZACIÓN EN EL ALUMNADO SOBRE LA INFLUENCIA DE ESTEREOTIPOS Y SESGOS DE GÉNERO EN LA DECISIÓN JUDICIAL

Analía Reyes¹ y Carlos Martin Villanueva²

Resumen: Acompañando el proceso de reforma procesal por la cual se ha incorporado el juicio por jurados en numerosas provincias argentinas, se ha concientizado paulatinamente sobre la importancia de la simulación de juicios por jurados como forma de enseñanza de las técnicas en la litigación de juicios orales adversariales con participación ciudadana. En el presente trabajo se analizan otra importante función pedagógica de la simulación de jurados (mook juror): La concientización en los alumnos de cómo operan los mecanismos de estereotipos y sesgos de género en la decisión judicial y sus efectos. Esta forma de sensibilización respecto a la manera de operar de estos estereotipos y sesgos de género representa una de las formas de control y mitigación de la influencia de estos sesgos en los que participan de la experiencia. En la parte final del mismo se narra una experiencia de aproximación a esta técnica realizada en la universidad Nacional de la Plata durante el año 2021.

Introducción

En nuestro país, la relevancia de las técnicas de simulación en la capacitación de profesionales y estudiantes de derecho va cobrando paulatinamente una mayor importancia, multiplicándose lentamente las ofertas académicas en tal sentido. Sin embargo, por sus requerimientos humanos y materiales la simulación de juicios por jurados (mook juror) ha sido menos utilizada. Sin embargo, como mostraremos a través del relato de la experiencia en

¹Analía Reyes, profesora de Derecho procesal, Universidad de la Plata, Buenos Aires, Argentina, analiaveronicareyes@hotmail.com

² Carlos Martin Villanueva, profesor de teoría de la argumentación, filosofía y lógica jurídica y metodología de la investigación, Universidad Siglo21 de Córdoba, Argentina y Universidad Blas Pascal, Córdoba, Argentina, carlos.villanueva@ues21.edu.ar, carlosvillanueva2608@gmail.com

simulación, las dificultades de este tipo de metodología pueden ser superadas una vez que se ha adquirido cierta experiencia en la misma en la aplicación de la misma.

Sin embargo, la importancia de la simulación de juicios por jurados como técnica de enseñanza, no se restringe exclusivamente al desarrollo de competencias en litigación en procesos orales adversariales con participación ciudadana. La simulación de juicios por jurados constituye una excelente técnica de formación respecto a la manera que funcionan los estereotipos y sesgos de género en la decisión judicial y a su vez constituyen una forma de sensibilización respecto a la forma en que actúa en cada uno de los participantes, lo cual sirve como forma de mitigación de los efectos de los estereotipos y sesgos de género en los mismos.

La necesidad de juzgar con perspectiva de género y toma de conciencia respecto al funcionamiento de los estereotipos y sesgos de género. El problema de su incorporación en la enseñanza jurídica.

Uno de los procesos sociales más destacados en el ámbito jurídico latinoamericano ha sido el proceso de reconocimiento de la necesidad de juzgar con perspectiva de género. Interesantes discusiones se dan con respecto a la clarificación y alcance de lo que es juzgar con perspectiva de género pero, sin duda, uno de los puntos de mayor acuerdo es respecto a papel que juegan los estereotipos de género descriptivos y normativos en la discriminación y la violencia de género. Estas formas de violencia y discriminación se profundizan cuando son los agentes estatales a través de normas y decisiones judiciales los que utilizan estos estereotipos de género, ya que provocan la cristalización y persistencia de los mismos e implican formas de restricción al acceso a la justicia por parte de las mujeres. (Asencio, 2010; Cardoso Onofre de Alencar, 2015) Más recientemente, al margen de la comprensión de los efectos de las creencias conscientes de los individuos se comenzó a incorporar el análisis de los sesgos implícitos de género. Estos se caracterizan por implicar asociaciones y disposiciones a actuar automáticas, inconscientes y en general, fuera del ámbito de control de los individuos y en

incluso, ser contrarias a las creencias explícitas de la persona respecto su valoración del grupo social (Stamile-Villanueva, 2021).

Este proceso de comprensión del papel que cumplen los estereotipos y sesgos de género y sus efectos, ha conducido a la implementación de capacitaciones en perspectiva de género para funcionarios judiciales y otros agentes estatales a través de la ley Micaela. Respecto a la capacitación de los jueces legos integrantes de los juicios por jurados hemos manifestado en otros trabajos la necesidad de la capacitación en género y del papel central que en los mismos tienen las instrucciones previas dadas a los mismos antes de la deliberación (Reyes, 2021 a,b; Stamile-Villanueva, 2019, 2020,2021) siendo cada vez más las voces especializadas que bregan la implementación de estos tipos de mecanismos. Sin embargo, todavía queda un área todavía no suficientemente explorada respecto a la formación alumnos de las universidades de derecho sobre este punto. ¿Cuáles son los mejores mecanismos para la incorporación en la formación y sensibilización sobre la incidencia de los estereotipos y sesgos de género en nuestros estudiantes? Nuestra posición al respecto es que la simulación de juicio por jurados es una técnica apropiada estos fines, en el cual el alumno a través de la asunción de roles está expuesto no solamente a los conocimientos teóricos respecto a la perspectiva de género, estereotipos y sesgos, sino que los incorpora en el proceso en el cual debe tomar una decisión como jurado o en su actuación como operador judicial, lo permite una mayor sensibilización en la forma en que los mismos funcionan en cada participante. Asimismo, los estudios empíricos demuestran que esta forma de capacitación activa produce una mayor comprensión de los mismos y en consecuencia, funcionan como una forma de mitigación de la incidencia de los mismos en la decisión. (Holroyd, Scafie y Stafford, 2017; Kang et al, 2012, entre otros).

La experiencia de un primer acercamiento en tiempo de pandemia:

La pandemia limitó la posibilidad de realizar la técnica de manera completa, quedando pendiente para el año próximo la realización de simulaciones de juicios por jurados en cuestiones de violencia de género, sin embargo, se pudo

avanzar en una primera etapa que es la formación de los alumnos en el rol de operadores judiciales en casos de violencia de género a resolverse mediante juicios por jurados. A continuación narraremos brevemente algunos aspectos de la experiencia:

En la comisión nº 4 de Derecho Procesal 1, Cátedra 2, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata llevamos adelante ciertas prácticas docentes con la finalidad de abordar las cuestiones de género en el proceso y la sensibilización sobre los estereotipos y sesgos de género. La práctica fue llevada a cabo durante el primer cuatrimestre de este año 2021. Inicialmente, se llevó a cabo una encuesta para conocer los conocimientos previos de los estudiantes en materia de género, ello además de consultarles respecto de cuáles eran sus objetivos sobre la materia, si es que tenían alguna intencionalidad además del solo hecho de aprobarla.

De a poco fuimos abordando el tema de géneros a partir de materiales audiovisuales y de lectura que compartimos en las cátedras virtuales, indicándoles precisas consignas que fueron objeto de intercambios en clase.

En el avance del abordaje se llevó a cabo un foro sobre masculinidades para que los estudiantes pudieran compartir ejemplos sobre las mismas u opiniones al respecto.

En todos los casos la participación no fue obligatoria, sino que esta se incentivó y propició a partir del respeto de todas las visiones y opiniones. En ese sentido, fuimos conscientes de que el tema de géneros y puntualmente, lo relativo a la identidad y los roles de géneros deben ser tratados con mucho cuidado y resguardo de la privacidad de cada quien, ya que afectan el modo en que vemos la realidad y el modo en que nos identificamos, por eso en cada clase destacamos el respeto e incentivamos la participación voluntaria.

En los aspectos prácticos de la materia, siempre llevamos a cabo ejercicios de simulación, puntualmente un simulacro de juicio de proceso con jurados. Para ello se eligió un caso que implicaba el tratamiento de un contexto de violencia contra la mujer lo que requería el abordaje de géneros para el desempeño en la audiencia simulada.

Se trabajaron todos los ejercicios de juego de rol no descuidando este enfoque. El equipo docente tuvo que prepararse especialmente para ello a partir de la lectura y estudio de la dogmática penal feminista y el litigio con perspectiva de géneros.

El resultado fue emocionante. Porque lamentablemente tenemos experiencias previas de tratamiento del mismo caso de litigación sin nuestra especial intervención con este enfoque en el cual los desempeños de los alumnos habían sido lejanos al enfoque contextualizado y lógicamente, habíamos fallado como facilitadores en ese aspecto. Podemos decir que nuestra preparación e intervención en esta temática mejoró no solo nuestro aporte sino el de nuestros estudiantes en el estudio de la materia.

Al finalizar el curso, los estudiantes compartieron experiencias no sin emoción acerca de la visibilización del fenómeno de la violencia contra la mujer y cómo el abordaje realizado en el cuatrimestre les generó un aprendizaje significativo. Ocurrieron situaciones de enseñanza sobre la materia pero sobre todo con el enfoque que estábamos buscando.

La experiencia no se trató de transmitir normativas o doctrinas o fallos sino de hacer intercambios horizontales sobre un tema en el que todos aprendimos de todos. Quienes integramos el equipo docente del curso fuimos facilitadores en el proceso pero al mismo tiempo fuimos conscientes de que siempre hay mucho por aprender y continuar estudiando, que la realidad es compleja y eso nunca debe dejarse de lado en las prácticas de enseñanza.

Bibliografía:

- ASENCIO, R. (2010) Discriminación de género en las decisiones judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género - 1a ed. - Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- CARDOSO Onofre de Alencar, E. (2015) Mujeres y estereotipos de género en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad Nº 9, octubre 2015 – marzo 2016, pp. 26-48
- Holdroy, J., Scafie, R., & Stafford, T. (2017). What is implicit bias? Philosophy

Compass, 80-100.

- KANG, J., Bennet, M., Carbado, D., Casey, Pam, Daguspa, N., Levingson, J. (2012). Implicit bias in the Courtroom. *Ucla Law Review*, 1124-1186.
- LASHERAS Herrero, P. y Ocon Garcia, J. (2013) «Una corta experiencia con vocación de futuro. Simulación de juicios en la asignatura de Derecho procesal», *REDUR* 11, diciembre 2013, págs. 235-237. ISSN 1695-078X
- REYES, A. (2021). Instrucciones al jurado con perspectiva de género. *La Ley. Suplemento Abogacía corporativa. Tomo 2021-E (10 de septiembre de 2021)*.
- REYES, A. (2021). Instrucciones al jurado en casos de violencia sexual. *Rubinzal Culzoni. Cita on line: RC D 627/2021*.
- STAFFORD, T., Holroyd, J., Scaife, & Robin. (2018). *Confronting Bias in Judging: A Framework for Addressing Psychological Biases in Decision Making*.
- STAMILE N., Villanueva “Violências contra mulheres no banco dos réus: o julgamento do júri na província de Córdoba (Argentina)”, pp. 251-268 in Ana Cristina Aguilar Viana, Bárbara Mendonça Bertotti, Julia Heliodoro Souza Gitirana, Letícia Regina Camargo Kreuz, Tailaine Cristina Costa (Eds), *Pesquisa, Gênero&Diversidade*, vol. I, editora Íthala, Curitiba, 2020.
- STAMILE, N.; Villanueva, C. (2019) “Algunas reflexiones sobre el juzgamiento de la violencia contras las mujeres con perspectiva de género y los diseños procesuales penales: El caso de juicio por jurados en la provincia de Córdoba (Argentina)” en *Revista IusInkarri*, (8), 263-278. <https://doi.org/10.31381/iusinkarri.v0i8.2733><http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Inkarri/article/view/2733/2869>

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

Claudio Robles¹ y Mariana Pérez²

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

Presentación

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

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

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

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

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

Algunos de los objetivos de esta cátedra de Derecho son:

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

Interpelando algunas certezas

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

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

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

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

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

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

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

Sobre la evaluación de los aprendizajes

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APORTES PARA INYECTAR POESÍA EN LA FORMACIÓN DE LXS ABOGADXS

La experiencia en las Facultades de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de San Isidro en tiempos de pandemia

Tomás Rosner¹

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo poner en diálogo la experiencia de la articulación de derecho con literatura durante la pandemia en el ámbito de la enseñanza de derecho en carreras de grado. Se reflexiona a partir de lo sucedido en las clases de la asignatura “Derecho y Literatura” en el C.P.O de la Facultad de Derecho (U.B.A.) y las jornadas - taller “Diálogos imprescindibles entre derecho y literatura” en Facultad de Derecho (U.S.I.)

En ese sentido, se trabajan los aportes que puede hacerle la poesía a la formación profesional de lxs abogadxs teniendo particularmente en cuenta el entusiasmo de lxs estudiantes cuando se logran identificar cuestiones concretas en las que la perspectiva “derecho- literatura” mejora sus habilidades.

En este punto, se abordará concretamente el aporte para mejorar la escritura y la exposición oral. Se hace saber que también hay otro tipo de habilidades que se pueden trabajar desde esta articulación. Para su puesta en común precisaría de una exposición más larga así que, sobre el final de la ponencia, me limitaré a enumerarlas esperando alguna otra oportunidad para compartir ese trabajo con ustedes.

Para mejorar la escritura

Lxs abogadxs tenemos dificultades a la hora de escribir. Durante años, por trabajo, me la pasé leyendo sentencias. A pesar de estar formado en derecho y de que me encanta leer, me costaba entenderlas ya sea por su lenguaje

¹ Ayudante de Segunda en Facultad de Derecho U.B.A. en “Derecho y Literatura” y “Genealogía de la Justicia”. Integra el Seminario Permanente de Investigación en Derecho y Literatura (Instituto Gioja – U.B.A.). Profesor invitado en cursos de extensión universitaria en la Universidad de San Isidro, institución en la que integra el consejo editorial de la revista de divulgación académica Poliedro. Mail de contacto: tomas@rosner.com.ar

excesivamente complejo, las constantes repeticiones o la falta de coherencia lógica

Esta falta de claridad no sólo aleja a la justicia de la sociedad civil sino que genera serios inconvenientes hacia adentro del campo jurídico ya que dificulta la labor de las partes a la hora de tener que apelar las resoluciones.

Sería injusto afirmar que los empleados judiciales son los únicos con este problema. A la hora de presentar escritos en juzgados o fiscalías, lxs abogdxs litigantes, con frecuencia, también acuden a un lenguaje hermético que dificulta la comprensión. Además, suelen creer que cuanto más largo, el escrito tiene mejor recepción y, en realidad, es al revés.

Otro error en el que solemos incurrir lxs abogadxs es la creencia de que tenemos que volcar en el escrito todos los argumentos favorables o refutar a la contraparte en todos los puntos. Si bien, por usos y costumbres, este presupuesto sí se aplica en civil y comercial, en otros fueros como el criminal o el federal, termina jugando en contra. Se trata de una falsa idea hermana del “si produzco más páginas, algo bien diré”. Lxs jueces, valoran a lx abogadx que no vierte todas sus posibilidades favorables, sino que, como buen cocinero, refina la receta y elige con precisión los ingredientes. Se trata de destilar las ideas y encontrar aquella que sea más atinada para el caso particular. Como en literatura, salvo que quien escriba sea un fenómeno al estilo Stephen King, no se puede contar cuatro historias al mismo tiempo: hay que elegir una y contarla bien.

¿A qué responde este momento de decadencia en la escritura judicial?

Estoy seguro de que no puede ser atribuido a un defecto ontológico de las últimas generaciones de abogadxs. La explicación, en cambio, debe buscarse en la deficitaria formación durante la carrera de grado. Resulta inconcebible que en UBA no haya una sola materia que apunte a trabajar la escritura. Ello sólo puede explicarse a partir de la consolidación de un imaginario social (Mari, 1986) en el que únicamente las materias sobre textos codificados son consideradas relevantes. En ese sentido, las asignaturas que promueven una mirada mínimamente reflexiva sobre el derecho (filosófica o social) son vistas como materias de relleno o “materias robo”. Por lo tanto, suele suceder que lxs

abogadxs terminan la carrera sin haber pasado por una sola instancia en la que se haya problematizado la idea de justicia. Es en esta preocupante realidad donde debe rastrearse el conflicto a la hora de escribir.

En posgrado, se han incluido talleres de tesis. Algunos son muy buenos. De todos modos, no apuntan a la actividad profesional sino a brindar herramientas para la escritura académica que, por sus características particulares, tiene necesidades completamente distintas. Resulta curioso que las instituciones educativas sí hayan considerado necesario dotar a sus alumnos de una técnica para la escritura de su trabajo final del máster, pero no para su actividad profesional.

Por todo lo expuesto, considero que resulta fundamental trabajar en el desarrollo de talleres de escritura durante los primeros años de la carrera de derecho. Hago hincapié en la instancia taller a partir de los buenos resultados que obtuvimos en USI y toda vez que resulta esencial que no se trate de una serie de conferencias teóricas sobre el buen escribir sino que lxs estudiantes puedan experimentar con la escritura y tengan devoluciones de sus docentes y compañerxs. No se trata de impartir nociones generales sobre redacción y semántica (al menos, no se trata solo de eso) sino de generar los espacios necesarios para que lxs jóvenes puedan establecer con la escritura una relación vital. Para eso, resultará imprescindible que en los talleres se acuda a la lectura y escritura de literatura y poesía. De esa manera, se logrará entrenar a lxs estudiantes en las múltiples posibilidades que la escritura ofrece y permitirá que, luego, cuando ejerzan la profesión, no queden presos de la escritura estandarizada del modelo judicial (la plancha que lleva a hacer la plancha).

La única manera de tener el deseo de escribir es, previamente, recibir lecturas que nos conmuevan. Por eso, deberá ponerse especial atención en los textos seleccionados para trabajar, tomando en cuenta los diferentes perfiles del alumnado posible y apelando, en lo posible, a textos contemporáneos que interpelen.

Para mejorar la exposición oral

Lxs abogadxs, a menudo, debemos atravesar instancias en las que el manejo de la palabra y la capacidad de narrar son definitorias.

A diferencia de lo que sucede con la escritura, esta necesidad de la práctica profesional fue atendida por los posgrados a través de los cursos de litigación general y litigación oral. Vemos aquí un acierto que debe ser replicado en la carrera de grado. Tengamos en cuenta que un estudiante de derecho de la U.B.A tarda alrededor de siete años en terminar su carrera. Resulta inconcebible que después de ese esfuerzo se vea obligado a inscribirse en un posgrado arancelado para, por fin, tener acceso a una faceta de la instrucción que es básica para la técnica laboral.

De todos modos, aún en los posgrados, se soslaya la importancia que tiene para la retórica el hecho de que la práctica jurídica entre en relación con la literatura y, particularmente, con la poesía.

En juicio, observamos cómo lxs abogadxs tienen conciencia de que la cita poética supone cierta legitimidad. Por eso, prueban con manifestaciones como esta: “vaya atrocidad jurídica, señores jueces, como dice Shakespeare en Rey Lear...”. No termino la cita porque no va hacia ningún lado. La apelación poética, al ser forzada, resulta inconsistente. Opera un razonamiento pariente del “si digo algo complejo y largo, voy a impactar”. En este caso, el de que la poesía como sinónimo de solemnidad, y seriedad.

Lxs jueces son personas de carne y hueso que se aburren, mientras escuchan testigos piensan en qué van a almorzar y debajo de sus expedientes, mandan mensajes por el celular. Por eso, la capacidad de convocar su atención es un atributo fundamental. En ese contexto, una cita poética bien utilizada puede ser una valiosa herramienta.

Un buen ejemplo es el célebre alegato del fiscal Julio César Strassera en el Juicio a las Juntas militares. Allí dijo que el proceso había significado para los presentes un descenso a las zonas más tenebrosas del alma humana. Cito textual “(...) la miseria, la abyección y el horror registran profundidades difíciles de imaginar antes y de comprender después”. Acto seguido, afirmó:

“(...) Dante Alighieri, en La Divina Comedia, reservaba el séptimo círculo del infierno para los violentos, para todos aquellos que hicieran un daño a los

demás mediante la fuerza. Y dentro de ese mismo recinto, sumergía en un río de sangre hirviente y nauseabunda a cierto género de condenados. Yo no vengo ahora a propiciar tan tremenda condena para los procesados, si bien no puedo descartar que otro tribunal, de aún más elevada jerarquía que el presente, se haga oportunamente cargo de ello" (Strassera, 1985)

Como vemos, a través de La Divina Comedia, Strassera dice lo que el derecho no tiene capacidad o no quiere decir. Unos minutos después, él mismo hará poesía al cerrar su alegato con el famoso "nunca más". Más allá de la consigna final, es interesante ver cómo el fiscal llega hasta ahí. Cito textual:

"(...) señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: Nunca más" (Strassera, 1985).

Brillante. En cualquier camino artístico, buscar ser original suele ser poco productivo. Strassera, que hace de su labor un arte y es consciente del momento histórico que le toca vivir, no inventa nada. Por eso, acierta. Conmovido, el público estalla en aplausos. El presidente del tribunal pide silencio. Los aplausos crecen todavía más y son tan ensordecedores que tapan la voz del juez que amenaza con desalojar la sala. La historia se está haciendo. No extraña que en el alegato fiscal haya colaborado un escritor y dramaturgo como Carlos Somigliana.

La poesía es la forma del lenguaje más poderosa para romper el sentido común. Shopenahuer decía que el humor es poner algo donde no va. Lo mismo corre para el lenguaje poético. Aparte, ¡qué útil es para el derecho poner algo donde no va! No lo digo en el sentido de manipular los hechos y la prueba. Me refiero a fortalecer cierta mirada sobre los acontecimientos. Una valoración de lo sucedido. En algún punto, el derecho es un duelo de historias y gana el que la cuenta mejor.

En ese sentido, la cita poética es sólo una de las maneras en las que puede darse el cruce derecho y literatura en una exposición oral.

Como ya dije, la lectura de poesía está lamentablemente asociada a lo solemne y aburrido. A ello, hay que decirlo, han contribuido los gestores

culturales del campo poético que no han sabido generar espectáculos dinámicos para el público no especializado. También le cabe responsabilidad a lxs mismos poetas que, a menudo, son malos lectores de sus versos.

En ese escenario, hay una faceta del territorio poético que es menos transitada incluso para los propios poetxs: el de la poesía oral y performática. Ahí aparece la dimensión sonora total del poema. Se trabaja con el cuerpo, la postura, los silencios, la dicción y los tonos de voz. También en el ir y venir entre el papel y la mirada al público.

A la hora de enfrentar una audiencia judicial toda esa técnica puede resultar sumamente útil. Se trata de incorporar habilidades concretas y de entrenarlas. Quien aprende a leer un poema propio, después puede interpretar cualquier cosa. He visto a los mejores oradores de mi generación titubear al momento de tener que recitar algo que ellos mismos habían escrito. Una vez superado ese umbral, la retórica se fortalece para siempre.

Hay numerosos ejercicios en los que, a través de la poesía, lx abogadx puede desarrollar habilidades importantes. Antes, en el acápite de escritura, me refería a la capacidad para destilar argumentos. También hay un arte en poder transmitirlos con precisión y brevedad. En las competencias de poesía, los llamados “slams”, cada participante tiene un máximo de tres minutos veinte segundos para la interpretación de un texto que debe ser de su autoría. Muchxs resuelven la cuestión en todavía menos tiempo: dos minutos, un minuto y medio, incluso segundos. No se requiere mucho tiempo para transmitir una o varias emociones o mensajes. Ejercitar la exposición oral y limitarla en tiempo es algo sumamente útil para la práctica profesional, máxime cuando lxs abogadxs tendemos a ser largueros. Como es sabido en el campo del arte, más que un límite, la restricción suele comportarse como una amiga de la invención.

Por otra parte, es importante mantener la mayor flexibilidad posible frente a los jueces. Confiadxs en que, la mayoría de las veces, ellos permanecen pasivos escuchando, lxs abogadxs suelen tener inconvenientes cuando los magistrados presentan otra actitud y, para su sorpresa, lxs interrumpen y lxs preguntan y repreguntan. En estos casos, suelen perder el control y pensar que la objeción

implica que el juez ya tiene una opinión adversa de sus posturas. Aparecen las dudas y no hay plan b. Suelen ponerse reactivos y confrontativos lo cual nunca da demasiado resultado. Sin embargo, un juez que presiona a unx abogadx y ve cómo éste tiene la capacidad de mantener el temple y de salir del libreto armado, elabora una valoración positiva sobre su desempeño. Para el desarrollo de esta habilidad también puede colaborar el entrenamiento en la improvisación: la misma que se utiliza en algunos talleres de teatro. Es que derecho y teatro también tienen mucho que ver. Por algo, como dice Martín Bode, a las partes se las llama actores.

Vale la pena recordar Demóstenes, padre de la retórica. Se ponía piedras en la boca para mejorar la dicción y ensayaba sus intervenciones en la orilla del mar para entrenar la proyección de su voz. No hace falta llegar a ese extremo, pero sí ser conscientes de todo lo que puede generar la palabra justa en el tono apropiado.

Se hace saber que también hay otro tipo de habilidades que se pueden trabajar desde esta articulación. Para su puesta en común precisaría de una exposición más larga así que me limito a enumerarlas: para dar lugar a creatividad, para desarrollar los automatismos de la atención, para generar herramientas que permitan lidiar con lo desconocido. Finalmente, para lo más importante: sobrevivir.

Bibliografía

MARI, Enrique, *Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden*.

Disponible en

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10972/1/Doxa3_07.pdf. 1986

STRASSERA, Julio César. *Alegato fiscal en el Juicio a las Juntas militares*.

Transcripción disponible en [https://www.lanacion.com.ar/politica/el-](https://www.lanacion.com.ar/politica/el-historico-alegato-de-julio-cesar-strassera-en-el-juicio-a-las-juntas-militares-senores-jueces-nunca-mas-nid1771951/)

[historico-alegato-de-julio-cesar-strassera-en-el-juicio-a-las-juntas-](https://www.lanacion.com.ar/politica/el-historico-alegato-de-julio-cesar-strassera-en-el-juicio-a-las-juntas-militares-senores-jueces-nunca-mas-nid1771951/)

[militares-senores-jueces-nunca-mas-nid1771951/](https://www.lanacion.com.ar/politica/el-historico-alegato-de-julio-cesar-strassera-en-el-juicio-a-las-juntas-militares-senores-jueces-nunca-mas-nid1771951/)

ALIGHIERI, Dante, *Infierno*. Traducción y notas de Alejandro Crotto. Audisea.

2020

HERRAMIENTA PEDAGOGICA PODEROSA: LA SIMULACION COMO LABORATORIO JURIDICO

Santos Alberto Corica¹, Maria Cecilia Valeros²,
Guillermina B. di Luca³, y Fernanda L. Niell⁴.

Resumen: Pretendemos con esta ponencia compartir con la comunidad académica el trabajo realizado a través de herramientas digitales y bajo la modalidad laboratorio jurídico simular con la experiencia como laboratorio jurídico. Se presenta en esta oportunidad la creación y utilización de un simulador con fines educativos como así también una práctica de instancias de simulación real a través de actividades lúdicas, recursos que propician potencialmente el espacio de la práctica, el auto-aprendizaje y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Educación Virtual- Simulación-Interactividad-Interdisciplina

Introducción y antecedentes

La simulación es una de las herramientas más poderosas disponibles para los responsables en la toma de decisiones, diseño y operación de un sistema complejo. Ésta permite el estudio, análisis y evaluación de situaciones que de otro modo no serían posible de analizar, permite responder a la pregunta: *¿Qué pasa sí?* Es una metodología de resolución de problemas.

Las ideas de aprender haciendo desde la concepción de Dewey (1989), se plasman en la educación formal a fin de mantener el contacto con la experiencia directa, estableciendo la secuencia de la *teoría* con la *práctica*. Así,

¹ Coordinador y Profesor de las Prácticas Civiles Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata Coordinador Taller de Jóvenes Abogados UNLP Posgrado - Director: Seminario Las Tics en el Proceso Civil UNLP(albertocoricalpsat@gmail.com)

² JTP-Profesora Prácticas Civiles Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata – Coordinadora “Taller de Jóvenes Abogados UNLP Posgrado- Coordinador: “Seminario TICS UNLP(ceciliavaleros@gmail.com)

³ JTP-Profesora Prácticas Civiles Catedra 3 Derecho Procesal II y Docente de Seminario en Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata; Adjunta del Seminario Litigación ante Tribunales Orales en la Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Católica de La Plata (guillerminabdiluca@gmail.com)

⁴ Auxiliar Docente Ayudante en Prácticas Civiles y Profesora Seminario “El rol de las Tics aplicadas al Proceso Civil” Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata (niellf@hotmail.com)

es posible articular la teoría con la práctica permitiendo la aplicación y obtención de nuevos conocimientos a partir de la propia práctica, así como la comprobación de la validez de los conceptos teóricos.

A lo largo de este trabajo nos proponemos compartir una misma idea: simular, en un caso poniendo el foco en las herramientas tecnológicas disponibles, y por otro lado simular distintos esquemas y procesos de trabajo que se aplican en ámbitos distintos: el estudio jurídico, el Juzgado atravesados por la construcción de una causa judicial, el vehículo que posibilita esta dinámica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es el Laboratorio Jurídico⁵.

Práctica: simulador UNLP-SCBA⁶

Hace ya tiempo que la Justicia reclama un cambio generacional en la estructura de sus procesos de la mano de las nuevas tecnologías que impactan en su funcionamiento cotidiano. Es preciso destacar que las TICs son medios y no fines.

En base a ello, para el efectivo éxito de estos procesos de modernización del servicio de justicia como política pública, es crucial generar información –en sus actuales y futuros actores- sobre el funcionamiento del sistema y así poder alcanzar estándares de calidad y eficiencia en la prestación del servicio de Justicia.

Todo ello, nos lleva ineludiblemente a repensar la formación universitaria que brinda nuestra Casa de Estudios destinada a quienes serán protagonistas de esta nueva era judicial, que ya no mira al expediente en su clásico formato papel sino que abre paso cada vez con mayor rapidez a las causas en su totalidad electrónicas mostrando así un escenario de trabajo totalmente diferente al que estábamos acostumbrados y que como tal, era mostrado y enseñado al alumnado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

⁵ Los laboratorios virtuales fueron definidos por la UNESCO como: espacio electrónico de trabajo concebido para la colaboración y experimentación a distancia con el objeto de investigar o realizar actividades creativas y elaborar y difundir resultados mediante TICs. Esto y Mucho mas sucede en las experiencias que forman parte de la presente ponencia.

⁶ Equipo Docente a cargo de la practica: A. Santos Corica – M. Cecilia Valeros – Carolina Cestac – Fernanda Niell – Guillermina di Luca

A modo de antecedente, recordamos la celebración del Convenio UNLP- SCBA N° 19 donde se instrumentó con sede en la Biblioteca de la SCBA un sistema de Simulación.

El origen de la iniciativa que ponemos en vidriera se remonta al año 2018 donde en el marco del “II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho UNLP” se inauguró en sede de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) un espacio de enseñanza destinado a alumnos de las prácticas de Derecho Procesal II denominado “AULA JUZGADO”. En dicho ámbito, se dispuso de mobiliario un sistema informático para la proyección y manipulación del sistema CICERO, tecnología actualmente utilizada en la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires (en adelante SCBA) para la videograbación de audiencias.

Este proyecto, generó un espacio físico para fines académicos de avanzada, que posibilitó la utilización real del sistema de video-filmación de audiencia por parte del alumnado, pero, sin perjuicio de ello, no resolvió otras cuestiones como ser: la posibilidad de experimentar y enseñar con otros sistemas que actualmente son de uso cotidiano en el quehacer profesional del derecho como ser: MEV, Modulo de Presentaciones y Notificaciones Electrónicas, sistema de firma digital, sistema augusta.

Con esa finalidad, se destinó en sede de la Biblioteca de la Corte un espacio para la instalación de PC´s y proyectores donde se reunió semanalmente a capacitadores y alumnos, contando con una currícula de clases en las que se agrupó al universo de estudiantes inscriptos en reuniones de seis y, a través de capacitadores de la Subsecretaría de Informática y de la UNLP, se procedió a realizar un recorrido general por los contenidos básicos informáticos y jurídicos. A partir de la irrupción del Covid-19 y con la necesidad de ininterrumpir la práctica se gestionó un espacio virtual (aula asincrónica) a través del campus Virtual de la SCBA y se utilizó ese espacio para explorar, generar contenido audiovisual que diera cuenta de la utilización del sistema de Presentaciones y Notificaciones de la SCBA desde una mirada holística e integradora que tuviera al igual que en la presencialidad la posibilidad que el alumno/a experimente el ropaje de abogado/a, empleado/a judicial/funcionario/a judicial/ juez).

Si bien el cometido fue cumplido ya que se propiciaron instancias streaming y se exploraron otras estrategias como: glosarios, foros, espacios lúdicos, etc., era necesario renovar las expectativas y lanzarse a un nuevo desafío, pero esta vez, de modo interdisciplinario.

Nos propusimos así, adaptar la práctica realizada en la presencialidad a la virtualidad plena, y contamos para ello con el aporte de la SCBA a través de la Subsecretaría de Tecnología Informática que diseñó y adaptó desde lo informático este proyecto y poder facilitar su aprovechamiento remoto.

Con la colaboración de dicha Oficina se ajustó el simulador que utilizaban los alumnos en la presencialidad a su uso remoto con la herramienta que los empleados judiciales acceden a dicho sistema: Apache Guacamole.

De este modo, cada alumno/a accede a una terminal que replica ser un organismo jurisdiccional y realiza al igual que en la presencialidad la presentaciones electrónicas, su despacho y su firma digital (token).

La propuesta también demandó el ajuste de la actividad a realizar. De esta manera se crearon causas simuladas y en grupos de 6 alumno/as en bandas horarias van trabajando en el circuito de esas causas. De manera que hay un primer grupo de estudiantes que trabaja con una Causa y culmina el trámite en un estadio procesal; y un grupo siguiente continúa el trámite que sigue a dicho proceso.

Se trata de un verdadero trabajo diseñado en postas y por equipos de modo coordinado, lo cual implica para el docente una transformación de su rol, por cuanto el acompañamiento /mediación esta direccionado en generar y facilitar acceso y diseñar estrategias docentes ágiles, acompañadas de audiovisuales, con temas acotados y concatenados que permitan el dinamismo y feedback que la propia realidad nos presenta hoy en día.

Cada clase es un escenario diferente, las secuencias didácticas están estructuradas y pensadas para que quienes participan, retomen el escenario dejado en la causa digital por su grupo antecesor y de este modo repensar el estadio procesal que se nos presenta, y continuar no sólo el rol (abogado/juez) sino el trámite que continúa en el proceso.

Dejamos disponible los links que ilustran ⁷ la práctica con los ejes de trabajo y un extracto de una clase real donde podemos ilustrar en primera persona el esquema de trabajo.

Práctica: simulador de gestión y procesos de trabajo, “juzgado escuela”

De modo simultáneo y a propósito de la necesaria inclusión de materias con formación práctica destinadas a cumplimentar las horas que exige el Plan 5 y 6 del currículo de la Carrera de Derecho, es que surge la propuesta de crear un espacio que replique la simulación del trámite judicial paso a paso. Es así como se desarrolla la propuesta “Formación Práctica Civil y Comercial en Situaciones Reales: Simulador Juzgado Escuela”, donde se propone para el recorrido de la causa una serie concatenada de instancias de gestión y simulación real a partir de espacios lúdicos y construcción de soluciones a conflictos reales.

Se diagramó el esquema de trabajo en estaciones de trabajo que comienzan en el estudio jurídico, y luego su fase dentro del Juzgado con distintas fases de trabajo: estación mesa de entradas-confronte, estación despacho, estación gestión de prueba, estación sentencia.

Compartimos en currículo que permitió a los docentes trabajar de manera coordinada, facilitándose el acceso al siguiente estadio una vez puesta en práctica y superada la temática y actividad lúdica de cada estación. A modo de cierre, se propuso a los alumnos/as realizar un análisis crítico y práctico de las causas digitales disponibles en la biblioteca Digital UNLP, cuyo beneficio importó la publicación en distintos espacios académicos. Esta experiencia formativa para los alumnos/as ha sido muy exitosa transitando la etapa de cierre y se ha constituido en un verdadero puente institucional.

Podemos ilustrar la propuesta pedagógica con el link que dejamos al pie e invitamos a los lectores a su mirada.

Desafíos

El desafío está puesto en la superación de que hoy podemos experimentar. La herramienta laboratorio jurídico (en sus dos modalidades de simulación:

⁷ <https://youtu.be/quaisFC3k-c> (presentación y ejes de trabajo) - <https://youtu.be/zj9sWdXgcF0> (clase de simulador)

simulador electrónico y Simulador de procesos) es muy amplia, rica y aspiramos a seguir profundizando e integrando las bondades y fortalezas de la simulación con TICS y la simulación de procesos. Aspiramos a mejorar los espacios ya conquistados para capacitar y formar en las necesidades que puedan presentarse en la comunidad.

Herramientas poco exploradas dentro de lo educativo como la inteligencia artificial pueden ser una posibilidad para concebir nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje que pudieran construir la matrix jurídica lúdica y recrear espacios de la práctica profesional.

Profundizar el camino, apropiarnos de las experiencias exitosas como también de los fracasos para seguir construyendo y expandiendo conocimiento. Nos proponemos extender estas prácticas a instancias extrajudiciales donde podamos incluso amalgamar las TICS para resolución de pequeños conflictos, propiciar criterios de resolución de casos testigo que oficien como agentes de realidad, y tantas otras que podrían no solo permitir y garantizar el efectivo acceso a la justicia sino también abrir posibilidades a descongestionar el aparato jurisdiccional y propiciar un servicio de justicia eficiente y eficaz.

Creemos que pensar en clave digital necesariamente requiere del aporte de otras disciplinas como las informáticas, audiovisuales, técnicas y trabajar de modo cooperativo resulta ser la llave para el diseño de la currícula que nuestros alumnos/as necesitan para la demanda actual y futura profesional.⁸

Conclusiones

En esta instancia invitarnos a reflexionar sobre lo trabajado y aprehendido nos lleva a poder afirmar que la simulación permite que en el ámbito educativo se transfiera conocimiento en forma didáctica y precisa, creando un ambiente de enseñanza-aprendizaje favorable en el espacio de capacitación debido a que el mismo facilita la reproducción de actividades diversas para lograr la participación de los alumnos en una forma realista y significativa.

Debemos tomar conciencia de la trascendencia de espacios como el arribado en el presente trabajo, ya que la Universidad no sólo transmite conocimientos a

⁸ <https://youtu.be/d861qS1sqXw> (presentación de la materia y ejes pedagógicos)

las nuevas generaciones, también los genera, ésta es una nueva forma de generar, distribuir y consumir el conocimiento.

Desde lo institucional hay mucho por trabajar, con auspiciosos resultados, gracias al convenio UNLP- SCBA se gestionó el simulador de TICS, y así podemos seguir este camino no sólo para la creación de otros dispositivos sino incluso para facilitar practicas profesionalizantes con otras Facultades de la UNLP (medicina, ingeniería, psicología, bellas artes) que pudieran brindar la riqueza de las incumbencias que puede ofrecer cada una de las carreras, ya que el Derecho tiene la versatilidad de poder con el recurso pericial encontrar espacios de permanente intercambio.

En este trabajo se pretendió a través de lo relatado crear conciencia respecto a la importancia que tiene la creación de espacios para el ensayo del ejercicio profesional en la era digital, a la vez que ser un estimulante desde la experiencia propia, para que cada docente desde su área y perspectiva imagine la mejor estrategia para afrontar la enseñanza del Derecho, animándose a formar parte de la construcción de prácticas como la abordada para transformar a los estudiantes en abogados integrales poseedores de conocimientos y competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mundo jurídico de hoy y de mañana.

Bibliografía

Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. Zulma Cataldi, Fernando J. Lage y Claudio Dominighini. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 10(17) ,págs.8-16. 2013 8 ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA. liema@fi.uba.ar

Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica Ana Cristina Urquidi Martin; ana.c.urquidi@uv.es - Universitat de València María del Sol Calabor Prieto; m.sol.calabor@uv.es - ESIC Business & Marketing Schoo

ENSEÑAR A TRAVÉS DE PELÍCULAS

María Dolores Suárez Larrabure¹, Daiana
Giselle Varela² y Alexia María Molina³.

*“El cine no es un arte que filma la vida, el
cine está entre el arte y la vida.”*

Jean-Luc Godard

Introducción

Proponemos en este trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje usar la dinámica de Cine-Debate para contribuir a la implementación y desarrollo de competencias de los estudiantes en la búsqueda de perspectivas de aprendizaje atendiendo a las necesidades reales de formación.

Las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por los docentes para promover el aprendizaje significativo que implican actividades conscientes y orientadas a un fin.

La utilización de esta dinámica implica la búsqueda de una mejor forma de lograr el desarrollo de la persona en formación, y está orientada según los objetivos que uno busca alcanzar. Por ello, tendremos en cuenta las líneas ideológicas y los valores que propone o rechaza la película, y encontraremos, en las escenas y desde una perspectiva determinada, las cuestiones sociales manifestadas en valores, ideas y creencias que sostienen el relato.

Relación del cine y el derecho

Las relaciones entre el derecho y el cine han sido recíprocas desde el nacimiento de este último. Según Rivaya & Presno (2006) el derecho siempre se ha ocupado del cine, sobre todo desde que se convirtió en una gran industria con algún poder de control sobre las masas, y el cine, inevitablemente, también

¹ Profesora adjunta encargada de Cátedra Nociones de Sociología Cátedra B, Profesora Adjunta Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT. Investigadora categoría III. doloresuarezlarrabure@derecho.unt.edu.ar.

² Aspirante a la docencia e investigación científica Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT. Becaria CIN 2020. daiana.varela@derecho.unt.edu.ar.

³ Aspirante a la docencia e investigación Científica Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT. Becaria CIUNT 2021. alexia.maria.molina@gmail.com

se ha ocupado del derecho pues resulta casi imposible relatar una historia humana sin que aparezcan datos jurídicos.

La relación entre cine y derecho muestra que asistimos a la integración de un proceso que se viene construyendo desde hace muchos años y que tiene una importante dimensión jurídica. Mediante esta relación podemos hacer del cine una estrategia metodológica para la comprensión del derecho y sus distintas ramas. Zapata Rueda et al.(2016)

Por su parte, Rivaya (2016)sostiene que el cine y la sociedad mantienen dos tipos de relaciones, ya que el cine puede reflejar el derecho y las creencias populares sobre el mismo, pero también puede participar, y de hecho lo hace, en la conformación de las creencias que tenemos sobre la realidad jurídica.

El derecho según Zapata Rueda et al. (2016) tiene unnotable reto en materia de actualización normativa, dado que los ordenamientos jurídicos siempre están unos pasos atrás en comparación con las necesidades y las exigencias sociales, mientras que el cine tiene una visión más futurista, incluyente e integral de las sociedades, hecho que lo convierte en una herramienta de notable utilidad para el derecho.

El cine como estrategia de enseñanza aprendizaje:

Las estrategias de enseñanza aprendizaje, para impartir formación profesional partiendo del paradigma del construccionismo social, siguiendo a Ausubel (1983)deben tener como base la interrelación teórico-práctica, la cual permitirá reflexionar sobre la práctica laboral y desde ésta hacia la teoría, permitiendo comprender, asimilar y aplicar conocimientos significativos, habilidades, destrezas y actitudes, ya que ver no es igual a saber, y la imagen no es igual a la verdad.

En un mismo sentido, Freire(1967)señala que la educación verdadera: es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación debe posibilitar en el estudiante la reflexión, la discusión valiente de su problemática y su inserción en el contexto.

Una estrategia del Cine-Debate sirve como disparador de temas conceptuales en los que los participantes ya han trabajado y consiste en la proyección de

una película que posteriormente debe ser discutida por el auditorio, tomando como eje del debate el tema que se decidió tratar con la facilitación de un moderador bien preparado sobre el tema, para conducir las discusiones. Se debe: realizar una introducción teórica o hacer una presentación del filme; iniciar la proyección; generar el debate con preguntas acordes al enfoque que se quiera discutir; realizar conclusiones parciales y conclusión final.

La tarea del docente consiste en sacar al estudiante de su zona de confort donde no ve lo que no quiere ver y acompañar, guiar, enseñar a “leer” las imágenes racionalmente lo que implica ir “poniendo en contacto” al estudiante, con distintos niveles de análisis y de experiencia estética que incorpora y lo nutren a fin de re-significar un mundo de la vida.

Aunque el cine ofrece una forma de enseñar y de aprender derecho atractivo, su utilización abusiva implica riesgos como la pasividad, la excesiva simplificación, etc. Teniendo en cuenta a Díaz et al. (2015), cuando la relación derecho y cine forma parte de asignaturas habituales de derecho, debe ser un complemento o combinación con otras formas de enseñanza, no sustituirlas. Es un buen método para el repaso, profundización y debate de temas ya estudiados, entre otros.

Otro punto a tener en cuenta es que la mayoría de las películas jurídicas son de origen norteamericano, y esto implica que todas las normas y reglas que el espectador va a presenciar pertenecen a este mundo jurídico. El problema surge cuando asumimos dicho contenido jurídico como propio, sumergiendo al espectador en una confusión. (Giudicelli, 2018)

Advierte María Jimena Sáenz (2015) que la introducción del cine en la clase permitió mostrar y ejercitar otras formas del derecho, desvinculadas de los códigos y del mundo blanco y negro e inanimado de los libros. Pero también el cine en el aula funcionó para reorganizar el espacio y las relaciones de poder-saber: la película y la oscuridad nos pusieron a profesores y alumnos en la misma situación de observadores-espectadores, que luego convertimos en “observadores participantes”.

Cabe destacar que el análisis jurídico a través del cine supone dar entrada al factor emocional en la enseñanza, lo que suele tener “dos repercusiones

positivas en la docencia: en primer lugar, favorecen que un estudiante pueda sentirse interesado por un tema jurídico; y, en segundo lugar, pueden servir para que comprenda mejor la materia que se esté tratando”. (Triviño, 2007)

Es por esto que hemos decidido darles lugar a las emociones y no caer en “el relato literario “escolarizado”, convertido nada más que en “recurso didáctico” que parcializa el análisis crítico y lo direcciona hacia los objetivos o los contenidos de una asignatura”(Cardinaux, 2014). De hecho, creemos en el construccionismo social en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos proponemos crear espacios donde el estudiante se permita fluir más allá de las consignas dadas en la tarea.

Métodos de Enseñanza

La enseñanza a través de películas, además de la relación entre la teoría y la práctica, permite a) Incrementar el rendimiento en las tareas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo; b) Analizar la transferencia a otra situación de la vida cotidiana; c) Generar confianza y autosuficiencia; d) Forjar hábitos de observación, reflexión, análisis, comprensión, crítica, síntesis, relación e interpretación; e) Contribuye a la formación general mediante la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; f) Ayuda a observar los asuntos desde diferentes perspectivas y niveles de lectura; g) Descubre la riqueza de las culturas diferentes a la propia y el compromiso democrático; h) Implica un análisis del accionar cotidiano, de resignificar la práctica a la luz de posturas epistemológicas y pedagógicas y i) Revela el fundamento racional de la vida cotidiana, del sentido común con toda su complejidad, en un tiempo, espacio y discurso político; pero también en la experiencia y en los procesos de interacción al interior de las aulas.

Nos proponemos acompañar a nuestros estudiantes en el desarrollo de su mirada a fin de formar “espectadores críticos” para poder pensar la imagen y la mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política... Debemos entonces implicarnos dándole forma a nuestras experiencias, reformulando nuestro lenguaje y a través de la explicación y la implicación sentirnos como parte de un mismo proceso.

De alguna manera como indica Inés Dussel⁴ en el “educar la mirada” hay pues que incorporar también la experiencia estética y recordar que el cine involucra procesos psicológicos de identificación y proyección en el marco de las historias personales de quienes participan del visionado de una película.

Nuestra Experiencia trabajando con el Cine-Debate en las aulas

En la cátedra Nociones de Sociología de la Facultad de Derecho de la UNT hemos utilizado esta estrategia en 2 oportunidades:

- Cortometraje del “Experimento de Milgram”: Con este cortometraje articulamos con la materia Teoría del Estado y abordamos los tipos de racionalidad y acción social de Max Weber, y la autoridad de Ralf Dahrendorf. Este experimento fue utilizado para comprobar cuánto dolor infligiría un ciudadano corriente a otra persona simplemente porque se lo pedía una ‘autoridad legítima’. En base a esto los alumnos reflexionaron, debatieron y volcaron a la práctica los contenidos teóricos previamente adquiridos.
- Película “La sociedad de los poetas muertos”: Mediante este filme se buscó trabajar los conceptos de orden y cambio social de Auguste Comte; hecho social, solidaridad, tipo de derecho y suicidio de Émile Durkheim; y acción social, autoridad, valores, clases y status de Max Weber. Debido a su duración (128 minutos) este largometraje no fue proyectado durante la clase, sino que los alumnos debían verlo previamente. Los alumnos trabajaron en grupos, los cuales respondieron una guía de preguntas que articulaba la teoría con la película. En clase compartieron sus respuestas y opiniones, lo que permitió sumar distintos puntos de vista y elaborar conclusiones.

Derecho en el Cine

No hay aspecto o problema relevante de la ley que no se aborde en el cine, ya que el derecho en toda su extensión, ofrece diversos títulos de películas sobre sus temáticas. Algunos ejemplos son:

⁴ <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy> ¿Qué significa educar la mirada hoy? Recuperados 21 de septiembre de 2021

Derecho Procesal: También conocido como el cine de juicios, aborda temas como jueces militares (La conspiración, 2010); juicio por jurados (Se presume inocente, 1990); solidez de la prueba para triunfar en el litigio (La Ley y el Orden. Temporada 4, episodio 22: Old Friends).

Derechos Humanos: aborda temas relacionados a la igualdad (La voz de la igualdad, 2018); derecho a un juicio justo (El secreto de sus ojos, 2009); derecho a la participación política (Las Sufragistas, 2015); libre circulación y migración (Las acacias 2010); principio de inocencia (Proyecto inocencia, 2020)

Derecho Constitucional: aborda la libertad de prensa frente al abuso del poder (Buenas noches y buena suerte, 2015); derecho a la extranjería (14 kilómetros, 2007); derecho a la vida y la eutanasia (Mar adentro, 2004); derecho a los servicios sociales (El hijo de la novia, 2001); derecho a la salud (Erin Brockovich, 2000).

Derecho de Familia: podemos mencionar la temática del divorcio (Borrando a papá, 2014; Kramer contra Kramer, 1979); el papel de los abogados en el divorcio (Historia de un matrimonio, 2019); filiación (Nordeste, 2005; Juno, 2007; Mi nombre es Sam, 2001).

Derecho Tributario: aborda temas sobre recaudación (Robin Hood, 2018); su evasión (Los productores, 2005; Los intocables, 1987); leyes impositivas injustas (Corazón valiente, 1995; La casa de papel, 2017).

La rama del derecho más utilizada en el cine es el "Derecho Penal". Generalmente se refleja a través de la prisión, abordando diferentes temáticas: condiciones de vida en prisión (El Marginal, 2016), obediencia y conducta humana dentro de una cárcel (El experimento/Das Experiment, 2001), el cuerpo de funcionarios penitenciarios (Celda 211, 2009), entre otras.

Conclusión

El cine, debido a su recíproca relación con el derecho, puede ser utilizado como estrategia enseñanza-aprendizaje para la formación de profesionales jurídicos. Esto es así porque proporciona un espacio de igualdad, reflexión, debate, pensamiento crítico, al mismo tiempo que permite relacionar la teoría con la práctica al plantear y de alguna manera hasta vivir, diferentes

situaciones. La utilización de esta herramienta invita tanto a estudiantes como docentes a tener un rol activo y de intercambio, donde se rompe con la clase magistral y la jerarquía de saberes.

Bibliografía

- AUSUB (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- CARDINAUX, N. (2014). *La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho*. Argentina: Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP.
- DÍAZ , & Garcia Conlledo . (2015). *El derecho en el cine*. España: Centro de Comunicación y Pedagogía .
- FREIRE. (1967). *La educación como práctica de la libertad* .
- GIUDICELLI, L. F. (2018). *Cine y derecho:¿ realidad o ficción? Una aproximación histórica y comparada*. España: Universidad de La Laguna.
- RIVAYA, & Presno. (2006). *Una introducción cinematográfica al derecho*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- RIVAYA, B. (2016). *A propósito del crimen de lesa cinematografía*. Cordoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- SÁENZ, M. J. (2015). *Derecho... ¡al cine!: crónicas de experiencias cinematográficas en el aula*. Argentina : Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 13.
- TRIVIÑO, P. (2007). *Cine y Derecho: aplicaciones docentes*. España: Universidad Pompeu Fabra.
- ZAPATA RUEDA, Buitrago, & Camerano. (2016). *El cine como objeto de estudio jurídico en el mundo globalizado. Análisis del filme El secreto de sus ojos*. Argentina.

DESAFÍOS DEL ARTE EN EL MUNDO JURÍDICO

Una experiencia sobre el seminario de grado

Victoria Torres Moure¹

Resumen: Visibilizar las relaciones entre arte y derecho es complejo, ya que pareciera tratarse de mundos que poco tienen en común. Sin embargo, toda actividad cultural, se encuentra atravesada por innumerables relaciones jurídicas, que incluyen los derechos de las y los artistas respecto de sus producciones, las relaciones laborales de trabajadores del arte, el derecho al disfrute, a la cultura y al patrimonio artístico material e inmaterial, las instituciones y políticas públicas, la gestión cultural, y otras categorías posibles (LanfrancoVazquez, et al. 2019)².

A este desafío primigenio, se suma la enseñanza del derecho en el marco de la virtualidad obligada. La presente ponencia apunta a dar cuenta de la experiencia vivida durante el primer cuatrimestre del año 2021, en el desarrollo virtual de la tercera edición del Seminario “Desafíos del arte en el mundo jurídico” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Como corolario del mismo, cada estudiante desarrolló un trabajo de investigación. Este trabajo pretende dar cuenta del proceso de elaboración de uno de ellos, titulado “El arte de los entornos virtuales en la pandemia”.

Desarrollo

La llegada del coronavirus Covid-19 ocasionó una crisis sanitaria y económica mundial que modificó sustancialmente los modos de vida. En Argentina, durante el año 2020, se determinó un régimen de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), en donde, se suspendieron las actividades sociales,

¹Estudiante de abogacía y profesora de Artes Plásticas, Staff docente del Seminario de grado "Desafíos del arte en el mundo jurídico", Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata victoriatorresmoure@gmail.com

² Este trabajo contó con la colaboración de Marina Laura LanfrancoVazquez. 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 2019-2021, FCJyS-UNLP.

laborales y comerciales³. Las comunicaciones a través de redes sociales y entornos virtuales aumentaron exponencialmente tornándose evidente la importancia de la digitalización y los problemas de conectividad estructurales, de las telecomunicaciones, de las políticas de las tecnologías digitales e internet.⁴

Acordamos con Manovich que hoy nos encontramos en medio de una nueva revolución mediática, que supone formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por los dispositivos tecnológicos. Es casi indiscutible que esta nueva revolución es más profunda que las anteriores, y que estamos siendo testigos de sus efectos iniciales (Manovich, 2006).

En el mismo sentido, se puede afirmar que “Actualmente los escenarios en los que se reproduce la educación han mutado, tanto las estructuras como los sujetos intervinientes (...). Así como lo nuevo suscita interrogantes, cuestionamientos, el uso de las tecnologías se vuelve un gran desafío para quienes trabajamos en educación, entre los cuales opera la necesidad de repensar los modelos educativos tradicionales” (Borghi, et al. 2019).

La experiencia del Seminario

Como graduada del Profesorado de Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la UNLP y estudiante de la carrera de abogacía en la misma Universidad, parto de la hipótesis de que existe un exiguo espacio en la carrera de derecho, para tratar temas relacionados al arte. Por eso la propuesta pedagógica innovadora del Seminario llamó mi atención, puesto que apunta a “... contemplar el arte desde una perspectiva jurídica y problematizar las relaciones con el derecho, en función de su protección, dando lugar a una mirada más amplia y holística propiciando una formación integral de la persona” (LanfrancoVazquez, et al. 2019).

“Las disciplinas no jurídicas se han visto, desde una mirada etnocéntrica del derecho, como ciencias desconectadas entre sí y sin posibilidad de ser

³ En Argentina, por Decreto PEN 297/2020 se dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio.

⁴ En Argentina, por Resolución 12/2020 se dispuso que las Universidades Nacionales, Universidades Privadas e Institutos Universitarios readecuaran el calendario académico 2020.

integradas en la construcción de nuevos conocimientos en un plano de igualdad y de reciprocidad, esto ha impedido o al menos limitado la posibilidad de dar respuestas a los problemas complejos que deben ser abordados” (Galetti, 2020). El enfoque del seminario, en cambio, se orienta a la formación integral u holística de la persona, esto es, desde la inter/multi/transdisciplina, orientado a lograr la construcción de un saber mega-explicativo. Así coadyuva a generar posibilidades y habilidades creativas en forma lúdica, dinámica y saludable.

En lo personal, cada encuentro dio lugar a interrogantes y hallazgos, por el acercamiento de textos, notas periodísticas, charlas con profesionales abogados y abogadas y docentes de otras disciplinas, referencias a obras artísticas diversas, a páginas culturales, instituciones culturales, proyectos artísticos, convocatorias, becas, charlas, exposiciones, entre muchas otras herramientas. Tal vez la pandemia sirvió para democratizar parcialmente la educación del derecho, hacia una parte de la población estudiante y/o trabajadora que ya tenía acceso a dispositivos y a la conectividad. Empero por otra parte, existen argumentos y evidencias provenientes del trabajo de campo realizado⁵, para sostener la afirmación que antecede: que se produjo una profundización de la desigualdad, ya que generaron la necesidad de contar con un dispositivo (celular, computadora o tablet), de un lugar adecuado, del acuerdo entre convivientes para generar ese espacio, de la organización de las tareas de cuidado de familiares a cargo y de la coordinación con el mercado laboral. “En situaciones de emergencia, las políticas de prevención o contención nunca son de aplicación universal. Al contrario, son selectivos. Algunas veces son abierta e intencionalmente adeptos al darwinismo social: proponen garantizar la supervivencia de los cuerpos más valorados socialmente, los más aptos y los más necesarios para la economía. En otras ocasiones, olvidan o descuidan los cuerpos menospreciados” (De Sousa Santos, 2020).

⁵ La herramienta metodológica utilizada fue la “encuesta virtual”, realizada en el entorno Instagram, en el mes de Julio del 2021. Las preguntas se compartieron durante 24 horas en las historias de una cuenta personal de la aplicación. Participaron de manera espontánea, más dedoscientos contactos y fue visualizada por aproximadamente cuatrocientas personas.

Por otra parte, se produjo una aceleración en la utilización de medios electrónicos, los que requieren de una formación digital para su utilización. Lo cual aumentó las destrezas de las y los “nativos digitales”, encarnados por la juventud, pese a que la digitalización se volvió un obstáculo para las personas mayores, pertenecientes a otra generación. Este segundo grupo de “inmigrantes digitales”, aprende a otros ritmos y se adapta al entorno conservando siempre una cierta conexión con el pasado (Prensky, 2010).

Felizmente, en el seminario, se percibe una muy buena adaptación del staff docente a las nuevas circunstancias, mostrando empatía con los y las estudiantes, generando mayores canales de comunicación y un espacio de enseñanza y aprendizaje entrañable y motivador. Sin dudas, “(...) proponen alternativas en la práctica docente en la formación de grado, para aportar desde la investigación científica otras herramientas que puedan ser provechosas para estudiantes de abogacía que suelen utilizar materiales y metodologías más relacionados con la dogmática jurídica, acorde a una formación profesionalista del derecho aún preponderante” (LanfrancoVazquez, 2020).

Todo esto se pudo percibir en la metodología de trabajo, la cual consistió en encuentros virtuales semanales con seguimiento de trabajos de investigación situada. “El conocimiento situado, al estar posicionado, tiene diferentes significados según el contexto en el cual se articula, de modo que su teorización, más que ubicarse en la confrontación estéril entre una suerte de universalismo racionalista y un particularismo relativista, se propone argumentar una mirada del conocimiento como ‘contextualmente situado’, es decir, una visión epistemológica desde la cual todas las formas de conocer de nuestra vida social están situadas en un contexto histórico y corporal” (Sandoval, 2013).

Durante el curso, se utilizó la herramienta cátedra virtual (foros, mensajes y novedades)⁶, el correo electrónico y encuentros sincrónicos a través de la

⁶ El entorno Cátedras Virtuales es un *Moodle* que se viene utilizando hace varios años como soporte de la educación presencial, pero que, en el presente contexto, se ha “transformado en el canal oficial (no excluyente) a través del cual se concentra la oferta educativa de las asignaturas de grado de la carrera Abogacía de la FCJyS- UNLP” LanfrancoVazquez, M (2020). Educación universitaria en tiempos de pandemia. Reflexiones sobre prácticas docentes

plataforma zoom. Se brindaron diversos materiales didácticos sobre cada eje desarrollado y bibliografía sobre metodología de la investigación. A partir de las clases, cada estudiante fue descubriendo qué temáticas le resonaban o resultaban de mayor interés.

Escogí como temas centrales para la investigación situada a la producción de *artes visuales* en Argentina, en el contexto de la *pandemia* desatada por el Covid-19, identificando una mayor utilización de los entornos virtuales y un *acceso desigual al derecho a la cultura* por la falta de conectividad⁷. *El trabajo intenta dar cuenta que las publicaciones que realizan las personas en las diversas aplicaciones digitales crean la cultura visual y digital actual*. Para analizar y contrastar empíricamente esta cuestión, se decidió llevar a cabo una encuesta a través de la aplicación Instagram (IG). A partir de las respuestas cualitativas de la encuesta realizada, se generaron algunos aportes respecto a si los usuarios de IG consideraban que la pandemia posibilitó la democratización del arte o si colaboró en la profundización de las diferencias. Asimismo, arrojó resultados sobre si los usuarios utilizan entornos virtuales para compartir obras visuales, para conocer y/o seguir a artistas visuales, si se consideran productores de arte y/o colaboradores de la conformación del arte contemporáneo visual y digital. El trabajo pretende ser un puntapié para *analizar si en el marco de la pandemia se está favoreciendo o dificultando la circulación del arte y si ha democratizado o no el derecho a la cultura*, a sabiendas de que se trata de un hecho reciente, y que, por tanto, no escapa a posibles transformaciones a futuro.

En la segunda instancia de trabajo, de acompañamiento individual de la elaboración de informes, las docentes continuaron generando un espacio ameno para referir pautas de escritura y plazos de entrega, para contener consultas, dudas, interrogantes y versiones previas del trabajo, evidenciando una extraordinaria predisposición y manifestando que, sobre la base de las producciones enviadas, podrían ayudar mejor en la elaboración del informe

en la inexorable continuidad del proceso educativo en *3º Jornadas sobre prácticas docentes en la educación pública*, UNLP;

⁷ El trabajo final del seminario de grado titulado “El arte de los entornos virtuales en pandemia” de Victoria Torres Moure ha sido enviado y forma parte del Repositorio digital de la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP.

final. Lo mencionado permite observar que la figura docente en el Seminario se encarna en un rol más asimilable al de tutor/a, donde su actividad es orientar y acompañar en el proceso de aprendizaje (Borghi, et al. 2019).

Una vez confeccionada la primera aproximación del trabajo, fue enviada por mail. Para las correcciones se explicitó el uso de la herramienta del word llamada "control de cambios" para garantizar que el texto original quedara a resguardado. En el archivo se realizaron muchos comentarios, acompañados de la explicación de que se trataba de aportes, que respetaban que la autora del texto era quien podría decidir aceptar o no cada sugerencia. Además se otorgó un plazo de diez días para el caso que se quisiera volver a enviar el trabajo teniendo en cuenta dichos aportes docentes. Afortunadamente la propuesta obtuvo una buena aceptación por parte de las docentes, quienes manifestaron entusiasmo por lo elaborado, lo que motivó y dio confianza para continuar trabajando. Las devoluciones, precisas y muy amables, encausaron y colaboraron al proceso. Entre estas se distinguen el recorrido que marca la lectura, la comprensión en las ideas centrales, la referencia a cada paso con material bibliográfico, se destaca el anexo de imágenes y se valora la mirada personal y la singularidad de diálogo de saberes disciplinares que hacen un puente entre mi formación en artes plásticas y en derecho y que le aporta al trabajo.

La segunda corrección resultó más llevadera, ya que empezaba a incorporar las lógicas y formalidades requeridas para el trabajo. Nuevamente realizaron comentarios y devoluciones que podía aceptar o no según el deseo y criterio propio, denotando el marco de libertad y buen diálogo en que se desarrolló dicho material. Esta instancia permitió sumar detalles y ahondar en los temas, generando una estructura cada vez más acabada. Nuevamente se planteó un plazo de entrega, que concluyó con la presentación del trabajo final.

Conclusión

La experiencia fue muy provechosa, ya que permitió comprender que el marco teórico se encuentra en construcción, sobre un conocimiento emergente de nuestra época, contemporáneo y que da cuenta de la necesidad de investigar

en profundidad estos fenómenos. El trabajo posibilitó conocer a otros escritores y escritoras, así como reconocer que existen investigaciones relacionadas a redes sociales y educación, al vínculo entre pandemia y arte y sobre la democratización de la cultura visual. Dio lugar a concluir que la digitalización acelerada producto de la pandemia, en parte aumentó el acceso a la educación de manera digital, pero no democratizó esa accesibilidad. Si la falta de conectividad y de dispositivos así como los costos del servicio, sumados al contexto de pandemia profundizan desigualdades en el acceso a la educación, se debe hacer foco en estos temas. El derecho tiene que dar respuesta a estas nuevas problemáticas y en consecuencia, legislar y efectivizar la conectividad de todo el país, porque las tecnologías y aplicaciones existentes, facilitan y dinamizan a la educación.

En palabras de Borghi (2019:395), “es indudable que en la sociedad de la información la forma de trabajar, socializar y aprender se ha modificado. La enseñanza del Derecho no debe darle la espalda a esta realidad, pues de lo contrario corre el riesgo de convertirse en vetusta y poco útil”. La virtualidad no supone una abolición de los modos tradicionales de aprendizaje, sino que una novedad y complemento que debe ser explorada, que requiere la voluntad de cambio y capacitación constante de los y las docentes, para conocer los aspectos técnicos y encontrar el correcto uso pedagógico de las mismas.

Bibliografía

- BORGHI, S y Garmendia, R. (2019). La enseñanza a la luz de un nuevo paradigma: el uso de las nuevas tecnologías y la perspectiva de género.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*, Editorial CLACSO.
- GALETTI, H. (2020). “Interdisciplina género y derecho” en González Manuela, Miranda Marisa y Zaikoski Daniela *Género y Derecho*, EDULPam.
- LANFRANCO VAZQUEZ, M. (2020). Derechos de incidencia colectiva, ambiente y territorio en la formación de abogadas y abogados en la UNLP.

- LANFRANCO VAZQUEZ, M; LETURIA, M; NUGOLI, S; RICCOBENE, E; VAZQUEZ, M. (2019). Propuesta de Seminario de Grado “Desafíos del arte en el mundo jurídico”.
- MANOVICH, L. (2006). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. P.P. 4.
- PRENSKY, Marc. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales.
- SANDOVAL, J. (2013). “Una Perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en *Ciencias Sociales*”. Universidad de Valparaíso, Chile. ISSN 0717-554X.
- TORRES Moure, V. (2021). El arte de los entornos virtuales en pandemia. Repositorio digital de la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP.

EL DERECHO SERÁ AMBIENTAL, O NO SERÁ DERECHO

La ética será ambiental, o no será ética. Sobre la transformación del sistema educativo argentino en materia ambiental en post del desarrollo sostenible y de la promoción y formación de una nueva ética ambiental sobre la idea base del cuidado de la casa común y de la responsabilidad interpersonal humana

ZarabozoMila María Victoria

Resumen: El impacto de la cuestión ambiental y climática ha transformado la disciplina del derecho y de la ética. A su vez, se imponen nuevas currículas y métodos de enseñanza de la temática ambiental que comprometen la adaptación de las instituciones educativas

Introducción. Acerca de la disciplina del derecho y su ética.

*“Lamentablemente, hay una general indiferencia ante estas tragedias, que suceden ahora mismo en distintas partes del mundo. La falta de reacciones ante estos dramas de nuestros hermanos y hermanas es un signo de **la pérdida de aquel sentido de responsabilidad por nuestros semejantes** sobre el cual se funda toda sociedad civil”¹*

El embate de la realidad ecológica actual y de la crisis climática asociada a los impactos ambientales que a su vez transforman, vulneran y agravan realidades sociales y derechos humanos reconocidos normativamente, fuerzan al cambio disciplinar y condena a la disciplina a asumir un nuevo rol.

A las universidades, centros de estudios de todos los tipos, a los juristas del derecho, toca asumir la responsabilidad de la hora y fomentar la transmutación personal, académica y social en post de un verdadero desarrollo sostenible que, en las antípodas de esquemas vacíos de contenidos reales y de políticas adecuadas, fomente una verdadera educación ambiental con foco en el desarrollo sostenible y el cuidado de la Casa Común (la Tierra)

El desarrollo sostenible, entendido como concepto superador a las ideas del “Progreso” iluminista y del “Crecimiento” de la economía clásica, es ese

¹ Su Santidad Francisco, Carta encíclica Laudato Si, pág. 23 acápite 25

crecimiento económicos que permite la inclusión y mejoramiento social, y el respecto ambiental sin depredación de recursos naturales comunes, es, en rigor un concepto que promete no solo conservar el medio natural, sino transformar las grandes injusticias sociales generada por la inadecuada gestión de los recursos naturales, la falta de educación y la falta de oportunidades.

El desarrollo sostenible, es, sin dudas, un nuevo concepto (si bien data de la década del 70 tras el informe Brundtland) que permitirá equilibrar realidad tanto ecológicas como sociales, evitar catástrofes ambientales y generar una nueva sociedad para obtener el tanpreciado bienestar general o bien común.

En esta línea la Carta Encíclica Laudato Si se erige como un paradigma nuevo en el contexto Pan Ambiental.²

En ese contexto, las normas ambientales son los instrumentos del desarrollo por excelencia³

Los cambios introducidos en el nuevo Código Civil y Comercial cierran la discusión respecto de la subordinación del derecho civil y comercial a la disciplina ambiental. Así, el artículo 14 regula los derechos individuales y de incidencia colectiva. Allí dice: En este Código se reconocen: a) derechos individuales; b) derechos de incidencia colectiva.

Finalmente impone que, la ley no ampara el ejercicio abusivo de los derechos individuales cuando pueda afectar al ambiente y a los derechos de incidencia colectiva en general.

Por su lado, el artículo 1094 establece en materia de consumo, una nueva figura a la hora de producir la Interpretación y prelación normativa en esta disciplina. Se trata del concepto de "Consumo Sustentable". Expresa el artículo que, las normas que regulan las relaciones de consumo deben ser aplicadas e

² Para más detalle ver Zarabozo Mila, María Victoria. "Ideologías Ambientales y Pan Ambientalismo Desde las teorías clásicas, hasta las nuevas nociones del "buen vivir" "Sumak Kawsay" o "Suma Qamaña" y la Carta Encíclica Laudato Si de Su Santidad Francisco, Lojuane, Buenos Aires, 2021.

³ Para más detalle ver Zarabozo Mila, María Victoria "Las normas de protección ambiental como herramientas del desarrollo en el contexto del comercio mundial en general y del acuerdo Mercosur Unión Europea en particular.". En libro "El acuerdo asociación estratégica Mercosur-Unión Europea estudios desde américa latina" Romero Wimer Fernando compilador 5-8-2020 ISBN 978-987-47681-11 , versión digital :<https://ceiso.com.ar/el-acuerdo-de-asociacion-estrategica-mercosurunion-europea-estudios-desde-america-latina/>

interpretadas conforme con el principio de protección del consumidor y el de acceso al consumo sustentable.

Este último concepto, es fundamental para las generaciones por venir. Se trata de un verdadero cambio de hábitos y de un desarrollo de nuevas políticas empresarias que deben alocarse en los criterios de responsabilidad social empresaria. Un tema entre tantos, es por ejemplo, el problema de la obsolescencia programada y/o la fabricación y comercialización de bienes con alta huella de carbono Y/o ambientalmente perniciosos

Seguidamente, el Código Civil y Comercial protege al medio ambiente a través de los artículos 240° y 241° . Así, el Artículo 240 regula los límites al ejercicio de los derechos individuales supeditándolos a no afectar el funcionamiento ni la sustentabilidad de los ecosistemas de la flora, la fauna, la biodiversidad, el agua, los valores culturales, el paisaje, entre otros, según los criterios previstos en la ley especial.”

A posteriori, el art 241 establece que cualquiera sea la jurisdicción en que se ejerzan los derechos, debe respetarse la normativa sobre presupuestos mínimos que resulte aplicable.

Especialmente, y este es el gran cambio paradigmático del Código, consagra los deberes de prevención del daño y reparación del mismo en el Título 5°, Sección 2da.: la función preventiva y punición excesiva, artículos 1710, 1711, siguientes y concordantes.

El foco se desplaza desde el concepto de resarcimiento al foco de la prevención

Claramente estos cambios introducidos en el Código Civil y Comercial de la Nación dan cuenta del cambio paradigmático estructural que somete, todo el derecho civil y comercial nacional, que congloba la mayoría de las cuestiones sometidas a los tribunales, y que es de aplicación nacional en todo el territorio, a las normas ambientales.

Puede afirmarse claramente que, como regla hermenéutica, debe entenderse que, el Derecho en sí, en tanto disciplina globales, entonces, ambiental. Las normas ambientales, subordinan entonces, al resto de las normas, las cuales deben supeditarse a las primeras.

El norte de preservación ambiental normativo indica o simplemente, que la disciplina que se ubique en las antípodas de esta manda, no será considerado derecho válido. Ningún aspecto de la disciplina puede estar ajena a la obligación de preservación del medio natural y de la prosecución del desarrollo sostenible.

Ninguna norma o ninguna situación puede eludir la aplicabilidad de los principios y criterios ambientales establecidos en las convenciones internacionales que mencionaremos, y tampoco podrá eludir la responsabilidad que le cabe en la conformación de una sociedad civil más justa, equilibrada, que posea el derecho concreto a gozar del ambiente apto sano y equilibrado que menciona nuestra Constitución Nacional en el art. 41.

El gran ejercicio y esfuerzo será identificar la actividad del conservadurismo dinámico que evite esta transmutación disciplinar y evite la esterilización de los esfuerzos debidos en pos de los Objetivos concretos del Desarrollo Sostenible.

Las normas sobre la educación ambiental obligatoria en la república argentina. El foco en las generaciones futuras.

“Lo bueno de vivir en un país subdesarrollado, es que todavía está todo por hacerse”⁴

En el año 1994 se incorporaron, como fuera mencionado, a la Constitución Nacional los llamados derechos de tercera generación. Entre ellos, el Derecho a un medio ambiente apto, sano y equilibrado como nuevo derecho y garantía a fin de ser resguardado por el Estado Nacional. A posteriori, todas las Constituciones provinciales replicaron, en más o en menos, el texto del artículo 41

Más de 20 años después, este derecho fue declarado como un Derecho Humano Esencial primero por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en la Opinión Consultiva 23-2017 Colombia s/ derechos humanos por daños al

⁴Zaragoza Mila María Victoria, Jornadas JUREC USI Jornadas Taller sobre Derecho Ambiental y Cuidado de la Casa Común 31 mayo 2021 y en EIDA XIX Encuentro Internacional de Derecho Ambiental, 2 do. COPLADA Congreso Interplanetario de Derecho Ambiental, 6 de octubre 2021 Liga Mundial de Abogados Ambientalistas, mesa 5, Perú, Lima.

ambiente marino en la Región del Gran Caribe, la cual reconoció el ambiente sano como derecho “fundamental”. Lo mismo sucedió en 2021 en la ONU.

El tema de su implementación fue lento y llegó tardíamente la cuestión educacional en esta disciplina, más aún. La agenda XXI y 2030 de Naciones Unidas habían ya en la década del 90 detectado la importancia de la educación ambiental. En esta lógica, los Objetivos del Desarrollo sostenible fijaron un objetivo específico, el Objetivo 4, el cual compromete a los Estados a Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En el año 2002 una de nuestras primeras leyes de presupuesto mínimos, la LGA (Ley General del Ambiente Nr.25.675) establece como Instrumentos de la política y la gestión ambiental en su artículo 8, inc.4. La educación ambiental.

Posteriormente en diciembre 2020 se dicta la conocida Ley Yolanda N° 27.592. Yolanda Ortiz, fue la primera mujer en Argentina y en América Latina en ocupar un cargo público relacionado a la temática ambiental. Nació en Tucumán, fue Doctora en Química, la Primera secretaria de Recursos Naturales y Ambiente Humano de Argentina, organismo creado por Juan Domingo Perón en 1973. Falleció el pasado 22 de junio de 2019, con 94 años. Esta ley que lleva su nombre posee 14 artículos y posee como objeto garantizar la formación integral en ambiente, con perspectiva de desarrollo sostenible y con especial énfasis en cambio climático para las personas que se desempeñen en la función pública. El Art. 2 establece la Capacitación obligatoria en ambiente. Pero no cualquier capacitación. La capacitación obligatoria en la temática de ambiente, que define la ley debe ser abordada con perspectiva de desarrollo sostenible y con especial énfasis en cambio climático, si bien se circunscribe a los sujetos que desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación, lo cierto es que la intención de la norma es minar las conciencias de los decisores respecto de las cuestiones ambientales, económicas y sociales. Ninguno de los aspectos puede quedar de lado. Y dentro de las cuestiones sociales, la cuestión de la pobreza, se erige como el primer objetivo del desarrollo sostenible tan y como lo menciona la Agenda 2030

Finalmente, el 13 mayo 2021 se sancionó la ley 27.621, la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Se trata de una ley de educación, no de presupuesto mínimos ambientales. Esta ley tiene por objeto establecer el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional conforme a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Nacional y de acuerdo con lo establecido en el artículo 8° de la Ley General del Ambiente, 25.675; el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional, 26.206; y otras leyes vinculadas tales como Ley Régimen de Gestión Ambiental del Agua, 25.688; Ley de Gestión de Residuos Domiciliarios, 25.916; Ley de Bosques Nativos, 26.331; Ley de Glaciares, 26.639; Ley manejo del Fuego, 26.815; y los tratados y acuerdos internacionales en la materia.”

La gran clave de la cuestión ambiental radica en la responsabilidad intra y trans generacional que poseen las personas respecto de las generaciones futuras. Esto no es sino otra cosa que la responsabilidad que todos posemos respecto de nuestros prójimos, los existentes y los por existir. Las generaciones futuras son sujetos derechos a proteger.

La cantidad de tratados que Naciones Unidas ha promovido es muy vasta y variada, aún en temas ambientales. Enumero alguno de ellos: 1972. Conferencia Mundial sobre el Medio Humano, Estocolmo (Suecia); 1972. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural; 1973. Convención sobre el comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres; 1974 Conferencia de Cocoyoc (México); 1977. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Agua; 1979 Convención sobre la Conservación de las Especies Migratorias de Animales Silvestres, Convenio de Bonn) (aprobada por Ley N° 23.918), 1982- Acuerdo las poblaciones de peces transzonales y las poblaciones de peces altamente migratorios; 1985- Convenio de Viena para protección de la Capa de Ozono; 1989- Convención de Basilea (aprobado por Ley 23.922). En 1992 se dictó la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río Janeiro, Brasil. De aquí surgieron cinco documentos principales: 1) la Declaración de Río sobre Medio Ambiente; 2) la Agenda XXI, 3) la Convención Marco de la Naciones Unidas sobre el Cambio

Climático; 4) la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Diversidad Biológica, 5) la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación.

En materia local, las leyes de presupuestos mínimos son el norte en nuestro derecho interno.⁵ Como puede verse, el universo a estudiar y a implementar en las aulas, en los distintos niveles y en la educación tanto formal como no formal es muy vasto. Se trata de una tarea muy ardua que debe ser encarada por todo el arco educativo nacional. Todas estas normas, tienen como norte, según mocionáramos, implementar esquemas basados el cuidado de la “alteridar” intra, inter y tras generacional que jamás reproducirán o aumentarán la desigualdad de la población en términos de acceso a los bienes naturales y sociales elementales, ya que serian contrarios al Desarrollo Sostenible.

Como siempre concluyo en estos temas, “lo bueno de vivir en un país subdesarrollado, es que todavía está todo por hacerse”, solo hay que poner manos a la obra.⁶

Bibliografía:

Su santidad Francisco, Carta Enciclica Laudato Si.

ZARABOZO Mila, María Victoria, “Los ODS y la Agenda 2030: principios humanistas e ius naturalistas a favor de las personas y del desarrollo sostenible”, Revista Poliedro, N°. 3, año 2020.

⁵El Congreso Nacional desde 1994, ha dictado las siguientes: 1 Ley de gestión integral de residuos industriales y de servicios N° 25.612 (año 2002), 2. Ley de gestión y eliminación de PCBs N° 25.670 (año 2002), 3. Ley general del Ambiente N° 25.675. (Año 2002), 4. Ley de gestión integral de aguas N° 25.688. (Año 2003), 5. Ley de acceso a la información pública N° 25.831. (Año 2003), 6. Ley de gestión de residuos domiciliarios N° 25.916 (año 2004), 7. Ley para la protección de bosques nativos. N° 26.331 (año 2007), 8. Ley del régimen de presupuestos mínimos para la preservación de los glaciares y del ambiente periglacial N° 26.639 (año 2010), 9. Ley 26.562 de Presupuestos Mínimos de Protección Ambiental para Control de Actividades de Quema en todo el Territorio Nacional. 10) Ley N° 27279 productos fitosanitarios 2016 11. Ley 27.520 de Presupuestos Mínimos de Adaptación y Mitigación al Cambio Climático (diciembre de 2019).

⁶ZarabozoMila María Victoria, Jornadas JUREC USI Jornadas Taller sobre Derecho Ambiental y Cuidado de la Casa Común 31 mayo 2021 y en EIDA XIX Encuentro Internacional de Derecho Ambiental, 2 do. COPLADA Congreso Inter planetario de Derecho Ambiental, 6 de octubre 2021 Liga Mundial de Abogados Ambientalistas, mesa 5, Perú, Lima.



Enseñanza en tiempos de pandemia

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES EN CIENCIAS JURÍDICAS

Un análisis de tres ofertas académicas universitarias

Romina Andrea Basualdo¹

Resumen: La investigación más reciente en torno a la enseñanza del Derecho, se orienta a identificar estrategias que permitan el aprendizaje comprensivo de las Ciencias Jurídicas. Si esta enseñanza es destinada a quienes tendrán a su cargo ese mismo proceso, es decir en el marco de la formación de docentes en Ciencias Jurídicas, la importancia de lograr ese aprendizaje se torna aún más evidente.

Para identificar si esa perspectiva se materializa en las propuestas de formación docente en Ciencias Jurídicas, el presente trabajo se propone acercarse a una investigación realizada para la tesis de maestría en Educación, analizando tres Planes de Estudio vigentes, pertenecientes a Universidades Nacionales.

Esta comparación, se realiza con especial atención en el área de formación docente y se particulariza aún más en los programas comunes de esa área, sumado a lo manifestado por sus docentes y estudiantes.

El análisis se llevó a cabo teniendo en cuenta los planes de las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la UNRC, Profesor para la Enseñanza media y Superior en Ciencias Jurídicas de la UBA, y el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNC.

A los fines de poder comprender la formación pedagógico didáctica otorgada en estas ofertas educativas, caracterización que orienta a este trabajo se analizaron otros aspectos que permitieron a los fines de comprender mejor los resultados a los que se aborde con dicha comparación.

¹Ayudante de Primera Semi-Exclusiva en las cátedras de Derecho Privado I, Práctica Docente Aula Institución y en Taller de Problemática Docente de la carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: romina.a.basualdo@gmail.com

El primer aspecto que se identifica como diferencia entre los planes de estudio estudiados es la titulación ofrecida: la Universidad Nacional de Río Cuarto refiere a un Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, mientras que las otras dos ofertas, se limitan a la formación en el área de las Ciencias Jurídicas. Aquí surgió el primer interrogante sobre la razón de esta diferenciación, por lo que apelamos a su contextualización histórica.

Esto coincide con que el Profesorado de la UNRC cuenta con una antigüedad mucho mayor a las otras dos carreras, surgiendo hace 45 años como propuesta dentro de dicha universidad como extensión educativa, para incorporarse en 1980 a la UNRC.

De esta manera, en este contexto, este profesorado es la carrera independiente de cualquier otra, que da origen a ese departamento; aunque en la actualidad comparte el dictado de algunas materias con las demás carreras del departamento, pero contando con espacios prácticos orientados al perfil de cada carrera.

En cambio, tanto el Profesorado de la UBA como el de la UNC, surgen tres décadas después (2004 en UBA y 2015 en UNC), a partir de identificar entre otras razones, la falencia que presentaban los egresados de la carrera de Abogacía al momento de enseñar las ciencias jurídicas, por no contar con la formación pedagógico-didáctica, con especial atención a su desempeño en el nivel medio o secundario. Esto explica por qué el acento está puesto en esta disciplina y por qué posee una articulación directa con la carrera de Abogacía, a través del requisito de contar con varios espacios curriculares disciplinares de dicha carrera, para acceder a la formación pedagógica que ofrece el Profesorado. Cabe aclarar que la preocupación por la didáctica del derecho, en ambas casas de estudios, no constituye una preocupación nueva, sino que ha logrado convertirse en un requisito para la docencia en dichas instituciones.

Más allá de esta necesidad común, cada oferta presenta sus particularidades en cuanto al diseño del plan de estudio de acuerdo a las normativas existentes en cada momento, y en coherencia a las ya existentes en las carreras de abogacía, que también se vieron afectadas por la normativa educativa de acreditación.

Este aspecto refleja cómo el contexto institucional, político y social existente al momento de su creación y modificación, impactan de manera directa en las decisiones que se toman al respecto. Además de ser el resultado de un arduo trabajo de todos los agentes involucrados, con la participación permitida según dichas características contextuales.

Por lo mismo, es que no puede establecerse una evaluación respecto a si un plan presenta ventajas o fortalezas respecto a la otras, sino particularidades que, al indagar sobre el contexto de su surgimiento (incluyendo el importante aporte de los protagonistas), reflejan esa relación con el contexto, las razones de su creación y las características de cada institución.

De manera directa, se afectan a las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en cada espacio curricular involucrado, incluyendo el curriculum oculto, del cual algunos elementos aparecieron en los testimonios recabados, como las conductas de los grupos de clase, los inconvenientes para introducir a los practicantes en la escuela media y que puedan cumplir con la totalidad de las horas que establece el programa y el plan de estudio, la disolución de las “intenciones iniciales” con las que algunos espacios fueron incorporados; que tienen una relación directa con las condiciones institucionales y contextuales de cada oferta y en cada momento en particular, tal cual lo trabajamos en nuestro marco teórico.

Posteriormente, se analizó las características académicas de los Planes de estudio, la distribución de los espacios curriculares y la carga horaria asignada a cada uno. Aquí también nos encontramos con una diferencia significativa respecto a su duración (la UBA plantea 5 años de formación, mientras que las demás, lo hacen en 4), pero no se corresponde con la carga horaria de dichos planes (pues en la UNRC suman 3045 horas, mientras que en UBA 2548 y UNC, 2910 ni con la cantidad de espacios (38 en UNRC, 34 en UBA y 46 en UNC) ni en la presencia del área de formación docente (en el caso del Plan de la UNRC representa el 7,9 %, en UBA el 31,8 %, y 26,8 % en la UNC).

Este último aspecto, también se relaciona con la perspectiva de la titulación, ya que en la UNRC debe cubrirse un amplio espectro de áreas de conocimiento, que en los otros dos casos se reduce a las Ciencias Jurídicas principalmente,

con alguna mención a lo político y social en la UBA (por el espacio de la educación secundaria a la que apunta como salida laboral) y algo de lo social en la UNC, por la relación directa con el perfil otorgado por esa oferta educativa. En estas dos últimas, el acento está puesto en la formación disciplinar jurídica, en coherencia a lo que hasta aquí hemos trabajado.

Sin olvidar la mayor o menor amplitud de áreas de conocimiento que se presenta en cada Plan de Estudio, los perfiles representan aspectos comunes en relación a dos aspectos: por un lado el compromiso social que esperan de sus graduados respecto a los contenidos disciplinares, pues no sólo se apunta al compromiso como graduados de esta área de conocimiento (teniendo presente que el Derecho debe ser utilizado en la protección de los derechos de las personas) sino también como agentes de la Educación, que deben tener presente que la Ciencia Jurídica es un fenómeno complejo y multirreferencial (en los términos de Martínez Paz, 2003) y debe ser estudiado como tal.

Y, respecto a este segundo rol, la coincidencia también se presenta en la formación pedagógico didáctica de los futuros docentes, apelando no sólo a la aprehensión de contenidos conceptuales y procedimentales (estrategias didácticas), sino a que además desarrollen la capacidad de observar reflexivamente su práctica docente; para que cuenten con una autonomía fundamentada y coherente en todos los momentos de la enseñanza (pre activa, activa y pos activa).

A pesar de estas diferencias, todos los planes de estudio cumplen con los requisitos exigidos por la legislación educativa, respecto a los mínimos de tiempo de duración (4 años) y en carga horaria total (2600 horas cátedra).

Una vez identificadas estas características generales, nos centramos en hacer lo propio con el área de formación pedagógico didáctica (o formación docente), tanto en los espacios teóricos como los de práctica; para luego profundizar en las materias comunes.

En el caso del área en conjunto, las materias relacionadas directamente con el estudio de la enseñanza y el aprendizaje, son las mismas; exceptuando el caso de la UBA que no contempla la materia de Pedagogía, o de la UNC que no posee una psicología evolutiva. Otra diferencia notable es la desigual presencia

de los espacios destinados a la práctica docente o residencia: mientras que en la UNRC y en la UBA ocupan el último año de cursado, en la UNC tiene presencia en los 4 años de formación, aunque no de manera continuada en todos los cuatrimestres.

Sin embargo, se presenta en el profesorado de la UNRC, la particularidad de comenzar con las materias de la formación pedagógico didácticas, en el mismo ingreso a la carrera, a través del Taller de Problematización de la Práctica Docente, que pretende revisar la vocación docente de los ingresantes.

Pero la organización de los espacios disciplinares y los objetivos del área, son coincidentes; orientados hacia el mismo sentido que lo estipula el diseño curricular en general antes mencionada. Al ser analizados los contenidos mínimos de cada uno de los espacios que constituyen esta área, podemos identificar los contenidos necesarios para fomentar el tipo de perfil pretendido: presencia de las ciencias didácticas y disciplinares propias de cada perfil, incluyendo espacios de formación del pensamiento crítico, y las prácticas de observación y ejercicio docente, que integran los anteriores a partir de un enfoque reflexivo.

Luego, la profundización del análisis se centró en los espacios comunes a las tres carreras de Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica o Residencia docente. Para dicha comparación, se tomaron como variables los elementos comunes: fundamentación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En cuanto a la comparación de los programas de las Didácticas Generales, identificamos una fuerte correspondencia entre las propuestas de las tres cátedras. En general, comparten la perspectiva de comenzar por contextualizar a la Didáctica como ciencia y su relación e importancia en la formación de los docentes, para luego mostrar las diferentes teorías de la enseñanza y cómo convertirlas en elementos de una programación o planificación. En coherencia con todos los estadios de análisis ya mencionados, parten del presupuesto de formar a docentes reflexivos y críticos, con libertad de pensamiento y con capacidad de tomar en cuenta la complejidad del acto de enseñanza.

Algunas diferencias particulares, respecto al contenido de las últimas unidades se presentan, pero que guardan relación directa a los perfiles académicos de

cada universidad: mientras en la UNRC se refiere a, por ejemplo, las estrategias de enseñanza y la evaluación en las ciencias sociales, en las otras cátedras, orientan la aplicación a las ciencias jurídicas en particular. Por supuesto que todas hacen una mención, pues su real profundización está dada por las didácticas especiales, quienes establecen una conexión directa de su propuesta con el marco otorgado por la didáctica general.

En lo que respecta a estos espacios, la primera diferencia- consecuente de lo que venimos identificando- se refiere a la denominación de estas didácticas y al grado de especificación que realizan. Mientras que en el Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la UNRC se presenta como Didáctica Especial de las Ciencias Sociales, en el Profesorado en Educación media y Superior de la UBA, se denomina Didáctica Especial, con una clara particularización de la enseñanza en las Ciencias Jurídicas; en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNC, se presente como Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas.

Esto se traduce en la diferencia más resonante en cuanto a los contenidos, pues podemos identificar una mayor especificación o profundidad en las herramientas didácticas presentadas a los estudiantes en la propuesta de UBA y UNC, con una explicación profunda de aquellas que remiten a la enseñanza particularmente de las ciencias jurídicas. En cambio, la didáctica especial de la UNRC, propone un recorrido más general de las estrategias didácticas aplicadas a las ciencias sociales, mencionando hacia el final del programa, la particularización en las ciencias jurídicas.

En referencia a las prácticas, como el segundo espacio curricular analizado en profundidad, pudimos identificar cómo las diferencias no sólo se limitan a una desigual presencia de dicho espacio en el plan de estudio de cada propuesta, sino que la reducción a un año en la formación, no permite el trabajo que puede verse propuesto en la oferta de la UNC; a pesar de hacer un gran esfuerzo metodológico en las otras dos ofertas. Además, la presencia en todos los años de la carrera, plantea una práctica progresiva hacia la construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades esperadas (permitiendo a los

estudiantes otros tiempos de asimilación del contenido), junto a la simultaneidad con otros espacios curriculares relacionados.

Los testimonios obtenidos de los docentes refuerzan aún más las características que aquí identificamos. Por un lado, la adhesión epistemológica a las corrientes constructivistas, con la preocupación docente de fomentar o “andamiar” el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, con proyección a lograr docentes reflexivos de su propia práctica, con capacidad de revisarla continuamente y adaptarla a las necesidades o imprevistos que se presenten. Toda el área de formación docente de las tres carreras, apuntan a este objetivo.

Los testimonios de los estudiantes, confirman también esa perspectiva, haciendo referencia expresa en el caso dela UNRC, al compromiso social y político que se espera de ellos. Incluso las diferencias destacas en cada caso, también son identificadas en sus palabras, y son trasladadas a modificaciones que realizarían en cada plan de estudio, entre lo que destacamos la necesidad de más espacios de práctica (UNC) y la presencia de ellas en todos los años de formación (UNRC).

Otro aspecto común identificado es la ausencia o escasa presencia de la Educación en Derechos Humanos, tanto en el análisis documental (que en algunos casos refiere al desarrollo de algunos valores relacionados) como en las entrevistas a estudiantes (que desconocen el término como tal o que si bien consideran la apertura y cierto fomento a la reflexión crítica en la propuesta de algunos docentes), no constituye objeto de estudio ni mucho menos, profundización, como contenido conceptual o procedimental.

Bibliografía:

BASUALDO, R. (2021) Enseñar a enseñar derecho: un análisis curricular y didáctico de la formación de futuros docentes en ciencias jurídicas. Tesis final. Maestría en Educación, Universidad Nacional de Quilmes.

NUNCA MÁS, HOY, MAS QUE NUNCA

La formación jurídica en clave de género y DDHH.

Bianco, Carola¹ y Gonzalez Dubox, Gaston²

Resumen:El trabajo propone abordar las memorias en la enseñanza del derecho en la FCJyS de la UNLP. Partimos del reconocimiento de las luchas por los derechos humanos que en este campo han sido pioneras, para reflexionar acerca de las interpelaciones que actualmente desde diversos colectivos LGTBIQ+, género y perspectiva decolonial realizan a conceptos universalizantes del derecho y las memorias.

Introducción:¿Qué conocimientos se necesitan para ser abogades?El análisis de las prácticas institucionales en la enseñanza del derecho.

Esta ponencia es parte de un proceso de trabajo e investigación sobre la formación de les abogades, desde perspectivas sociojurídicas críticas y latinoamericanistas de Derechos Humanos, que venimos llevando adelante desde hace más de una década. En ese sentido, tanto los interrogantes como sus fundamentos, son el producto de reflexiones colectivas y transdisciplinarias producidas en nuestras actividades de investigación, docencia y extensión universitaria, así como de una nueva lectura de dichos materiales a partir de asumir la coordinación del Área de Enseñanza de los Derechos Humanos del Observatorio de Enseñanza del Derecho en el año 2016³. La necesidad de sintetizar los fundamentos de nuestros puntos de partidanos obliga a remitirnos al marco teórico que hemos venido elaborando así como a los datos construidos en aquellos trabajos: una perspectivacrítica del derecho nos compelmía a una revisión de nuestra metodología de enseñanza desde posicionamientos también críticos teniendo en cuenta los aportes de la educación popular de Paulo Freire (Bianco: 2007, Bianco-Marano: 2009,

¹Docente investigadora (III) y extensionista UNLP. Adjunta regular Sociología Jurídica. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Mail: Carolabianco22@yahoo.com.ar.

²Ayudante graduado desociología JurídicaFacultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata Mail: gastongonzalezdubox@gmail.com.

³<https://derechoshumanosunlp.wordpress.com>

Bianco, Cazenave y Talamontti: 2016). Fundamentalmente consideramos necesario poner de relieve la dimensión dialéctica y relacional de las estructuras objetivas y la subjetividad en torno a lo que consideramos necesario enseñar y aprender. Por estas razones siguiendo la explicación Bourdiana sobre las prácticas jurídicas como producto de la relación dialéctica entre *campos* y *habitus* jurídicos y académicos, en esta ocasión pretendemos poner en relación las prácticas institucionales en torno a la memoria, desde una perspectiva de género y derechos humanos, con la finalidad de repensar el derecho que enseñamos.

La fuerza del derecho y la violencia simbólica.

Desde la teoría de los campos sociales, en el campo jurídico jugamos el juego *del derecho a decir el derecho*, y ese capital es uno de los recursos por el que luchan quienes se disputan el poder y la dominación. Legitimar en términos del autor francés es *hacerlo justo*, la violencia simbólica es el reconocimiento de la legitimidad de quien habla y de lo que dice, desconociendo la arbitrariedad de origen, que es la posesión del capital necesario para vencer en la lucha. Ese símbolo construido en la lucha, que queda luego desconectado de ella y de los intereses que lo gestaron, nos remite a la categoría de *violencia simbólica*, puesto que se ejerce sobre todo con la complicidad no sólo de quienes la ejecutan sino también de quienes la padecen. El derecho es un discurso legitimador de un sistema que queda invisibilizado a través de la pretensión de universalidad. Todo sistema de dominación se instaura y reproduce gracias a la probabilidad de obtener obediencia en virtud de la creencia en su legitimidad (Weber, 1922). Esto marca la importancia y la responsabilidad de quien se autoerige como portavoz, y representante de todos: el *Estado Moderno* que se distingue por el monopolio de la violencia física legítima, y la concentración del capital informacional y cultural a través del cual expide las representaciones autorizadas acerca del mundo⁴. Ese poder de construcción de la representación autorizada del sentido acerca del pasado, y su conexión con el

⁴La producción de datos y símbolos oficiales, permiten afirmar que el mundo que conocemos, es el mundo que se da a conocer por aquellos que construyen la legitimidad necesaria para dar la versión oficial (Bourdieu 2012).

presente y el futuro, es el que nos permite hablar de violencia simbólica, porque se gana con la fuerza pero se niega esta última a través de un discurso que universaliza y neutraliza las condiciones particulares, el discurso jurídico que establece la forma lógica y moralmente correcta de ver el mundo. Se habla en nombre de la verdad y el interés general (discursos pedagógicos/científicos, ideología del interés general, discursos de derecho público) y se construye un ámbito privado de intereses particulares como contracara. Por otro lado, la memoria es parte de las herramientas pedagógicas que utilizamos y promovemos los docentes cuando mandamos a nuestros estudiantes a memorizar. Pero el contenido de lo que consideramos memorable, no se muestra como una decisión que involucra una dimensión de poder, y por tanto, eminentemente política, por el contrario, la fuerza se niega a través de procedimientos de neutralización y formalización que se cristalizan/naturalizan en planes de estudio y programas curriculares que difícilmente pueden discutirse luego, a partir de su alto grado de formalización burocrática, lo cual no quita, de más está decirlo, que al estudio de dicho currículum formal, no deba complementarse con el del currículum oculto, que integra necesariamente aquello que decimos a partir de lo que hacemos cuando enseñamos. En este sentido, deseamos aportar una mirada relacional de las prácticas emergentes del campo de la enseñanza de los derechos humanos, el campo de las memorias, y el campo de los géneros como espacios en disputa por la historia oficial. Y en los cuales la historia oficializada, refuerza estructuras sociales que se incorporan a través de *habitus* generadores de nuevas prácticas y subjetividades acordes.

Perspectiva crítica y derechos humanos. Ampliar la categoría de lo humano. *“El derecho a tener derechos o el derecho de cada individuo, debería ser garantizado por la misma humanidad” Annah Arendt.*

Desde una perspectiva crítica y latinoamericanista de los DDHH se sostiene con razón, que el fundamento de los derechos debe buscarse en aquello que los hace emerger y que los sostiene, esa es la razón por la que debemos contextualizar e historizar los derechos, es imprescindible recuperar las luchas

que les dieron origen, hacer genealogía, recuperar los acuerdos y desacuerdos que están en la base de esos reconocimientos institucionales. Asimismo, es necesario tener presente y contextualizar las luchas cotidianas a las que se enfrentan determinados sujetos sociales por su derecho a no ser discriminados. Recordemos que tanto el iusnaturalismo cuanto el iuspositivismo, colocan el fundamento de los derechos en normas trascendentes a las relaciones sociales, normas naturales o positivas, que deben hacerse valer porque son universales. Proviene de algo que está más allá de los intereses de los colectivos o personas concretas, y por ello son buenas para todos en todo lugar, el problema de este fundamento es el desprecio por las relaciones sociales y las relaciones de poder que siempre entran en juego en el ejercicio de los derechos. En este sentido, dice Helio Gallardo, es una lucha que presupone una perspectiva, debemos luchar contra una perspectiva que se niega a sí misma y se muestra como universal, debemos poder analizar los fundamentos de los derechos y las decisiones pedagógicas como decisiones de política universitaria. Estas miradas hegemónicas, se instalan como parte del sentido común o sensibilidad dominante que opaca a determinados actores, temporalidades y formas de construcción. Ese punto desde el cual se mira/coloca al derecho, y la educación como los mecanismos de igualación social: debemos representar a quienes no pueden defenderse, debemos enseñar a quienes no saben. La humanización de los derechos humanos, no es la abstracción de sus discursos sino la puesta en relación de los discursos con las lógicas hegemónicas, para que la posibilidad de apropiación de sus derechos por parte de los destinatarios, no sea obstaculizada por quienes paradójicamente luchamos en este campo. Acordamos con Lefort en que las leyes fundan su legitimidad en el debate sobre la legitimidad (Jelin, 2020).

El campo de las memorias:

Elizabeth Jelin en su libro "La Lucha por el Pasado" plantea que la atención a las memorias ligadas a procesos políticos violentos es relativamente nueva en el ámbito académico. En nuestra región, las transiciones post-dictatoriales del Cono Sur en la década de los ochenta generaron demandas y debates sobre

cómo encarar ese pasado reciente, que incluyeron, desde luego, la reflexión intelectual y académica. Los distintos estudios del campo, reconocen que aquello que llamamos memoria no es el pasado sino el sentido que le damos al mismo, lo que cambia es la manera con que construimos su sentido, en su relación con el presente y con un horizonte de futuro deseado. Por ello, se habla de memorias en plural y de su carácter colectivo. Así, las universidades tienen un rol importante en el sentido que se le da al pasado, en ellas cobra importancia *“la transmisión intergeneracional”*⁵ de esas memorias sociales ligadas a pasados violentos y, su función pedagógica se convierte entonces en una cuestión central de políticas institucionales, formales e informales, en especial en instituciones educativas y culturales (Jelin, 2017). Es a partir de lo dicho hasta ahora, que nos preguntamos, ¿Cuál es el lugar que ocupa el pasado reciente en la enseñanza del derecho? ¿se encuentra integrada al nuevo plan de estudios de la carrera de derecho desde una perspectiva de género? ¿qué memorizamos cuando aprehendemos derecho? ¿Cómo se relaciona nuestra enseñanza del derecho con el derecho a la memoria y los derechos de los colectivos LGTBIQ+? ¿Cómo disputamos la memoria quienes enseñamos derecho en la FCJYS de la UNLP? Estos aspectos, podrían incluirse, dentro de lo que en el campo de la memoria se ha denominado como “consenso social” (Basualdo, 2011). Es pertinente pensar la relación del pasado violento en nuestras universidades, por el lugar que ocupó en la escena política de aquellos años. A partir de 1975, la UNLP sufrió lo que desde el régimen dictatorial llamaron la “desideologización académica”⁶. El derecho ayudo a

⁵la comunidad universitaria fue víctima del genocidio y, a la vez, la institución actuó [como perpetradora] a partir de la intervención que sufrió, incluso previa al golpe de estado, a través de la denominada “Misión Ivanissevich”, cuando el mando de la cartera de Educación pasó a sus manos y trajo consigo la tarea de una depuración ideológica en las Altas Casas de Estudios. Su política desterró los avances logrados años anteriores, paralizó las tareas de investigación, desmanteló laboratorios y generó una “fuga de cerebros” de la universidad (Res. 1048/15, 28/09/2015).

⁶La UNLP suma 766 alumnos, graduados, docentes y no docentes asesinados/desaparecidos por la dictadura, de los cuales 88 pertenecían a la FCJyS-UNLP. En 1976 se cerraron las carreras de Psicología, Cine, Antropología y Pintura Mural, se reintrodujeron los exámenes de ingreso y disminuyeron los cupos para las vacantes. La admisión de alumnos se redujo a un tercio: de los 13.200 en 1975 pasó a 4500 en 1978; mas de mil empleados fueron cesanteados. En el año 1981, se arancelaron los estudios. El ingreso a las facultades estaba custodiado por uniformados con armas y los estudiantes y profesores debían presentar documentos para entrar, entre otras. (Rodríguez. Revista PolHis Año 7 – N° 14. 2014)

construir consenso⁷. La pregunta acerca de cómo fue posible que el Estado desapareciera a más de 30400⁸ personas entre otras atrocidades, impone indagar sobre el lugar y el valor de las prácticas en torno a la democracia y la ciudadanía, así como la historia que contamos cuando hablamos de nuestras leyes. En la búsqueda de visibilizar el orden social que se oculta tras el orden simbólico (Bourdieu, 2001) precisamos más que nunca los aportes de los enfoques de género en el estudio de las memorias y la enseñanza del derecho. Los aportes de Elizabeth Jelin muestran como el *familismo* y el *maternalismo*, amparados en la idea de la familia heteronormada como célula básica de la sociedad, fundada en los lazos biológicos/afectivos, que diferencia de manera binaria y dicotómica, los géneros, los espacios y las racionalidades, fueron sostenidos tanto por la dictadura, como por quienes salieron a buscar a sus familiares víctimas de la represión, como las Madres y Abuelas, y organismos de DDHH. La contracara de estos discursos es su plena realización en la figura del *afectado directo*, como único legitimado para interponer los reclamos en el sistema judicial. Así, sostiene la autora “No hay manera de adentrarse en las memorias sin reconocer esa realidad ambigua y gris, en las que los debates feministas tuvieron una influencia notoria”. La integración de ambigüedades, contradicciones y paradojas, el pluralismo propio de la diversidad, contra los pensamientos binarios y dicotómicos ha sido una de sus formas distintivas de construcción política (Jelin, 2020).

Conclusiones

⁷ Leonardo Filippini plantea que “... La referencia al consenso académico ominoso frente a la pasada dictadura debería podernos servir a la reflexión actual acerca de nuestros modos de producir saber, replicarlo y de interpelar las injusticias vigentes”...la enseñanza del derecho (al menos en la UBA) puede perfectamente ser vista como fragmento del consenso social que acompañó, avaló o toleró la dictadura...una pregunta crucial, frente a ello, es si subsisten modos y prácticas de ejercer el saber y la docencia jurídica que deberían ser revisados a la luz de esa experiencia...la necesidad de revertir las pre-condiciones que hicieron de nuestra práctica docente un campo fértil para el consenso social que acompañó la dictadura. (Filippini, 2015. Juristas y enseñanza del derecho en dictadura y años posteriores, pag. 71).

⁸ La primera mención a este número apareció publicada en 1987, en el libro de Carlos Jáuregui “La homosexualidad en Argentina”. Hoy es parte de los símbolos que reflejan que las políticas de Memoria Verdad y Justicia, deben visibilizar de manera específica las persecuciones de personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+.

El derecho es un elemento clave en la producción de la violencia simbólica. La enseñanza del derecho desde una perspectiva crítica se centra en la necesidad de la producción de conocimientos con miras en la transformación social, de allí que la enseñanza no puede basarse en la reproducción o memorización del derecho, sino en la problematización de los obstáculos para su ejercicio de manera directa por parte de todos los colectivos sin discriminación (Freire, 1968. Gallardo 2010). Resulta imprescindible incorporar la dimensión de la memoria en la enseñanza del derecho⁹, y contextualizar la relación entre el derecho y el uso de la fuerza. La perspectiva de género así como la de memoria, marcan las ausencias. La presencia de algunos silencios, que deben poder integrarse a la currícula, de manera específica y transversal, como nuevas miradas que involucran todos los procesos en torno a la formación de abogados.

Bibliografía:

- BIANCO Carola, MARANO María Gabriela: "La formación de los/as abogados/as y los derechos humanos desde una perspectiva relacional entre lo académico, lo jurídico y lo político" (comps.). Temas socio-jurídicos fundamentales. La Ley, Buenos Aires, 2020, pps. 63-88.
- BOURDIEU, P. (2012). "Sobre el Estado. Cursos del College de France. (1989-1992). Anagrama. Bourdieu, P. (2001). "La Fuerza del derecho. Elementos para una Sociología del Campo Jurídico" en Poder, Derecho y Clases Sociales. Ed. Desclée.
- JELIN, E. (2019). "La Lucha por el Pasado, Como construimos la Memoria Social". Siglo XXI Editores. Jelin, E. (2020). "Las tramas del tiempo. Familias, géneros, memorias, derechos y movimientos sociales".
- CLACSO GODOY, G. Sistematización de la experiencia del programa "Reparación, digitalización y preservación de legajos de estudiantes,

⁹Retomamos las palabras de Bohoslavsky al pensar que la enseñanza del derecho juega un papel fundamental como política de no repetición, y es un aspecto que debería considerarse al momento de diseñar los programas de estudio. Rescatar, en cualquier contexto y bajo cualquier circunstancia, la promesa de justicia inherente del derecho, es una aspiración democrática que debería ser omnipresente en las facultades de derecho y en las escuelas de formación judicial. (Bohoslavsky. 2015:33).

graduadxs y trabajadorxs de la UNLP víctimas del Terrorismo de Estado"
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115279> (2020).

EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS DE LA UNLPam

Guadalupe Bustos¹, Micaela Valderrey² y Daniela Zaikoski³

Resumen: Este trabajo analiza algunas de las políticas desarrolladas por la UNLPam ante la pandemia del virus COVID-19 y reflexiona, 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”⁴, sobre sus implicancias en relación a las y los estudiantes de primer año de abogacía durante el 2021.

El término clave del análisis es el de ‘brecha digital’, acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos en los años ‘90 y ampliado por otros aportes en la actualidad, el que incluye las desigualdades interseccionales en el acceso a las TICs (Lloyd, 2020).

En este sentido, se compartirán algunos resultados de encuestas realizadas en el 2021 en vinculación a la disponibilidad, por parte de las y los estudiantes, de dispositivos tecnológicos para sostener la virtualidad, así como también, aspectos relacionados a los trabajos de cuidado.

Por último, se ofrecerán algunas reflexiones e interrogantes sobre el rol que asumen las y los docentes e instituciones educativas a la hora de dar respuestas y generar políticas que sean inclusivas y democráticas.

Palabras claves: Educación Superior; Virtualidad; Brecha Digital.

La educación superior y la pandemia por COVID-19

El 2020 significó un doble desafío para la Facultad de Ciencias Económicas y

¹Ayudante de primera de Derecho Político en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa (FCEyJ-UNLPam), Tutora docente del Diploma Superior en Género y Justicia en América Latina (PRIGEPP-FLACSO). guadalupe41@hotmail.com

²Maestranda en Docencia en Educación Superior (FCH-UNLPam) valderreymicaela@gmail.com

³Ayudante de primera de Introducción a la Sociología y Adjunta de Sociología Jurídica (FCEyJ-UNLPam). danizetabe@gmail.com

⁴Aprobado por Res. N° 120/19 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam.

Jurídicas (FCEyJ) de la UNLPam ya que comenzó a implementarse el nuevo Plan de Estudios⁵ de abogacía y se sumó la suspensión de la presencialidad por el COVID-19.

Una de las primeras medidas adoptadas fue la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos de forma simultánea, lo que generó la necesidad de implementación de nuevas estrategias, tensiones y desafíos a la hora de repensar los modos y el diseño de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tradicionales. Asimismo, se visibilizaron diversas problemáticas que atraviesan a docentes y estudiantes en vínculo con las instituciones (universitarias, laborales, de cuidados, entre otras) y cómo estas, en particular las facultades y universidades, a través de sus políticas universitarias promueven (o no) un real acceso a la educación superior. En este sentido, los recursos en línea y el uso de Internet fueron claves para proseguir con el año académico, no solo por la gran variedad de medios pedagógicos y de conocimiento disponibles sino por las diferentes herramientas de comunicación que las plataformas proveyeron en aislamiento.

Sin embargo, Argentina como muchos de los países de América Latina y el Caribe, se encuentra atravesada por múltiples desigualdades para hacer frente a la crisis sanitaria y democratizar el acceso a la digitalización, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (Trucco y Palma, 2020).

Acorde a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2021), la falta de competencias digitales de docentes (65%) e incluso estudiantes (49%) es la principal dificultad para el aprovechamiento de las plataformas virtuales ofrecidas por las universidades.

En Argentina, según el Informe Técnico N° 89 sobre el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación del Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC– (2021) para el cuarto trimestre de 2020, se registró que el 63,8% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el

⁵ Aprobado por Resolución N° 390/18 del Consejo Superior en consonancia con la Resolución N° 3246/15 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que incorpora al régimen del art. 43 de la ley de Educación Superior N° 24.521 el título de abogada/o.

90% a internet. Además, los datos muestran que 88 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 85 de cada 100 utilizan internet. De este informe, surge que la variable edad muestra variaciones en relación con la telefonía móvil, computadora e internet. En este sentido, se registra el mayor uso de internet en los grupos comprendidos entre los 13 y los 29 años, es decir, que 94 de cada 100 personas de esas edades lo utilizan. Mientras que el teléfono móvil resulta ser la tecnología de uso más extendida para la población joven y adulta (96% de las personas de 18 a 64 años). Entre los 18 y los 29 años, las personas hacen mayor uso del teléfono celular que los demás grupos etarios.

A su vez, desde la variable sexo, existen diferencias en la utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Los hombres registran mayor uso de internet (diferencia de 0,4 puntos porcentuales) y de computadoras (0,9 puntos porcentuales de diferencia) que las mujeres.

Además del sexo y la edad, habría que indagar en profundidad otros elementos que hacen a la brecha digital. En este sentido, el concepto no solo se refiere a la condición económica de las familias, sino también de la propia institución; incluye diferentes capacidades del estudiantado de aprovechar los recursos tecnológicos, ya que en gran medida depende de la disponibilidad y nivel de capital cultural de sus madres/padres, entre otras cuestiones más.

Los retos de la comunidad universitaria y extrauniversitaria en el contexto actual son múltiples. Cada una/o enfrenta desafíos heterogéneos mediados por el acceso a los recursos, capital cultural, ubicación geográfica, número de integrantes de las familias, calidad de los trabajos de las familias, políticas universitarias desarrolladas, entre otras cuestiones más.

Acciones ante la suspensión de clases presenciales. El AED

La UNLPam adecuó su calendario académico en virtud de la recomendación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME) contenida en el Art. 1 de la Res. N° 12/2020⁶.

El Área de Educación a Distancia de la Universidad (AED) fue clave en el diseño de la “nueva normalidad” que se instaló en las clases de la UNLPam.

⁶ Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=336071>

Puso a disposición los recursos con los que contaba y realizó un apoyo y seguimiento sobre los problemas que se presentaron en las facultades.

Como herramienta complementaria, se pusieron a disposición de las y los docentes de manera abierta cuatro “Cursos Modulares en y para la Formación Mediada Tecnológicamente”, que se pueden cursar en forma autogestiva en cualquier época del año. Además, dentro de la plataforma del AED se incluyó un apartado de “Recursos para Docentes”, destinado a proveer materiales y recursos para que las y los profesores puedan diseñar autónomamente actividades y evaluaciones para cursos virtuales en la plataforma Moodle.

Educación virtual, accesibilidad y calidad académica

Ante la suspensión de la presencialidad en las clases, la FCEyJ modificó su régimen académico (Res. N° 268/18-CD⁷) en pos de disponer su dictado a través del Campus Moodle de la Facultad (Res. N° 134/20-CD⁸) y garantizar la continuidad pedagógica.

Lo interesante de la modalidad es que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden constituirse tanto sincrónica como asincrónicamente. Esto fortalece la autonomía de las y los estudiantes, quienes tienen la posibilidad de elegir sus espacios y tiempo para el estudio, pero también desnudó la necesidad de los equipos docentes de adaptar sus habilidades didácticas teniendo en cuenta las características y posibilidades de una formación que hace un uso intensivo de las TICs. En ese nuevo rol, las y los docentes deben convertirse en facilitadoras/es del aprendizaje seleccionando y organizadoras/es de los contenidos a enseñar en el entorno virtual de que se trate.

Componentes involucrados

El modo en que se promovieron los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) fue complejo, pues involucró componentes educativos diversos tanto conceptuales, actitudinales y emocionales por parte de las personas inmersas en ellos, ante

⁷ Disponible en <https://bit.ly/3o7oAI5>

⁸ Disponible en <https://bit.ly/3AMsz5G>

la inminencia de las TICs.

El desafío más importante fue organizarse de manera no planificada – institucional, de cátedra y hasta personal– con antelación a un evento de características no predecibles. La organización de las cátedras hacia su interior, el reparto de responsabilidades, las alternativas a la comunicación con el estudiantado, el intento de dar respuesta y soluciones a interrogantes continuos en la inmediatez, etc., supuso retos cotidianos.

Se debe señalar la escasez de datos hacia el interior de la facultad sobre la situación personal del estudiantado durante el 2020, cuestión que intentó subsanar el equipo de investigación, durante el 2020 y 2021, a través de encuestas a cursantes de la asignatura “Introducción a la Sociología”.

La información sobre cuántas materias cursan, la situación laboral, composición del hogar, disponibilidad del espacio y tiempo para el estudio, acceso a herramientas informáticas e internet, trabajos de cuidado en el hogar, son elementos útiles a la hora de pensar institucionalmente la enseñanza y aprendizaje en el contexto del aislamiento y de diseñar políticas universitarias oportunas y eficaces.

Resultado de las encuestas

Se encuestaron 381 estudiantes sobre la situación personal en relación a la disponibilidad de tecnologías y las responsabilidades de cuidado a su cargo, que impactan de manera decisiva en el aprendizaje y en las trayectorias formativas, en particular, de las mujeres.

La encuesta fue puesta a disposición en la plataforma Moodle de la cátedra y se invitó al estudiantado a responderla.

a. Acceso a dispositivos electrónicos

De 381 estudiantes, 275 (72,2%) son mujeres y 106 (27,8%) varones. 327 personas encuestadas (85,8%) disponen de una computadora, 247 (64,8%) de celular, 50 (13,1%) tiene tablet y otras 50 (13,1%) solo dispone de un celular. Estos datos difieren levemente de los obtenidos por el INDEC (2020) en el informe N° 89, en relación a que el celular es la tecnología de uso más extendida para la población joven y adulta.

Asimismo, un 72,7% (277 estudiantes) declara tener la exclusividad del dispositivo, mientras que un 27,3% (104 estudiantes) lo comparte con otra persona. Si bien la mayoría del estudiantado dispone de herramientas tecnológicas para afrontar la cursada virtual, no todas/os tienen acceso a estas durante un lapso prolongado de tiempo.

b. Trabajos de cuidados

El 38,1% del estudiantado declara tener a su cargo la responsabilidad de cuidado de una persona dependiente. En su mayoría, se trata de niños/as y adolescentes (31,2%), seguidos por adultas/os mayores (6,8%) y en menor medida, personas con discapacidad o alguna enfermedad.

Asimismo, es importante señalar que las tareas de cuidado siguen siendo asumidas por las mujeres. El 40,7% de las estudiantes tienen a cargo tareas de cuidado, mientras que sus pares varones tienen esta responsabilidad en una proporción menor (31,1%).

Interrogantes y reflexiones en construcción

La virtualidad durante el ASPO interpeló a la comunidad académica a utilizar herramientas que no se usaban frecuentemente y surgieron tensiones e interrogantes que responder: ¿se generan espacios de reflexión sobre la obsolescencia de las propias prácticas? ¿se dispuso de tiempo y espacio durante el 2021 para planificar la práctica pedagógica adaptada a la nueva modalidad que desplaza la enseñanza y el aprendizaje del aula al hogar? ¿con qué formación se cuenta para adaptarse a la virtualidad cuando no es exigida para desarrollar la labor docente? ¿es equitativo 'obligar' a las y los docentes por igual a desarrollar tales capacidades cuando no reúnen la misma situación de revista (regularidad, dedicación, tareas de cuidado, entre otras)?

A su vez, existen grupos particulares que están en situación de desventaja en relación a otros con respecto a la virtualidad. Es interesante reflexionar sobre cómo se armoniza la actividad educativa con el contexto social y cómo se construyen respuestas institucionales que sean inclusivas de las realidades heterogéneas que presenta el estudiantado. La accesibilidad a dispositivos electrónicos, las tareas de cuidado, los recursos económicos y el capital

cultural con que cuentan, la conciliación con los trabajos remunerados y no remunerados, la situación de compartir los espacios del hogar y las herramientas informáticas con otras personas, influyedecisivamente en los modos en que las personas se disponen a participar del acto educativo, en sus rendimientos y trayectorias educativas.

El desafío que tienen las instituciones educativas será generar espacios y procesos de reflexión interna a fin de considerar otras variables no exclusivas del cumplimiento del dictado de clases y evaluaciones para garantizar la educación como derecho humano y política de Estado, en diálogo constante con las y los actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje, tan necesaria en una realidad social desigual e injusta.

Bibliografía

INDEC (2021). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2020. *Informes Técnicos*, 5(89). <https://bit.ly/2XO85Qt>

LLOYD, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3zlaVmO>

UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021). *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*. UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3u7DJ70>

TRUCCO, D. y PALMA, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3EQJ1Jh>

TRANSVERSALIZACIÓN DEL GÉNERO, DISCAPACIDAD Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA VIRTUALIDAD EMERGENTE

Análisis del uso de las cátedras virtuales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales durante el contexto de la pandemia COVID-19.

Cintia Carreras Jacznik¹ y María Julieta Duedra²

Resumen: Mediante el presente trabajo que se enmarca dentro del proyecto de investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, acreditado en el Programa de Incentivos 2020-2022, Código J176, buscamos analizar las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales a través, en una primera aproximación, del uso de las Cátedras Virtuales en el contexto de virtualidad emergente impuesta por la pandemia del COVID-19.

Introducción

Partimos de problematizar nuestras propias prácticas docentes indagando sobre la accesibilidad a la educación superior y sobre el binomio “dispositivos tradicionales” vs. “Dispositivos no tradicionales” en el marco de una mayor democratización de la educación superior.

Por ello buscamos conocer si ha habido un avance en la implementación de formatos de enseñanza más democráticos, inclusivos, plurales y abiertos que permitan salir de un patrón hegemónico unidireccional, jerárquico y poco inclusivo en donde los/as estudiantes se tornan meros espectadores.

Es por ello que consideramos que, (...) ya no nos alcanza la trasmisión de contenidos estáticos, sino que tenemos que favorecer el aprendizaje significativo de los/as estudiantes a través de una enseñanza dinámica, que les permita adquirir las habilidades de razonamiento y resolución de problemas jurídicos concretos (Carreras Jacznik, 2020). Por este motivo, nuestro marco

¹ Adscripta a la docencia en la Cátedra I de Derecho Internacional Privado, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: cintiacarreras@outlook.com

² Auxiliar Docente en las asignaturas Derecho Internacional Público, Introducción a la Sociología e Introducción al Pensamiento Científico, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: julieta.duedra@gmail.com

teórico recoge aportes críticos de la enseñanza, que buscan cuestionar algunas formas de transmisión de saberes tales como aquellas exposiciones estáticas, unidireccionales, en donde los/as estudiantes ocupan un lugar pasivo y a los y las docentes se vuelven meros reproductores del conocimiento (Lorenzo; Orlor, 2020).

Para poder analizar estas cuestiones hemos llevado a cabo un primer relevamiento extensivo sobre la utilización de la plataforma moodle (Cátedras Virtuales) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la cual incluye planificación y presentación de los cursos, desarrollo de las clases, evaluaciones, análisis de la participación y motivación de los y las estudiantes en el aula virtual. Si bien dicha plataforma ya era utilizada por muchos docentes de la institución, el contexto de virtualidad emergente dispuesto por la pandemia permitió un rediseño de su uso, dejando de ser meramente un repositorio de material bibliográfico o un espacio para subir las actividades prácticas. En este sentido los/as docentes se vieron en la necesidad de readecuar el espacio, organizar la información incluyendo, a modo de ejemplo, el cronograma de clases, las normas de cursada, 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 (Duedra; 2020).

El relevamiento implicó la observación de un total de 79 comisiones de las más de 34 asignaturas de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de las cuales nos resultó interesante compartir algunos resultados de los interrogantes planteados en el eje 3 del cuestionario, que aborda lo referido al entorno virtual.

Una aproximación a los resultados preliminares

Antes de reflexionar sobre el eje 3 es necesario destacar que relevar información mediante la observación directa de los espacios de trabajo de los y las docentes (Cátedras Virtuales) implica obtener sólo parte de la información, por lo que antes de iniciar el análisis de los resultados obtenidos consideramos necesario resaltar que los mismos son aproximaciones preliminares, atento que este relevamiento será complementado posteriormente con entrevistas, a partir

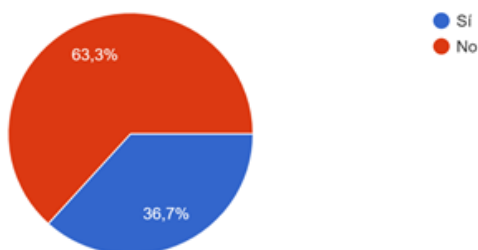
de las cuales se podrá profundizar en la información disponible y completar aquellos vacíos que a priori no pueden determinarse.

El primer interrogante: “¿Se promueve la presentación de los/as estudiantes?” busca examinar si él o la docente del curso incentiva la participación del estudiantado a través de su intervención.

Conocer las características del grupo que conforman el curso (edad, condición laboral, entorno social, accesibilidad, entre otras posibilidades) es una herramienta necesaria en la planificación didáctica y pedagógica de las clases, permitiendo que las mismas tengan en cuenta las múltiples heterogeneidades de los cursos (Edelstein 2014).

En este sentido podemos observar que del total de asignaturas analizadas el 63,3% promueven algún tipo de participación de los y las estudiantes (foros de presentación, encuestas, entre otros formatos) y un 36,7% de los/as docentes no los prevé en su curso virtual, al menos en el espacio de cátedras virtuales, lo cual no quita que puedan utilizarse otros medios que no estén reflejados en el propio espacio institucional que la Facultad proporciona y que casi la mayoría de los y las docentes utilizan como plataforma base. Los porcentajes establecidos nos llevan a preguntarnos: los/as docentes que relevan información de los/as estudiantes ¿utilizan esa información al momento de planificar sus cursos? ¿abordan la clase para un grupo homogéneo o se tienen en cuenta las diversas trayectorias estudiantiles? ¿se piensa en los intereses de los/as estudiantes? ¿el relevamiento permite identificar estudiantes con capacidades diferentes o que por alguna razón requieren de dinámicas especiales? entre otros interrogantes posibles.

¿Se promueve la presentación de los/las estudiantes?
79 respuestas

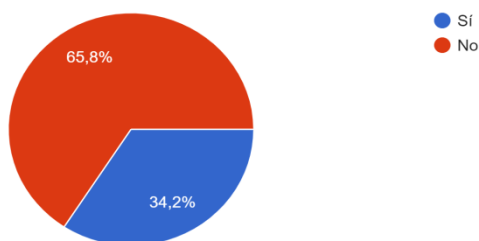


Fuente: elaboración propia en el marco del Proyecto de investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, acreditado en el Programa de Incentivos 2020-2022, Código J176.

En consonancia con lo planteado anteriormente, el interrogante “¿se plantean recursos específicos para quienes tengan dificultades de acceso?” busca analizar como los/as docentes dan cuenta de las múltiples heterogeneidades, y si efectivamente configuran su espacio para acompañarlas diversas dificultades de accesibilidad al espacio de trabajo. Ello ha quedado en mayor evidencia en el contexto de pandemia, en donde las clases virtuales en muchos casos no permiten dilucidar las dificultades que tienen los/as estudiantes: sean estas de accesibilidad en torno al manejo de las herramientas tecnológicas como por motivos de alguna discapacidad, generando de esta manera exclusiones. Por ello identificar los/as estudiantes que conforman nuestro curso nos permite de alguna forma conocer sus dificultades y a partir de allí diagramar nuestro espacio de trabajo promoviendo una Facultad más democrática e inclusiva.

Según el relevamiento hecho podemos observar que un 34,2 % prevé recursos específicos para quienes tengan dificultad de acceso, pero ¿qué recursos?... videos explicativos en muchos casos o instructivos han sido de los más comunes, aunque si profundizamos un poco más en esta temática podemos advertir que tan solo un 10,1% del total de cátedras relevadas prevé material bibliográfico en formato para estudiantes no videntes, pero ¿qué pasa con otros tipos de discapacidades: auditivas, trastornos de atención, dislexia visceral, motora, entre otras?, ¿se tienen en cuenta?

Se contemplan recursos específicos para quienes tengan dificultades de acceso?
79 respuestas

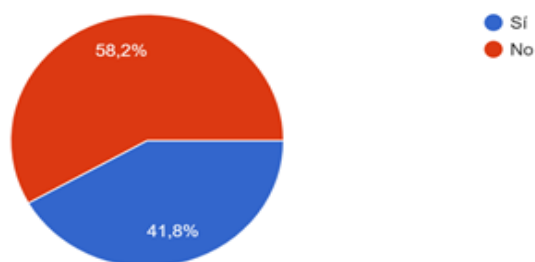


La introducción del interrogante “¿Se utiliza lenguaje inclusivo (les/las-los, @, *, etc.)?”- está dada por la relevancia que tiene pensar al género de forma transversal en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A través del lenguaje se manifiestan las desigualdades sociales, la discriminación, y la exclusión social de ciertos grupos (Verdú Delgado y BrioonosVozmediano, 2016), grupos históricamente vulnerados e invisibilizados. El elemento dominante en cada una de estas prácticas, es el lenguaje y las tramas discursivas que sostienen el sistema patriarcal (Font-Battistuzzi;2020). El lenguaje detenta la poderosa cualidad de formar los objetos que designa, es por ello que hablamos de producción socio discursiva de las diferencias entre géneros y sexualidades (García Larocca; 2021).

En este sentido destacamos la importancia de la inclusión de un lenguaje género sensitivo, que permitan dar cuenta de estas desigualdades históricas, y formar modelos más inclusivos y democráticos de Facultad-

Y al mismo tiempo tener en cuenta los modos de implementar ese lenguaje, puesto que el uso de algunos formatos como la “x” o el “@” dificultan el acceso al contenido de las personas ciegas o con visibilidad reducida (Ottaviano; 2020). A través de este interrogante, buscamos conocer sobre la transversalización de una perspectiva de género de los y las docentes dentro de la institución, analizando la promoción de un lenguaje no binario y género-sensitivo. En este sentido, se nos generan varios interrogantes: ¿utilizan los y las docentes el lenguaje inclusivo en la oralidad? ¿El género gramatical, influye en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿La utilización de métodos generalizados nos permite llegar a los mismos resultados? Esos interrogantes los podremos analizar en futuros relevamientos que haremos.

¿Se utiliza lenguaje inclusivo (les/las-los,@, *, etc.)?
79 respuestas



Reflexiones finales

Si bien no es correcto efectuar una conclusión ya que aún nos faltan indagar muchas cuestiones que la observación directa no nos permite dar cuenta, podemos reflexionar sobre algunos ejes: en primer lugar podemos visualizar una creciente reflexión producto de la introducción de prácticas docentes más democráticas que incluyen a los/as estudiantes haciéndolos partícipes de una dinámica compartida y dialogal. Asimismo observamos la incorporación de herramientas y dinámicas de clase que salen del tradicional esquema unidireccional, incorporando prácticas de enseñanza “no tradicionales”.

Al mismo tiempo es relevante poner el acento en el aumento gradual de la inserción de un lenguaje inclusivo en las prácticas docentes.

Pero también es necesario destacar que un gran porcentaje de los y las docentes trasladaron sus formatos tradicionales a la virtualidad, reproduciendo prácticas que no permiten escuchar la voz de los y las destinatarios/as de las prácticas de enseñanza e inhabilitando de esa forma aprendizajes significativos.

Por otra parte es preocupante la falta de abordaje de cuestiones vinculadas con la accesibilidad de aquellos/as estudiantes con algún tipo de discapacidad y/o desconocimiento tecnológico, por lo que consideramos que es necesario la inclusión de instancias de formación docente y capacitación pedagógica que posibiliten una reflexión profunda sobre las prácticas de enseñanza y

aprendizaje que estamos llevando a cabo, y de esa manera aportar en la configuración de una educación más democrática e inclusiva en todos sus aspectos.

Bibliografía

CARRERAS JACZNIK Cintia N. (2021). Cambio de Paradigma en el ejercicio de la abogacía y las necesarias modificaciones en los métodos de enseñanza en Enseñar derecho en tiempos de pandemia en J. Duedra, J. Napal y R. Atencio (editores). La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

DUEDRA, María Julieta (2021) Dificultades en la Conformación del Oficio del Estudiante Universitario en Contexto de Pandemia en Enseñar derecho en tiempos de pandemia en J. Duedra, J. Napal y R. Atencio (editores). La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

FONT, Marina; Battistuzzi, Lucía (2021). La Critica Feminista al Derecho. El Desafío de Transversalizar la Perspectiva de Género en la Enseñanza en Enseñar derecho en tiempos de pandemia en: Duedra, J.; Napal, J. y Atencio, R. (editores). La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ORLER, J.- Lorenzo, V. (2021). La virtualidad emergente en Enseñar derecho en tiempos de pandemia en J. Duedra, J. Napal y R. Atencio (editores). La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

OTTAVIANO, Cynthia. (2021) El Desafío De Construir Una Comunicación Inclusiva. Taller "Lenguaje Inclusivo y No Sexista". Ediciones EPC. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

[Seminario de Género e Ingreso Universitario] (2020,12,18) Clase 6 Lic. Delfina García. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=F9OqqV7xtdw&t=21s>

[Seminario de Género e Ingreso Universitario] (2020,12,18) Clase 6 Dra. Florencia Cremona. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5mlgHJLGjhg&t=3s>

DIVERSIFICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES Y EXPERIENCIAS DE LES DOCENTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS NO TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO”

Leandro Aníbal Crivaro¹, Santiago Joel

Staffieri² y José Omar Orler³

Resumen: Este trabajo se basa en algunas primeras aproximaciones de lo revisado en el proyecto de investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, llevado adelante por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de nuestra Facultad, por el que se parte de la base de que actualmente son insuficientes los conocimientos de los contenidos y las habilidades propias de la profesión de la abogacía para el ejercicio de la docencia, siendo necesaria la formación y la capacitación pedagógico-didáctica de los docentes.

Fundamentalmente, consiste en el estudio de las herramientas digitales utilizadas por los docentes y sus experiencias en el uso de las mismas, a los efectos de analizar su diversificación, sin distinguir si se trata de un buen uso o dominio de esos recursos, por lo que este análisis podría disparar varios interrogantes, preparados para futuros abordajes.

Presupuestos teóricos

La enseñanza de nuestra disciplina en tiempos de pandemia sufrió una sustancial conmoción y debieron ponerse en acción los canales virtuales, formando así parte de esas “Estrategias y dispositivos no tradicionales” que constituyen nuestro objeto de estudio. De este modo, este artículo es parte de

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

² Profesor contratado con funciones de adjunto en la materia Introducción al Pensamiento Científico (Cátedra 1) y Adscripto en la materia Introducción al Derecho (Cátedra 1), asignaturas de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; E-Mail: sj.staffieri@gmail.com.

³ Docente de Sociología Jurídica e Introducción a la Sociología, Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho, E-Mail: joseorler@hotmail.com.

los informes de avance que se hallan en elaboración a partir del material e información empírica obtenida en el trabajo de campo, particularmente el relevamiento de Cátedras Virtuales constituidas en la Plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata⁴.

En particular, incursionamos en la detección de las herramientas digitales utilizadas por los docentes y sus experiencias en el uso de las mismas, a los efectos de analizar su diversificación. En este punto, es importante tener en cuenta que dicho fenómeno no implica un buen uso o dominio de esos recursos, por lo que este análisis podría disparar varios interrogantes, preparados para futuros abordajes.

Comienza este análisis desde el principio de que "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" (Blanco, 2021, pp. 263).

Así, la educación no escapa a las transformaciones que se desarrollaron con motivo de la pandemia, de modo que, para continuar con nuestra tarea docente, debimos adaptarnos a las circunstancias, mediando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías (Staffieri, 2021).

Ladenominada "virtualidad obligada" puso de relieve la necesidad de repensar la enseñanza y, desde sus cimientos tradicionales, todo lo construido sobre ella. En tal sentido, sintetiza Reyes, "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" (2021, pp.19).

⁴ Proyecto "Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho", acreditado en el Programa de Incentivos 2020-2022, Código J176, Director José Orlor, Observatorio de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- UNLP.

En contexto universitario, los aprendizajes 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 (Staffieri, ob. cit.).

Señala Araujo, 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 como matriz organizativa en la división del trabajo por disciplinas. 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..." (2016, pp. 5-6).

Estudio de algunos datos obtenidos

Luego de estas apreciaciones, podemos distinguir algunos de los análisis iniciales que surgieron del relevamiento de las actividades y recursos utilizados en la plataforma "Moodle" de cátedras virtuales dispuesta por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, a lo largo de setenta y nueve espacios desarrollados en aulas virtuales, durante el año 2020, para la enseñanza del derecho en la carrera de Abogacía.

Exploramos la Sección N° 5 ("DESARROLLO DE LAS CLASES"), dentro de la cual se incluyó el ítem "*Actividades y recursos utilizados*", en una variedad de aspectos relevados y en donde se averiguamos qué herramientas fueron utilizadas por los docentes. Por un lado, el ítem tenía opciones de respuesta múltiple y, por otro, una última alternativa abierta. Estudiaremos ambas separadamente.

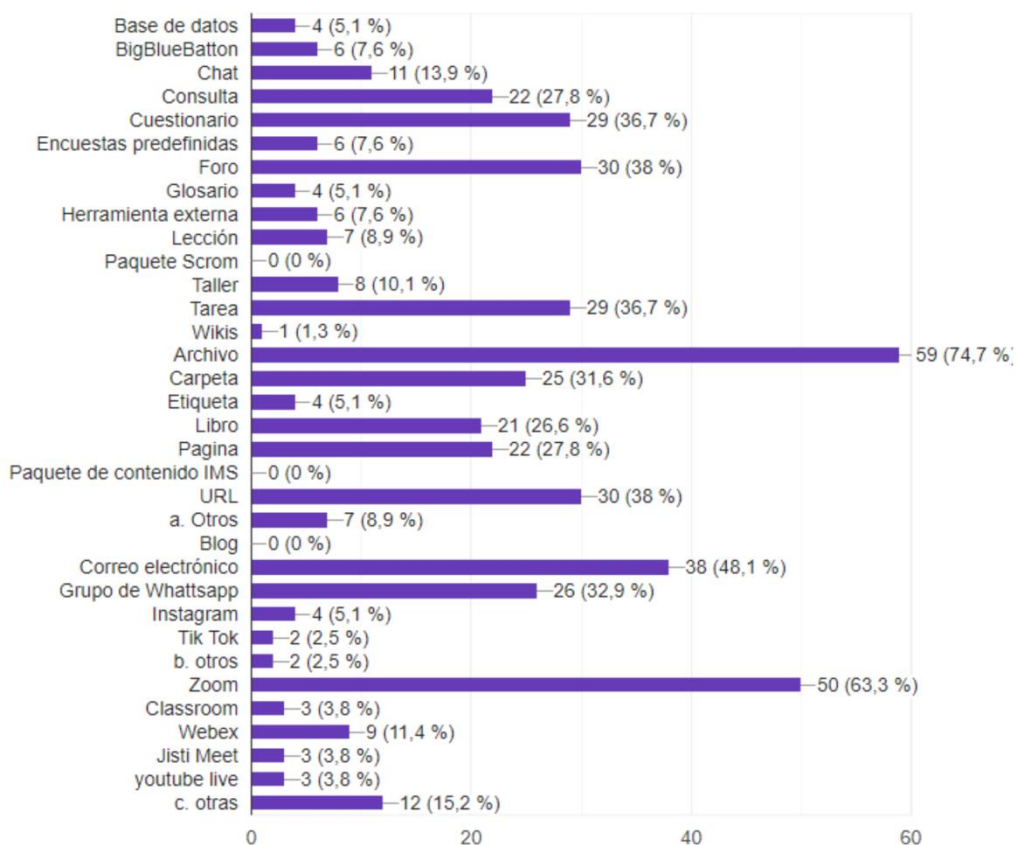


Gráfico de actividades y recursos utilizados. Fuente: Observatorio de Enseñanza del Derecho de la UNLP.

Como podemos ver en el gráfico que se visualiza precedentemente, se registra que los recursos de mayor utilización por parte de los docentes de la Casa de Estudios son las herramientas Archivo”, “Zoom” y “correo electrónico”.

Acerca de “Zoom”, hay docentes que destacaron su uso como instrumento para la modalidad de evaluación oral en contexto de pandemia (Bariggi, 2021, pp. 285), o como un espacio para el intercambio de ideas, el dictado de clases sincrónicas y la posibilidad de dar respuestas a las dudas y consultas que iban surgiendo (Blanco, ob. cit., pp. 264/265).

En relación al empleo del correo electrónico, los docentes destacaron su importancia para hacer efectiva una comunicación adecuada con los estudiantes, de modo que sea viable realizar un vínculo que genere el mejor desenvolvimiento en entornos virtuales nuevos de aprendizaje. En coincidencia con lo expuesto por el profesor Montero Labat, “...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” (2021, pp. 215).

Asimismo, encontramos dos grupos importantes más en esta revisión: un segundo conjunto de herramientas más empleadas, que se ubican entre el 38% y el 21%, tales como Consulta, Foro, Grupo de Whatsapp, Carpeta, Página, Libro, Cuestionario, Tarea y URL. Los primeros tres refieren a espacios de interacción donde se pueden realizar consultas a la vista de todos los integrantes del curso, mientras que el resto alude a formas de recepción de presentaciones escritas del estudiantado y de acceder a elementos que residen en un sitio web distinto del de las Cátedras Virtuales de la Facultad.

Luego, hay un grupo cercano al 21% de presencia sobre dicha totalidad, entre las que, por nombrar algunas, se encuentran las denominadas “wikis”, “base de datos”, “paquete scrom” y “etiquetas”. Algunas de estas herramientas, según entendemos, eran desconocidas por el cuerpo docente, motivo por el que, debido a la rápida puesta en marcha de los cursos en entornos virtuales, su uso no resultó posible durante el primer año de virtualidad obligada, más allá de las capacitaciones que llevaron adelante los educadores voluntariamente.

Sin perjuicio de ello, deberá profundizarse hacia el futuro el estudio de ambos grupos, para evaluar el impacto de la presencia de estas herramientas tan minoritaria, con la capacitación de los docentes en dicha área y el devenir del desarrollo tecnológico.

En síntesis

Luego de lo revisado en los puntos expuestos, podemos animarnos a realizar algunas valoraciones acerca del uso de las herramientas “Zoom”, “correo electrónico” y “archivo”.

El empleo de “Zoom” es valorado como una de las herramientas que más le ha permitido a los docentes acercarse a lo que tradicionalmente han sido las clases presenciales. En este sentido, la posibilidad de estar en conexión con los estudiantes en tiempo real, a través del servicio de videoconferencia,

resulta un modo de reproducir el dictado de los cursos tradicionales, ya sea para continuar con el formato de la clase magistral o bien para intentar la mayor interacción posible en este nuevo espacio áulico virtual.

Además, podemos afirmar que el uso de correo electrónico permite visibilizar cómo se recurrió a las herramientas más familiares para los docentes, por tratarse de un medio habitual, en vistas a facilitar la comunicación e intercambiar mensajes a través de la web.

En relación a la herramienta “archivo”, se observa como un modo de acercar la bibliografía en formato digital a los estudiantes. Puede, eventualmente, no ser únicamente la manera de propiciar la lectura de los contenidos en un espacio virtual, pero es un modo de hacer posible el acceso a esenciales recursos del aprendizaje, a fin de permitir el desarrollo de los cursos en las plataformas virtuales, realizados de manera sincrónica y/o asincrónica.

Bibliografía

ARAUJO, Sonia. “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: Dos puntos de vista, dos modos de actuación”. En Trayectorias universitarias, Volumen 2, N° 2, 2016. Disponible en:

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/>

BARIGGI, Mónica. “Problemas de la evaluación - Evaluación en contextos de pandemia. Estrategias de planificación en la evaluación en la enseñanza del derecho”. Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en:

<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

BLANCO, M.E., “La educación interpelada por el contexto de pandemia”. Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en:

<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

MONTERO LABAT, Edwin M. y, MONTERO LABAT Evangelina J. “La enseñanza del derecho en tiempos de pandemia”. Enseñar Derecho en

Tiempos de Pandemia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

ORLER José. “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, 2019. ISBN 978-950-34-1765-2.

“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, 2018. ISBN 978-950-34-1549-8 201

“Enseñanza del Derecho. En el centenario de la Reforma Universitaria los desafíos de la educación jurídica del Siglo XXI”, 2018 b, Orler et al, Ediciones Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

“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, 2016. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/discover?query=La+articulaci%C3%B3n+docencia-investigaci%C3%B3n+en+el+campo+del+derecho&submit=>

REYES, Analía. “Reinventarnos en la enseñanza del derecho. Los talleres de capacitación”. Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

STAFFIERI, Santiago. “Reflexiones sobre la evaluación con estudiantes ingresantes en tiempos de pandemia”. Enseñar Derecho en Tiempos de Pandemia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Debates y reflexiones docentes en la virtualidad emergente, 2021. Disponible en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/ensdelderecho/sitio-oficial/>

LA FORMACIÓN ONLINE: EL ANTES Y EL DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Ana N. Escribá Pérez¹

Resumen: La formación online ya era una realidad antes de la Pandemia generada por la COVID-19 si bien se trataba de una realidad a la que muchos eran reticentes y otros eran desconocedores. A priori, parecía que se trataba de un reto que no podía conseguir los mismos resultados académicos que cualquier Universidad presencial al uso si bien a lo largo de estos dos últimos años se ha demostrado la valía y el papel social que la formación universitaria online ha supuesto para muchos estudiantes; ya no únicamente las Universidades que utilizaban dicho sistema con anterioridad han continuado haciéndolo sino que, además, las que eran tradicionalmente presenciales han debido adaptarse a los tiempos para, así, poder garantizar a sus estudiantes que la situación que se estaba viviendo a nivel mundial no afectara a sus estudios.

Introducción

La formación online es un tipo de formación basada en el e-learning -entendiendo este como la formación llevada a cabo a través de medios digitales y uso de las TICs-, que puede ser presencial -con asistencia a clases de manera síncrona-, semipresencial -el alumno únicamente está presente en alguna de las sesiones- o no presencial -en este modelo el alumno es totalmente autónomo-.

La formación online supone un cambio de mentalidad, implica que seamos más abiertos y versátiles, que evitemos el miedo a lo nuevo o lo desconocido. Las aulas convencionales se llenan de pupitres, pizarras, mochilas, tarimas, etcétera, pero las aulas online comparten el mismo sentir, la misma ilusión, las mismas ganas, el mismo entusiasmo, tanto entre sus alumnos como entre sus docentes.

¹ Directora del Grado en Derecho. Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de Ámbito Jurídico de la Prevención y de Derecho Constitucional. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Internacional de Valencia. aescriba@universidadviu.com. Orcid:0000-0003-2174-3594. ScopusAuthor: 57211714875.

La formación online se lleva a cabo a través de plataformas digitales y campus virtuales dirigidos tanto al aprendizaje como al intercambio de información entre docentes y estudiantes lo que permite una fluidez de comunicación amplia y rápida y, para ello, solo es necesario disponer de un equipo informático y una conexión a internet. La facilidad que ello supone en pleno siglo XXI es indiscutible; el acceso a la formación puede ser más amplio si bien los Estados deben intentar reducir la brecha digital para que cualquier persona pueda acceder a este tipo de formación.

La formación online en tiempos de la COVID-19

Muchos eran reticentes a la formación online antes de la Pandemia, otros apostaron por este modelo mucho antes de que se oyesen cuestiones tales como confinamiento, Estado de Alarma, privación del derecho a la libre circulación, etcétera pero la formación online se convirtió, de la noche a la mañana, en la alternativa más adecuada para cubrir las necesidades de los estudiantes de todo el mundo y a todos los niveles educativos -no únicamente las Universidades tuvieron que optar por esta modalidad-.

Según la UNESCO, se calcula que, durante la Pandemia generada por la COVID-19, el 87% de la población estudiantil se vio afectada por el cierre de los centros educativos -para que nos hagamos una idea estamos hablando de más de 1.500 millones de alumnos de 165 nacionalidades distintas-, por lo que puso en marcha la *Coalición Mundial para la Educación*² cuya finalidad es mejorar la enseñanza a distancia y, así, llegar a niños y jóvenes sin problema -sobre todo a aquellos que corren mayor riesgo de verse afectados por situaciones como las generadas por la Pandemia-.

Uno de los problemas con los que se ha tenido que lidiar durante la época de la Pandemia ha sido, sin lugar a dudas, las competencias digitales tanto de docentes como de familias, en este sentido se debe destacar que las generaciones más jóvenes tienen amplios conocimientos en este sentido -si

² En palabras de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO “*Esta Coalición constituye un llamamiento a la acción coordinada e innovadora para descubrir soluciones que ayuden a los alumnos y los maestros no solo ahora, sino también a lo largo del proceso de recuperación, prestando especial atención a la inclusión y la equidad*”.

bien debieron adaptarse a las plataformas educativas utilizadas por cada institución-, mientras que otro sesgo de la población más mayor no posee todos los conocimientos necesarios que tuvieron que asumir de la noche a la mañana lo que supuso una gran inversión tanto en tiempo como en dinero. La diferencia con aquellas instituciones que ya desarrollaban todo su trabajo online fue notable ya que, la rutina, era lo único que marcaba su trabajo del día a día.

Algunas Universidades, como es el caso de la Universidad en la que dirijo el Grado en Derecho: la Universidad Internacional de Valencia-, llevaban más de una década apostando por la formación universitaria online en titulaciones de distinta índole -enseñanzas que abarcan desde el Grado en Derecho hasta el Grado en Matemáticas o alguna Ingeniería-. Con la llegada de la COVID-19, las Universidades con patrón claramente presencial se vieron en la obligación de establecer sistemas de gestión de la formación online de forma abrupta mientras que las Universidades que habían apostado por este tipo de formación no vieron afectado su modo de trabajar y esto, sin lugar a dudas, ha supuesto que los estudiantes valoren de forma positiva el hecho de no haber perdido ninguna clase y haber seguido teniendo acceso a su formación completa sin ningún problema. Las Universidades presenciales, por tanto, han debido aplicar el modelo de las Universidades online. Los estudiantes han podido seguir aprendiendo desde casa sin ningún inconveniente excepto, por ejemplo, la realización de prácticas en centros especializados para lo que ciertas Universidades -como es el caso de la Universidad Internacional de Valencia- han establecidos protocolos de actuación para, así, fomentar y facilitar la terminación de los estudios universitarios de sus estudiantes.

Beneficios de la formación online

Se debe partir de la base de que cada día vivimos en un mundo que requiere mayor especialización y, por ende, mayor formación. Los profesionales, cada día, deben estar mejor preparados para enfrentarse a su vida laboral y tienen que marcar una diferencia cualitativa con el resto de candidatos. La formación universitaria online permite que los estudiantes puedan compatibilizar sus trabajos con esa formación extra que puede llegar a marcar la diferencia. Este

tipo de formación permite que los estudiantes puedan cursar sus estudios sin tener que dejar de lado su carrera profesional y, en consecuencia, poder avanzar a nivel curricular, por lo que el beneficio es cíclico -con la aprobación del plan Bolonia la asistencia a las clases, por ejemplo, comenzó a ser obligatoria por lo que los estudiantes que compaginaban su trabajo y su formación se veían claramente perjudicados con respecto al resto de estudiantes-. La formación online ha permitido que muchos estudiantes puedan compatibilizar sus estudios con su vida laboral y su vida familiar fomentando, de este modo, la conciliación en todos los estadios de la vida de cualquier persona.

Los beneficios de la formación online ya existían con anterioridad a la COVID-19 y es por ello que muchos estudiantes recurrían a este sistema. No debemos obviar que la formación online se ha sido viable gracias al avance de las TIC's y a las posibilidades, cada vez mayores, que estas permiten. Decantarse por realizar estudios universitarios en modalidad online -ya sea en formato asíncrono o síncrono con presencialidad virtual- supone, sin lugar a dudas, un gran esfuerzo por parte del alumnado: perseverancia, motivación, afán de superación y autonomía son algunas de las características de los alumnos que optan por la formación online.

La posibilidad de poder estudiar cualquier carrera desde cualquier lugar del mundo y a un ritmo establecido por uno mismo ha posibilitado el acceso a la enseñanza a numerosas personas que pensaban que no sería posible. La flexibilidad es, por tanto y a mi parecer, una de las cuestiones determinantes de la importancia de la formación online ya que, sin lugar a dudas, permite al estudiante gestionar su tiempo de manera acorde al resto de las características de su vida cotidiana.

Otra cuestión importante a tener en cuenta es el ahorro económico que proporciona la formación online. Si bien es cierto que si estudias en una Universidad pública la tasa es inferior a la establecida por las Universidades privadas se debe tener en cuenta una serie de criterios económicos que suponen un beneficio extra: en la mayoría de los casos, las universidades online proveen a los estudiantes del material que deben utilizar para cursar sus

estudios, los estudiantes no deben trasladarse desde su domicilio hasta la Universidad -lo que, además de un ahorro económico lo es también energético-

Lo que para mí supone un beneficio indiscutible es que este tipo de formación permite contar con los mejores expertos en cada uno de los campos de conocimiento ya que el formato permite la colaboración de cualquier persona que tenga conexión a internet y un dispositivo informático -tablet, teléfono, ordenador, etcétera-. Esta cuestión supone una ventaja ya que el alumno puede contar con la presencia en sus aulas de expertos que viven a miles de kilómetros de distancia de ellos y, siendo así, no se encuentra limitado a disfrutar de los conocimientos de aquel docente que se encuentra en la Universidad presencial. La colaboración de este tipo de docentes, además, puede ser tanto puntual como calendarizada a lo largo de la vida académica del estudiante por lo que el enriquecimiento personal del alumnado es mucho mayor.

Estudiar el grado en derecho online

Lo que a priori podía parecer que era imposible llegó para quedarse. Cuando en el año 1088 se creó en Bolonia la primera Universidad del mundo dedicada a la enseñanza del Derecho nadie podría pensar que existiría un sistema distinto para enseñar las disciplinas que componen los estudios más allá de las Aulas Magnas y los Compendios y Códigos Legales, pero en 1995 se creó la primera Universidad online en España que, además, fue la primera del mundo. Cuanto había cambiado el sistema universitario.

Estudiar el Grado en Derecho online permite interactuar con otros estudiantes de todos los rincones del mundo y, por ende, realizar estudios comparativos en tiempo real de la aplicación del Derecho en cada uno de sus lugares de origen; permite contar con Diplomáticos que prestan sus servicios en el lugar más remoto del mundo, profesionales especialistas en CommonLaw que transmiten su día a día a los alumnos del Grado, profesores de uno y otro lado del Atlántico especialistas en Derecho Internacional en sus dos vertientes -tanto público como privado-, con los mejores especialistas en Derecho Romano,

Filosofía del Derecho o Historia del Derecho -aunque parezca imposible que se puedan aprender estas disciplinas en un aula online que será capaz de aunar lo añejo y lo actual-. Siguen, de igual forma, las categorías clásicas de los estudios del Grado en Derecho como son el Derecho Mercantil, Administrativo, Civil, Penal, Laboral, etcétera.

Los conocimientos adquiridos a través de una Universidad online son absolutos en estas materias, añaden un plus de calidad al poder contar Claustro y estudiantes de cualquier lugar del mundo en tiempo real que permiten cohesionar conocimientos, culturas, dudas, otorgan a los estudiantes la posibilidad de poder formarse en cualquier país del mundo y poder obtener una amplia oferta de Universidades en las que formarse.

Bibliografía

- ALVAREZ-HERRERO, J. F., y Hernández Ortega, J. (2020). Evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario en formación online versus formación presencial.
- ARRANZ, S., VÁZQUEZ, M. F., CABANAS, A. M. P., CONDORÍ, C., ALMADA, C., TORRES, M. E. C. y AYERDI, V. V. T. (2018). Retos de la formación online y semipresencial en universidades tradicionalmente presenciales. In *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 657-678). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- BERROCOSO, J. V., y ARROYO, M. C. G. (2018). Identificación de factores para el diseño pedagógico de la formación online universitaria. In *Actas del I Congreso Internacional Campus digitales en Educación Superior* (pp. 315-318). Servicio de Publicaciones.
- DÍAZ, V. M., URBANO, E. R., & BEREJA, G. M. (2013). Hacia la determinación de posibles ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Docencia Universitaria*, 14(1), 57-72.
- RUIZ RICO, V., LABAJOS Fernández, M., y MAYORAL Llorente, J. A. (2015). Formación online versus formación presencial.

<https://es.unesco.org/news/unesco-agrupa-organizaciones-internacionales-sociedad-civil-y-sector-privado-amplia-coalicion>[consultado el 25 de octubre de 2021].

APLICACIÓN DEL WIZIQ EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL DERECHO

Derecho a la educación con calidad

MaríadelPilarGuzmán Cobeñas¹

Resumen: La aplicación de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza del Derecho en la modalidad a distancia nace en un inicio de manera alternativa, ante la necesidad de suplir las horas presenciales no lectivas por tutorías virtuales. Las universidades implementan paulatinamente el uso de diversas herramientas BLM (Blended Learning Models) así como la capacitación tecnológica en docentes. Las plataformas digitales pasan alternativas a obligatorias. Imprescindibles para el éxito de la gestión de enseñanza-aprendizaje.

En Perú la SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, en sus inicios prohibió la educación a distancia, autorizando solo la semipresencial, argumentando la falta de calidad en la formación de profesionales. Ante la emergencia sanitaria del COVID 19 y el distanciamiento social, los estados han promulgado normas que permitan continuar con las actividades académicas, transformando los contenidos obliga al uso de diversas plataformas continua requiere de una educación con calidad. El objetivo es analizar cómo el uso de la plataforma WIZIQ en las aulas virtuales, agiliza la gestión de enseñanza aprendizaje del Derecho, volviéndose un desafío asegurar una educación virtual de calidad, como se realiza en la modalidad presencial, en la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Palabras Claves: Educación remota, plataformas educativas, enseñanza del Derecho, Calidad en educación

Antecedentes de la educación a distancia en Perú

Esta modalidad educativa viene del siglo pasado. Para Domínguez, J y otros (2013) En el Perú, en 1961, se fundó la primera teleescuela por televisión, que estuvo a cargo del Padre Felipe Mac Gregor, a través de una entidad sin fines de lucro: Panamericana Teleducación. Esta iniciativa estuvo orientada a favorecer a

¹Docente Universitaria, asignatura Derecho Informático, Escuela de Derecho Universidad Cesar Vallejo. abogadosguzman@hotmail.com

niños.p. 292. Hoy se ha revolucionado los textos, han evolucionado al enviode audio, video y la tecnología, almacenados en las redes sociales

Distinguimos tres etapas: 1) Educación por correspondencia, por los años 1970 se recibía instrucción “por correo tradicional”, materiales, evaluación y certificación; 2) Educación a través de medios de comunicación. En 1975 el canal 7 del Estado peruano transmitía clases como del Instituto Técnico Senati. La Ley de Radio y Televisión señala que el canal y radio del estado, deben tener programación y contenidos educativos; 3) Educación con TICa partir del 2001 los docentes deben ser capacitados en computación y uso de multimedia.

Políticas Públicas de Alfabetización digital

El Ministerio de Educación a inicios del 2002, implementa el “Programa Huascarán”. El objetivo fue capacitar a docentes con herramientas tecnológicas y adquirir computadores IDELL y HP. Se forma una ALIANZA ESTRATEGICA entre la Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional Agraria y la Mayor de San Marcos de la que formé parte como capacitadora. La currícula incluía el uso del Software libre. Esta tercera “Ola de inclusión tecnológica” y “Alfabetización digital” se paralizó por falta de presupuesto en infraestructura tecnológica. De haberse concluido, hoy seríamos productores de Software libre como Brasil. Utilizando el gasto de compra de software propietario para cubrir necesidades de salud, educación, vivienda o alimentación en beneficio de los niños peruanos. En junio del 2002 recibimos la visita de Bill Gates, en una alianza estrecha, convenida y menos estratégica, se firma un convenio con Microsoft para contar con computadoras (incluyendo el software propietario hasta hoy). En un giro de 360 grados volvimos al inicio. Posteriormente la educación a distancia se implementa en lugares inaccesibles, permitiendo un desarrollo económico y cultural, donde la educación presencial es un privilegio.

Marco jurídico de plataformas virtuales en educación

El Derecho a la educación es declarado derecho fundamental en el pacto Internacional de Derechos Humanos de 1948, como motor de desarrollo en el Pacto de Derechos Civiles y políticos de 1966. Cada gobierno aplica un sistema

educativo acorde a su realidad. El artículo 13 de la Constitución Política de 1993, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. En tanto la brecha digital, cultural, generacional y económicas ponen en tela de juicio la educación integral y de calidad. La Ley General de Educación N° 28044 delega a los gobiernos descentralizados la aplicación de políticas públicas de gestión en educación, sistema educativo, diseño curricular y educación basada en competencias. La Ley N° 28740 en el artículo 27 prescribe *“La educación a distancia es una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje”* Con la promulgación de la Nueva Ley Universitaria 30220 del año 2014 se autoriza solo la modalidad Semipresencial. La SUNEDU, órgano supervisor autoriza a universidades licenciadas, las modalidades semipresenciales y a distancia. El artículo 3 del Decreto Legislativo N.º 1496 modificó el artículo 47 de la Ley Universitaria, que regulaba la educación a distancia en el sistema universitario, agregándose una tercera modalidad: presencial, semipresencial y a distancia o no presencial. En tiempos de pandemia se emite el D.S. N° 026-2021 para que las instituciones universitarias puedan llevar a cabo sus procesos de admisión. Para Figueroa, Jy otros (2021) La educación virtual es la selección oportuna en el sector universitario para presentar un proceso de enseñanza completo y de calidad en tiempos de la COVID-19.

El uso de plataformas en la enseñanza universitaria

Las actividades de la plataforma virtual son variadas y no requieren de grandes inversiones económicas. En este proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones. El alumno debe ser participante activo, consciente en dicho proceso de aprendizaje.

Las universidades deben involucrarse mejorar la calidad de contenidos mediante las plataformas virtuales, tienen un rol importante para dinamizar no para reemplazarlo.

Aparecen los EVA definidos por Antunez, A (2018) como Entornos Virtuales de Aprendizaje. P.4 Permitiendo realizar la enseñanza-aprendizaje. Con ello se va reduciendo la brecha digital y al aplicar metodologías como el Flipper o conocimiento invertido se cuenta con más tiempo al realizar actividades que conducen al aprendizaje.

LMS es el acrónimo de Learning Management System o sistemas para la gestión en la enseñanza. Señala Castro, S (2013), un LSM, permite participar docentes y alumnos dentro de un ambiente de aprendizaje virtual. p 125.

Existen 3 modalidades conocidas con las letras E,B y M. E-learninges un aprendizaje electrónico totalmente virtual en la cual nunca vemos al docente, en tanto el B-learning es semipresencial, 50% se le dejara trabajos de clases, y el M-learning aprendizaje electrónico móvil que incluyen los teléfonos móviles, tables, iphoneipads, agendas electrónicas entre otras tecnologías. p 29.

El estudiante dispone de una serie de recursos que dinamizan e involucran nuevas formas de aprender. Para Domínguez, J y otros (2013) “en la educación a distancia en el Perú señala que La educación a distancia como sistema de enseñanza no es una modalidad nueva.

Contenidos virtuales del wiziq

- **Implementación de la plataforma WIZIQ**

Harman Singh crea en el año 2007 La plataforma WIZIQ, para facilitar el trabajo cooperativo en línea. Desde el año 2008 en el Perú se ha venido aplicando las plataformas educativas e-learning en diversas universidades de manera paulatina. Un año después se implementa la plataforma WIZIQ en la facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, bajo la gestión como director de Educación a Distancia del Dr. Julio Cesar Villar Castillo. Sistema que seguimos aplicando hasta la actualidad de manera ininterrumpida.

- **Tipos de clases virtuales con WIZIQ**

Se puede dictar en esta plataforma las clases virtuales asincrónicas y

sincrónicas. Utilizada en el Centro de e-Learning SCEU UTN – BA de la Universidad Tecnológica de Buenos Aires, las clases virtuales sincrónicas las programa el profesor antes de iniciarla, son clases en tiempo real, tanto el docente como los alumnos se conectan a un espacio común virtual en un día y hora determinados. Las clases virtuales sincrónicas permiten al estudiante tener acceso a las grabadas si no pudieran participar en el día y hora indicados.

- **Ventajas del uso del WIZIQ**

Permite al profesor-tutor crear una clase en el aula virtual. Cuenta con un cronómetro de alerta para ampliar o culminarse automáticamente, quedando grabadas off line, desarrollar un tema específico y recibir consultas de los alumnos a través del chat, audio y video, proyección de documentos en todos los formatos, vídeos de la biblioteca de medios, o adjunta la URL de YouTube directamente. Cuenta con pizarravirtual y herramientas múltiples, que van desde puntero virtual, lápiz, selector de texto, colores, formas para diagramas. Al terminar la clase, se puede guardar todo para futuras referencias, empezar con otra pizarra en blanco y tener múltiples pizarras en uso sin tener que borrar nada. Fortalece la experiencia de aprendizaje y enseñanza sincrónica para intercambiar experiencias de aprendizaje con personas de todo el mundo.

- **Comparación con otras plataformas virtuales de educación**

Entre otras ventajas a comparación del Zoom o Meet Google encontramos que permite agregar a biblioteca el link de YouTube, compartir pantalla, micrófonos, cámara, estadísticas, encuesta, pizarra, chat público y privado. A diferencia del Zoom, es segura, no permite que ingresen Zoombombing, Hackers u extraños, solo los matriculados y el docente, idóneo para la educación a distancia con calidad. El audio y video a comparación de dichas plataformas es nítido en HD

Aplicación del WIZIQ y el aprendizaje virtual con calidad en la educación del Derecho

La Calidad en educación es otorgado en Perú a través de una acreditación basada en la certificación ISO 9001:2015 como es el caso de la Universidad Cesar Vallejo en el año 2018

En otras universidades como La Plata, señala Ferreira, A (2013) se debe contar con indicadores para analizar la calidad de un entorno virtual: calidad técnica, calidad organizativa y creativa, calidad comunicacional, y calidad didáctica p 327

Para Aguerro, I. (2011) En términos de calidad de los conocimientos la educación comprende y consiste en aprender nuevas formas de pensar, actuar, habilidades conocimientos y actitudes.

El uso del WIZIQ en los últimos 13 años ha mejorado la Gestión del Aprendizaje en Educación Semipresencial en la enseñanza del Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Permite realizar una enseñanza basada en calidad. Los docentes son capacitados continuamente, gestión educacional que anteriormente se realizaba solo con plataforma Moodle, hoy con la ayuda de la Plataforma WIZIQ (LMS) o BLM (Blended Learning Models) mejora la enseñanza del Derecho, alumnos del área de letras y muchas veces son reacios al uso de las nuevas tecnologías. Proponemos una nueva clasificación "La INFORMATICA JURIDICA EDUCACIONAL", porque nos permite aplicar herramientas tecnológicas a la enseñanza del Derecho.

Conclusiones

- a) El uso de la plataforma WIZIQ influye positivamente en la Gestión del aprendizaje en educación semipresencial de la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- b) La enseñanza del Derecho con calidad requiere herramientas efectivas y propias como el WIZIQ aplicado en la universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- c) Es necesario contar con ambientes virtuales de calidad, implementación del Software libre, motivando el desarrollo de programas que sirvan de herramienta a los alumnos en su retroalimentación.
- d) Los estudiantes están migrando a utilizar los teléfonos móviles en su aprendizaje M-Learning. Se requiere contar con Apps jurídicas, para la retroalimentación de los contenidos aprendidos.
- e) El Gobierno debe invertir mayor presupuesto en la implementación de infraestructuras tecnológicas, Wifi gratuito, Fibra óptica, Tablet, como se

vino realizando y disminuyendo en los últimos años.

Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. *Revista Educación Y Ciudad*, Vol.19,Nº 17 pagina 38. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.116>
- ANTUNEZ, A (2018) La enseñanza virtual del Derecho. Un paradigma en la Universidad Cubana. Vol. 39 Nº 29. Pag. 25 ISSN 0798 1015. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p25.pdf>
- CAÑADAS, L (2020) Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* V14 Nº2, Perú E-ISSN: 2223-2516 <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- CASTRO, S., CLAREN, C., LÓPEZ, C, MORENO, M., & TOSCO, N. (2013). Analizamos 19 plataformas e-learning. *Investigación Colaborativo sobre LMS*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/004891161685fc652c920>
- Domínguez, J y Rama, C (2013). *La Educación a Distancia en el Perú La universidad*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH); Educa virtual. Lima, Perú ISBN 139786124644603, 352 páginas.
- FERREIRA, A (2013) *Diseño de un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje basado en lausabilidad*. Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación Facultad de Informática - Universidad Nacional de La Plata.
- FIGUEROA, J., MIRANDA , R., Alva Y.,& Miller, D. (2021) Retos de la educación universitaria virtual en Lima: análisis cualitativo en contexto COVID-19. *Veritas Et Scientia*. Vol. 10. Nº 1. ISSN Edición Online: 2617-0639 DOI:<https://doi.org/10.47796/ves.v10i1.466>

APUNTES PARA RE-PENSAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SXXI

NatachaJaureguiberry¹y Milagros SofíaScoponi²

Resumen: Identificar las claves que deben guiarnos para construir alternativas de enseñanza superadoras considerando lo que los estudiantes necesitarán saber para participar activamente del mundo laboral, social y cultural futuro, resulta vital.

REPENSAR PRÁCTICAS DOCENTES partiendo de la experiencia desandada, nos alerta sobre errores cometidos, pero también sobre el germen de nuevas perspectivas para la enseñanza del derecho. Una oportunidad de revisar nuestras certezas y creencias respecto de la educación y sus finalidades. (Tenti Fanafani, 2020). Recuperar enfoque y abrazar la oportunidad para diseñar propuestas de enseñanza contextualizadas y con sentido pedagógico. Distinguir entre contenidos vitales y periféricos. Crear actividades inclusivas situadas y plenas de sentido respecto de las trayectorias de nuestros estudiantes, que conjuguen lo cognitivo con lo emocional. (Lion, 2020) Entre los factores que orientan este apartado destacamos:

- a) Necesidad de **FORMACIÓN DOCENTE** Para dar clases resulta necesario contar con formación pedagógico-didáctica que garantice un proceso de toma de decisiones debidamente fundamentado.
- b) Necesidad de **INCLUSIÓN DE LAS TICS** Las Tecnologías Informáticas y de la Comunicación ofrecen una batería de oportunidades para el desarrollo de usos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje.

¹Profesora de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC). Ayudante de Primera. Docente Responsable de la Cátedra de Derecho Privado I. Docente Colaborador en Derecho Privado IV, Práctica Docente Aula-Institución y Taller de Problematicación de Práctica Docente de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Departamento de Ciencias Jurídicas, Pol. y Soc., Facultad de Ciencias. E-mail: Njaureguiberry@hum.unrc.edu.ar

²Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente adscripta en la asignatura Derecho Privado I y, Seminario Integrador I de la carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Tutora par en la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, UNRC. E-mail: scoponim@hotmail.com

La sanción del Código Civil y Comercial, como la de numerosas normativas de derecho sustantivo y también de leyes procesales tanto a nivel nacional como provincial, evidencian la necesidad de que el ethos de las profesiones jurídicas sea compatible con los ideales de la democracia constitucional. Es claro que esta re-configuración jurídica requiere adecuaciones innovadoras en la enseñanza del derecho.

La vigencia de la enseñanza tradicional, cuyo contenido proyecta la formación de futuros profesionales de derecho, desde una mirada de corte academicista, mediante una pedagogía de la respuesta y un método de enseñanza de carácter exegético (Freire & Faudez, 2013), resultan insuficientes para superar las demandas que el S.XXI plantea a nuestros egresados.

Esto implica que, las estrategias y métodos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concentran casi exclusivamente en la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información jurídica y se ejercita la habilidad memorística del estudiante; en detrimento de la adquisición de competencias vinculadas al análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica para dar soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión (Espinosa Silva, 2009).

En oposición al paradigma tradicionalista que dominó mucho tiempo la enseñanza en el campo jurídico, tanto doctrinarios, como docentes y abogados postulantes, coinciden en resaltar la creciente necesidad de adecuar la enseñanza de las instituciones jurídicas a las cambiantes condiciones en que se desarrollan las relaciones humanas del tercer milenio, entendiendo que las necesidades sociales son el principal impulsor del proceso de creación y reforma de las normas jurídicas (Espinosa Silva, 2009).

El derecho, entendido como una ciencia, está en constante evolución, su enseñanza debe ampliar los horizontes de formación de los profesionales del derecho, contemplando estrategias pedagógico-didácticas y comunicacionales que propicien la plena articulación entre teoría y práctica y re-signifiquen su rol mediante el desarrollo de habilidades y competencias tales como el análisis de

casos, la oralidad, la capacidad de argumentación, la interpretación crítica de la realidad o la investigación científica.

Quienes ejerzan la docencia, deben asumir el compromiso con la búsqueda permanente de nuevos caminos que propicien superar el aprendizaje dogmático y reproductivo. En momentos de creciente incertidumbre y complejidad, educar para lo conocido, para las rutinas, habilidades y conocimientos establecidos ya no constituye una práctica con sentido y relevancia social, sino necesitamos formar profesionales capaces de llevar adelante las transformaciones sociales necesarias para construir un mundo de paz.

La pandemia mundial ocasiona un cambio radical en las rutinas cotidianas, los vínculos humanos y sus interacciones. La necesidad de adaptación a la situación ha demandado una reconfiguración de modos de ser y hacer, en los más diversos ámbitos. La educación y sus prácticas, no quedaron exentas de este escenario incierto y desafiante.

A la complejidad que caracteriza al proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas en el nivel universitario, se sumó una inesperada variable el Covid-19, que atravesó las prácticas educativas en el periodo 2020 y 2021. En este contexto, se implementa forzosamente en todos los niveles de enseñanza del sistema educativo nacional, una educación remota de emergencia (ERE), así denominada por ser una forma de reacción en un tiempo de crisis con los recursos que se dispongan (Marés, 2021).

Finalizando el año 2021, la etapa parece propicia para recuperar algo de perspectiva y reflexionar sobre las prácticas desarrolladas en la virtualidad vinculadas a la enseñanza del derecho, para rescatar lo aprendido, reconocer errores, e identificar las claves que deben guiarnos para construir alternativas superadoras atendiendo a lo que los estudiantes necesitarán saber para participar activamente del mundo laboral, social y cultural futuro.

REPENSAR PRÁCTICAS DOCENTES partiendo de la experiencia desandada, nos alerta sobre errores cometidos, pero también sobre el germen de nuevas perspectivas para la enseñanza del derecho. Una oportunidad de revisar nuestras certezas y creencias respecto de la educación y sus finalidades. (Tenti

Fanafani, 2020). Recuperar enfoque y abrazar la oportunidad para diseñar propuestas de enseñanza contextualizadas y con sentido pedagógico. Distinguir entre contenidos vitales y periféricos. Crear actividades inclusivas situadas y plenas de sentido respecto de las trayectorias de nuestros estudiantes, que conjuguen lo cognitivo con lo emocional.(Lion, 2020)Entre los factores que orientan este apartado destacamos:

a) Necesidad de FORMACIÓN DOCENTEPara dar clases resulta necesario contar con formación pedagógico-didáctica que garantice un proceso de toma de decisiones debidamente fundamentado.

Esto nos orienta en la Fase Pre-activa a decidir sobre:LA SIGNIFICACIÓN DE LA CLASE: atendiendo a su *Intencionalidad*(¿por qué enseñó este contenido? ¿qué vinculación tiene con la práctica profesional?)establecer *Categorías conceptuales*mediante la jerarquización y secuenciación de contenidos (¿Qué enseñó de este contenido? ¿Por qué priorizo esto?)y por último sobre que *Desafíos cognitivos* promuevo (el sentido y gradualidad de las actividades, y como enseñó a trabajar cognitivamente en la materia). LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE LA CLASEatendiendo a (¿cuál es la organización de la clase?) que *Recursos Didácticos* (¿Cómo los elijo? ¿Permiten vincular con los desafíos cognitivos?) como distribuyo y asigno el *tiempo* de la clase.

En la Fase Activaes necesario decidir sobre la PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, el trabajo sobre el ERRORy como intervenir.

Por último, la Fase Post-activa implica la REFLEXIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LA PROPIA PRÁCTICADOCENTE, revisión y reconsideración de las elecciones realizadas y sus fundamentos a fin de considerar si existen posibilidades de innovación.

De este modo la práctica docente deja de ser resultado del instinto, o el azar, y que se convierte en un hacer profesional intencional y objetivo, que resulta de un conjunto de decisiones sustentadas teóricamente y con el objetivo de promover una formación académica integral y situada.

b) INCLUSIÓN DE LAS TICSLas TIC ofrecen una batería de oportunidades para el desarrollo de usos innovadores y nuevas experiencias de aprendizaje. Utilizar múltiples formatos: cuadernillos, audios, propuestas multimediales, es ofrecer puertas de entrada diferentes. En el siglo XXI es indispensable saber utilizar

tecnologías (OCDE , 2011) que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aportan herramientas que favorecen los cambios en las estrategias didácticas, pero no generan reforma alguna por sí solas, si no hay una mirada innovadora de qué hacer con ellas. Es decir, ya no basta con que los profesores de educación superior sepan su materia, ni tampoco alcanza con que conozcan de herramientas tecnológicas, sino que es necesaria una imbricación pedagógica entre estos dos factores. Su rol consiste en planificar la enseñanza, imaginar situaciones de aprendizaje problematizado, seleccionar y facilitar los recursos para que los estudiantes construyan conocimientos y desarrollen competencias y habilidades específicas (Cicero, 2018).

Algunos entornos permiten generar habilidades para trabajar con otros, para resolver problemas, para pensar críticamente. Herramientas como los foros de Moodle o Google Docs fomentan que los estudiantes colaboren y cooperen para resolver consignas o situaciones problemáticas. Otras herramientas permiten realizar simulaciones (por ejemplo, una entrevista profesional), otras elaborar trabajos escritos en forma colaborativa, imaginar escenarios de planteamiento de problemas, entre otras.

Por otra parte, los materiales multimedia que combinan texto, imágenes y sonidos (gráficos, fotos, voces, videos, secuencias de películas) tienen la fuerza de facilitar el aprendizaje de ideas y conceptos, incrementa la retención reforzando la idea, facilita el interés y la motivación (López Catalán, 2002). Otro aspecto nada desdeñable es que las TIC permiten generar abordajes transversales que contengan las distintas áreas jurídicas y que muestren el derecho como un fenómeno único, al que solo por razones de facilidad metodológica se accede por áreas o segmentos (Campari, 2017).

Ahora bien, la penetración de la tecnología solo ha venido a enfatizar la necesidad de un cambio en la utilización de los recursos en la enseñanza del derecho, sino que reaviva el debate sobre el rol indispensable del docente y la necesidad de contar formación didáctica apropiada. De entrada, para que el profesorado pueda generar blendedlearning, es decir, la integración genuina de

la tecnología a modalidades de enseñanza netamente presenciales, es indispensable contar con apoyo pedagógico tecnológico. De lo contrario se corre el riesgo de repetir en entornos virtuales lo mismo que se hace de forma presencial (Cicero, 2018).

Consideraciones finales

Como Profesoras de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, nuestro compromiso concibe al rol docente como algo más que un mero transmisor de conocimiento científico. Son los conocimientos científicos los que en el nuevo paradigma ya no están en la boca del docente, del experto en el tema, sino que se hallan presentados y representados de múltiples formas, como en la red de redes –Internet– y son susceptibles de acceso fácil y autónomo.

Creemos que el docente es el profesional encargado de enseñar a aprender la ciencia jurídica, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido, sirviéndose de la multiplicidad de recursos y herramientas que le ofrece la tecnología.

Para ello, resulta necesario posicionarnos en una nueva pedagogía jurídica que permita sentar las bases para la construcción de una didáctica específica de la disciplina, con el propósito de formar profesionales del derecho comprometidos en el logro de las transformaciones sociales que la realidad demanda en su contexto. Construir propuestas de acción didáctica expresadas mediante la planificación, elección de recursos, desarrollo metodológico y, posterior reflexión, proyectando así una propuesta de modelo formativo innovador y situado.

De este modo propiciaremos la constante transformación y enriquecimiento de los roles docentes, especialmente como articuladores de procesos de cambio en los paradigmas tradicionales de la enseñanza universitaria del Derecho, para generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan.

Bibliografía

- ASTUDILLO, M., MARTINI, C., BENEGAS, M. A., & Astudillo, C. (2013). Fortalecimiento en desarrollo profesional docente: Diplomatura Superior en Docencia Universitaria. UNRC, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto.
- BIANCHINI, M. I. (2018). Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñanza de tecnologías de la traducción en la formación de grado. FITISPos International Journal: PublicServiceInterpreting and Translation, ISSN-e 2341-3778, 45-59. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6652494>
- BOCANEGRA Acosta, H. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. Revista Republicana (12), 323-347. Obtenido de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/50>
- CÁRDENAS MÉNDEZ, M. E. (2007). Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2406/9.pdf>
- CICERO, N. K. (2018). Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Sólo se trata de las tecnologías de la información y la comunicación? Revista pedagógica universitaria y didáctica del derecho, 5(2), 91-109. doi:<https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/51976>
- Cossio. (2001). Cambio social y cambio jurídico. México.
- LÓPEZ BETANCOURT, E. (2012). La enseñanza del derecho. UNAM, Facultad de Derecho. Obtenido de http://www.derecho.duad.unam.mx/amicus-curiae-english/descargas/10_feb_09/LA_ENSE.pdf.
- LION, C. (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes*. Saberes y prácticas: Revista de filosofía y educación. ISSN: 2525-2089.
- MARÉS, L. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Buenos Aires: Educ.ar S.E. Ministerio de Educación. Argentina.
- OCDE . (2011). *Informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*.

Tenti Fanafani, E. e. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

ENTRE LA PANTALLA Y EL AULA. DESAFÍOS PRÓXIMOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

José Orler¹

Resumen: ¿Cómo nos hemos posicionado los docentes frente a las TICs y a las exigencias de la enseñanza virtual y cómo lo haremos en el futuro?, ¿qué aspectos de la virtualidad que llegó efectivamente pueden/nos interesa/nos parece útil que se queden?, ¿cuáles pueden complementar/mejorar/potenciar la presencialidad que deseamos recuperar?, o dicho de otro modo, ¿cómo y cuánto de pantalla y aula combinaremos para el despliegue futuro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho?.

Los “sesgos” en la enseñanza del Derecho.

Los debates más actuales acerca de la enseñanza del Derecho parten de entender la necesidad de formación específica propia de la profesión docente y ostensiblemente diferenciada del ejercicio profesional disciplinar, requiriendo de su urgente puesta en agenda en nuestras Facultades de Derecho, en las que impera un carácter profundamente profesionalista con tradiciones académicas que no priorizan la formación docente (Orler y Lorenzo, 2021).

Hemos caracterizado este estado de situación de la enseñanza jurídica más o menos análogo en todas las universidades latinoamericanas, distinguiendo la presencia de

“...dos sesgos de perfilamiento que identificamos como “sesgo profesionalista” y “sesgo de profesión docente fragmentada” 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...” (Orler y Lorenzo, obcit, pg.254)

En relación a tales sesgos y al modo de enfrentarlos hay mucho escrito. Por un lado se afirma que los procesos educativos y de transmisión cultural deben exteriorizarse e incorporarse en reflexiones capaces de explicitar esas prácticas con el objeto de compartirlas y fundamentalmente, hacerlas revisables.

¹ Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Profesor Titular de Introducción a la Sociología y Profesor Adjunto de Sociología Jurídica. Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho.

Meirieu(2016) por su parte, habla de esos aspectos relativos a la docencia y la enseñanza que se hallan presididos por lógicas de sentido común y que requieren ser sometidos a lo que llama “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 las Ciencias de la Educación.

Creemos no equivocarnos si hablamos de un llamado generalizado a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más abiertos y horizontales con más capacidad para dar cuenta de las necesidades y disposiciones de las nuevas generaciones de futuros abogados que llegan a nuestras instituciones académicas, que entendemos requieren de una mayor contención para materializar el precepto de inclusión que hace a la calidad de la enseñanza (Orler, 2019; 2018).

La virtualidad emergente.

Los tiempos de pandemia permitieron advertir que si bien el virus es biológico, posee una desmesurada capacidad de daño social que se extiende en sus alcances. Las profundadas desigualdades de las sociedades contemporáneas y la diferenciada acción destructiva del virus frente al que, definitivamente, no somos todos iguales, nos situó en escenarios en que hasta el derecho a la vida de unos se afirma a expensas de otros (Butler, 2020).

En los sistemas educativos de todo el mundo la pérdida del espacio escolar también ha impactado de manera recurrente perjudicando más a los más vulnerables. Las desigualdades de conectividad y de disposición de tecnología son evidentes. En relación a las primeras, en Argentina la población conectada con servicio de internet no llega al 50 % y tan sólo un 10 % de ellos tienen acceso a conectividades “Premium” que por capacidad y velocidad son las que permiten acceso a clases y actividades académicas sin dificultades. En relación a las segundas, se estima que el parque tecnológico disponible en los hogares argentinos —dispositivos y pantallas diversas— lleva un atraso de más de 20 años². Marion Lloyd (2002) acuñó el concepto de “brecha digital” que da

² Informe CABASE 2020; Informe INDEC 2021.

cuenta de los factores existentes en el uso de la tecnología capaces de crear una profunda desigualdad generadora de exclusiones de género, de clase social, de etnia, entre otros. Victoria Lorenzo (2020) afirma que en verdad constituyen brechas sociales, económicas, culturales y de múltiples dimensiones de indudable impacto negativo.

En la Educación Superior en Latinoamérica, casi un millón y medio de docentes, y veinticinco millones de estudiantes dejaron las aulas³, imponiéndose las necesidades de acreditación sobre las formativas porque aún en la excepcionalidad de estos tiempos las “carreras” —quizás nunca tan pertinente esa designación— deben continuar, impostando una virtualidad que emerge tan inesperada como dificultosa, para la que ni docentes ni estudiantes estábamos preparados.

De este modo venimos lidiando con múltiples tecnologías virtuales (plataforma Moodle, aplicaciones Zoom, Meeting, etc.), cuya utilización era insignificante en años anteriores, con las limitaciones propias del analfabetismo digital precedente —diferencialmente mayor en los docentes— sumadas a la escasez de los materiales, las restricciones en los modos de uso y las desigualdades ante el acceso a los dispositivos digitales que mencionamos más arriba.

Aportes para un diagnóstico.

Caracterizamos las prácticas académicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje —comunes a docentes y estudiantes de nuestras universidades— en la virtualidad en este período, a partir de tres ejes que distinguimos sin pretensión de exhaustividad pero que nos parecen de la mayor relevancia y que definitivamente constituyen tres obstáculos no menores a revisar: la transitoriedad, la aproximación intuitiva, y la analogía presencial.

El primero de los mencionados estuvo muy presente en todo el período de cuarentena y remite a una sensación de transitoriedad de la misma, a un modo de ubicarse frente a la incomodidad de los nuevos hábitos como algo pasajero,

³Informe de la UNESCO “Covid 19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones”, presentado por el Director QuinteiroGoris en el IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por el Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS-UNLP, 2020.

como algo que necesariamente habrá de terminar, confundiéndose prognosis más o menos fundada y deseo, y haciendo de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje virtuales algo asumido como provisorio. El acceso a las TICs durante el período tuvo esa impronta que, en el caso de los docentes se manifestó en la baja participación en cursos de capacitación y talleres instrumentados al efecto, a pesar de la evidente necesidad de los mismos. El desinterés por capacitaciones formales para el desempeño virtual “que más tarde o más temprano acabará” (sic)⁴ fue evidente —que levante la mano quien se miró un tutorial completo—.

En segundo lugar lo que denominamos “aproximación intuitiva” a las herramientas virtuales, que se halla en íntima relación con la anteriormente mencionada y es también una consecuencia de aquella, por la que el uso de las TICs se realizó sin una verdadera dimensión de su sentido y valor pedagógico, sin distinguir especificidades y objetivos de cada formato, haciendo uso incorrecto de algunas —uso de redes sociales para las clases, por ejemplo— y sin aprovechar potencialidades y fortalezas de otras —casi el 90% de los recursos TICs disponibles en la plataforma Moodle de la Facultad no fueron utilizados⁵—.

Finalmente, la “analogía presencial”, que se suma a las limitaciones antes mencionadas, por la que se dispone de los recursos virtuales con lógicas de presencialidad e intentando emular el aula y la relación entre asistentes.

Desafíos próximos.

Si como anunciaron ByungChulHang, Zizeck, Badiou (2020) y tantos otros pensadores, el mundo ya no será el mismo luego de la pandemia, tendremos que ver en qué diferirá y particularmente en lo que aquí nos desvela, en cómo y cuánto cambiarán las prácticas educativas futuras en nuestras Facultades de Derecho.

⁴ Testimonios recogidos en el relevamiento realizado en el Proyecto de Investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, 2020.

⁵ Relevamiento de Cátedras Virtuales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, realizado en el Proyecto de Investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, 2020.

A dos años de ímprobos esfuerzos y próximos a la esperada salida de la cuarentena educativa en las universidades argentinas —todo parece indicar eso—, se abre una etapa de evaluación de la experiencia y de diagnóstico de dos años de “virtualidad emergente”, absolutamente necesarios para pensar el futuro próximo.

Desde intuiciones de sentido común se afirma que “hay hábitos y prácticas que vinieron para quedarse”, sin embargo en lo que a educación respecta, es necesario distinguir cuáles son esos hábitos y prácticas con vocación de continuidad y lo que resulta mucho más importante, decidir cómo habrán de quedarse.

Dicho de otro modo, al contrario de lo ocurrido con la pandemia en que la virtualidad se nos impuso de sorpresa, sin previo aviso y sin solución de continuidad alguna, el regreso a alguna forma de “normalidad” futura requiere de anticipación y decisión, de modo tal que ese mix entre presencialidad y virtualidad que parece avecinarse se construya como decisión racional y colectiva, planificada y decidida en sus aspectos más relevantes por toda la comunidad académica. Mal haríamos la transición próxima hacia la salida de la cuarentena si asumimos dinámicas inerciales incapaces de reflexión y revisión. ¿Qué aspectos de la virtualidad que llegó efectivamente pueden/nos interesa/nos parece útil que se queden?, ¿cuáles pueden complementar/mejorar/potenciar la presencialidad que deseamos recuperar?, o dicho de otro modo, el que se nos presenta como interrogante central de estos devaneos: ¿cómo y cuánto de aula y pantalla combinaremos para el despliegue futuro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el campo del Derecho?.

Definitivamente, capitalizar las destrezas adquiridas en la emergencia, convertir en buenas prácticas el background adquirido en casi dos años de “hacer lo que se puede”, y compartir las experiencias llevadas adelante promoviendo una reflexión crítica sobre las mismas, es el desafío a asumir.

Bibliografía

- AGAMBEN GIORGIO, 2020, "La invención de una epidemia", en Sopa de Wuhan, trad. Anabel Pomar, Edit. ASPO.
- BADIOU Alain, 2020, "Sobre la situación epidémica", 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.
- BYUNG CHU HANG, 2020, "La emergencia viral y el mundo del mañana", en Lobo Suelto, marzo.
- 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.
- 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 LORENZO Victoria, 2021, "La virtualidad emergente. Enseñar Derecho en tiempos de pandemia", en Enseñar Derecho en tiempos de

pandemia, Ediciones del Observatorio de Enseñanza del Derecho, FCJyS, UNLP, La Plata.

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

ZizekSlavoj, 2020, “Un golpe tipo Kill Bill al capitalismo”, en Lobo Suelto, marzo.

EL CAMBIO DE PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN UN ESCENARIO POS PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA EN CUBA.

Luis Pérez Orozco¹

Resumen: La pandemia de la Covid-19 ha conllevado un cambio en la modalidad tradicional de la enseñanza. Las Universidades han acudido a modalidades virtuales como la principal solución para enfrentar esa contingencia sanitaria. Sin embargo, ese tránsito no ha estado exento de dificultades tecnológicas y humanas. La casa de altos estudios de la provincia cubana de Matanzas también ha discurrido por sus propias singularidades, y como parte de ella, la Carrera de Derecho. La presente ponencia persigue analizar la experiencia de la Universidad de Matanzas y los estudios de Derecho en el cambio de paradigma educativo, mientras se avizora un escenario pos pandemia.

Desarrollo

La enseñanza del Derecho, al igual que la mayoría de las carreras universitarias, se ha caracterizado históricamente por la presencialidad donde el docente y el estudiante se ven cara a cara durante el mayor tiempo posible de aprendizaje intramuros. “La educación jurídica en Latinoamérica sigue respondiendo a modelos tradicionales de enseñar y practicar el Derecho, que resultan más proclives a la repetición de conceptos que a la generación de nuevas ideas y que no logran entrenar adecuadamente a los estudiantes para que adquieran las habilidades y destrezas necesarias para el desempeño profesional. La clase magistral sigue siendo la metodología predominante y sin dejar de destacar sus virtudes cuando son dosificadas e impartidas por expertos en algún área específica o elaboradas a partir de una diversidad de fuentes más la propia experiencia del expositor, un modelo que se basa casi exclusivamente en este recurso puede presentar severas limitaciones cuando se emplea en generaciones de nativos digitales multitasking que tienen acceso

¹ Profesor de Derecho Constitucional y Metodología de la Investigación Jurídica, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Matanzas, Cuba. Mail: luisperezorozco1994@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4289-0051>

ilimitado a toneladas de información, en cuyas vidas la tecnología es omnipresente y que se conectan con el conocimiento de un modo diversificado, no lineal y esencialmente audiovisual”.²Esa dinámica evolucionó, primero, a la educación a distancia y luego, al *blendedlearning* gracias a las ventajas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs).

Sin embargo, en 2020 la pandemia de la Covid-19 generada por el virus del Sars-Cov-2 trastocó la vida de la población mundial, y con ella la de los estudiantes, familiares y docentes. Se transitaba así a un modelo educativo completamente a distancia, virtual o en línea. El escenario creado demostró la insuficiente preparación de los docentes en el manejo de las TICs y plataformas interactivas con fines educativos, estudiantes con dificultades de acceso, prolongación más del tiempo previsto en el uso de dichas herramientas pues la situación sanitaria siguió siendo compleja en algunos territorios, situaciones personales de docentes y estudiantes asociadas a la Covid-19 y las medidas restrictivas.

Con motivo de todo lo anterior se hace necesario ejecutar un sistema de acciones para frenar, disminuir y eliminar las consecuencias que en plano educativo ha generado la pandemia. Se hace necesario comenzar por realizar un diagnóstico por cada estudiante para conocer la situación psicológica y académicamente en que se encuentran de cara al inicio de la nueva normalidad. Para el caso de los estudios universitarios en Derecho es pertinente analizar con los estudiantes la dimensión jurídica del Estado de Alarma/Excepción, pero desde un enfoque interdisciplinario, evidenciando que, si bien fue una medida impuesta en virtud del ordenamiento legal, esta impactó todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, debe explicarse el rol asumido por los operadores jurídicos (parlamentarios, abogados, jueces, fiscales, entre otros) durante la excepcionalidad; así como el papel que han de desempeñar en la recuperación pos pandemia.

²Cicero, Nidia Karina: “Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica”, *Revista de Educación y Derecho*, No. 23, octubre de 2020-marzo de 2021, <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.33851>

Otro aspecto a considerar es retomar progresivamente el vínculo de la Universidad con las instituciones jurídicas donde los estudiantes efectúan sus prácticas. De igual manera, es vital transitar a un mayor grado de presencialidad, pero sin olvidar las habilidades adquiridas durante el uso de plataformas interactivas como medio también para propiciar el distanciamiento mientras persista el riesgo sanitario. Una de esas herramientas tecnológicas son los Entornos Virtuales de Aprendizaje, que comúnmente se sustentan en el software Moodle.

“Se puede afirmar que en este contexto, las plataformas digitales o los sitios web constituyen una herramienta pedagógica que complementa la educación, tanto presencial como virtual, porque permiten al alumno acceder de forma instantánea al material del curso que está estudiando, como son el temario, los criterios de evaluación, bibliografía básica y complementaria, información actualizada de interés para la materia, novedades legislativas, calendarización de las actividades, consulta de calificaciones, entrega de proyectos, participación en foros de discusión, visualización de materiales multimedia como vídeos, podcast, imágenes, audiolibros, revistas digitalizadas, presentaciones gráficas, fotos; entre otros elementos que motivan y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje”.³

El Moodle se caracteriza por ser amigable con el usuario y no restrictivo. En él se pueden colgar bibliografía de diferente tipo, materiales de apoyo como videos o audios, legislación, casos judiciales, y todo lo que el docente considere apropiado para su asignatura. Sin embargo, uno de los elementos más importantes a considerar es la elaboración de todos esos materiales a partir de la gamificación. Santana Cabello y García Juan citando a Alsawaier aclaran que “la gamificación se basa en incorporar dinámicas o mecánicas de juego como insignias, puntos o rankings en entornos o procesos que no constituyen un juego en sí mismos, y ello valiéndose de la predisposición psicológica del ser humano para participar en juegos”.⁴

³Ríos Ruiz, Alma de los Ángeles: “La enseñanza virtual del Derecho: implicaciones de la pandemia por el virus SARS CoV-2”, *IusComitiālis*, Año 3, No. 6, julio-diciembre de 2020, p. 158.

⁴ Santana Cabello, Ricardo y García Juan, Laura: “La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento”, en Colectivo de

El sistema de educación superior de Cuba, con una amplia experiencia en la modalidad de curso a distancia, también se vio afectado por la compleja situación epidemiológica generada por la Covid-19 y sus cepas mutantes. El Ministerio de Educación Superior emitió varias indicaciones sobre la continuidad del proceso docente, entre las que se incluyó desarrollar todos los tipos de cursos bajo la modalidad a distancia o híbrida, y para ello fomentar el uso de las plataformas interactivas, siendo el Moodle la más utilizada en el país.

La Universidad de Matanzas se ajustó a las nuevas dinámicas, aunque no sin contratiempos. Primeramente, una gran parte de los profesores no poseían las habilidades necesarias para afrontar el cambio radical de paradigma agravado en un escenario de aislamiento social. También la plataforma Moodle en sus inicios se caracterizó por utilizarse como repositorio, cuando en realidad ese no era su fin. Así se sobrecargó el sistema y eran continuos los fallos en el acceso al Entorno Virtual de Aprendizaje. Algunos estudiantes presentaron problemas tecnológicos y conectividad, por lo que fue necesario planificar en función de escenarios que incluyeran poca o ninguna conectividad de manera que ningún estudiante quedase atrás. Se debe señalar que, a pesar de la gratuidad del uso del Moodle, en la práctica se demostró que se prefirió el uso de redes sociales de chat como WhatsApp y Telegram, lo que provocó un fenómeno *sui generis*: las aplicaciones de chat fueron la vía principal de intercambio y el Moodle, apoyaba; cuando el objetivo trazado institucionalmente era el inverso. La Carrera de Derecho de la Universidad de Matanzas además de lo dicho anteriormente tuvo una complejidad adicional y es que el curso escolar en el que se desarrolló la pandemia sería el curso base del proceso de acreditación de la Carrera.

“Otro ámbito en el que la proliferación de las Tics ha supuesto un cambio importante en el mundo jurídico y, en concreto, en el de la enseñanza universitaria del Derecho es el del tratamiento y la gestión de información con relevancia jurídica, tan necesaria en este ámbito. En este sentido, se ha

Autores: *Las competencias y la sociedad del conocimiento*, 1a edición, ed. Corporación Centro Internacional del Marketing Territorial para la Educación y el desarrollo CIMTED, Antioquía, 2018, p. 159.

pasado, por una parte, de libros y revistas doctrinales en formato papel a revistas y libroselectrónicos, y, por otra, de recopilaciones en papel de jurisprudencia y normativa a bases de datos jurídicas, contenidas originariamente en CD-rom y, posteriormente, accesibles desde Internet (en línea), es decir, desde cualquier punto geográfico de un país. Ejemplos de lo señalado en la nación cubana son: la Revista CubaLex de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana; la Revista Cubana de Derecho del Gremio jurídico; el sitio web de la Gaceta Oficial de la República del Ministerio de Justicia, la página digital diaria del gremio jurídico difundiendo el acontecer jurídico; las Revistas de la Fiscalía General de la República y la del Tribunal Popular de la República de Cuba, el uso de las Tics en los procesos judiciales y los servicios que se prestan en los Registros del Estado Civil del Ministerio de Justicia, el sitio web de la Asamblea Nacional del Poder Popular, entre otras publicaciones y sitios digitales donde se difunde la producción científica y las disposiciones jurídicas del país”.⁵

Tomando en cuenta las experiencias acumuladas y siguiendo el Modelo de educación a distancia de la educación superior cubana, la Carrera de Derecho debe partir de las siguientes consideraciones para un escenario pos pandemia:

- la plataforma tecnológica se presenta como un ecosistema para que una persona o comunidad gestione conocimientos. La función prioritaria de la misma es la de garantizar que la información, los ambientes de aprendizaje y el conocimiento se generen, intercambien, retroalimenten y distribuyan entre quienes, de manera individual o colectiva, del interior o exterior, participan, se involucran o tienen acceso a los procesos o productos que promueve. Debe respetar y facilitar los procesos de formación en cada uno de los escenarios educativos.
- emplear las capacidades tecnológicas y humanas presentes en la institución.

⁵ Antúñez Sánchez, Alcides: “La enseñanza virtual del Derecho. Una aproximación en la Universidad cubana”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Tomo LXVIII, No. 271, mayo-agosto de 2018, pp. 84-85, <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.271.65328>

- debe ser lo suficientemente flexible y escalable para que se adapte a cada escenario.
- se diseña considerando condiciones tecnológicas diversas de conectividad.
- los medios didácticos en el proceso de formación se utilizarán en función de los escenarios tecnológicos constituyendo un sistema integrado y progresivo contentivo de: materiales impresos, materiales audiovisuales, software, multimedia, repositorios de información, entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales educativas. Así se favorecerá el autoaprendizaje de los estudiantes.
- continuar perfeccionando la generación de contenidos digitales para el montaje de las asignaturas en plataformas interactivas
- en el caso de la evaluación y según los escenarios tecnológicos hace uso de diferentes recursos como son: portafolios, foros, wikis, tareas, lecciones, y otras.
- evaluar la manera más efectiva de trasladar a escenarios educativos virtuales la dinámica del sector jurídico, dígame por ejemplo procesos judiciales o la asistencia jurídica.

Bibliografía consultada

- ANTÚNEZ SÁNCHEZ, Alcides: “La enseñanza virtual del Derecho. Una aproximación en la Universidad cubana”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Tomo LXVIII, No. 271, mayo-agosto de 2018, pp. 61-96, <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2018.271.65328>
- CARDINAUX, Nancy: “Algunas herramientas para desmontar prejuicios y estereotipos en la enseñanza jurídica”, *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, Vol. 7, No. 2, 2020, pp. 9-22, <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60579>
- CÁZARES SÁNCHEZ, Cristina: “Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en Derecho a nivel especialidad de la UNAM”, *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, Vol.

4, No. 1, primer semestre de 2017, pp. 254-297,
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46256>

CICERO, Nidia Karina: "Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica", *Revista de Educación y Derecho*, No. 23, octubre de 2020-marzo de 2021,
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.33851>

COTINO HUESO, Lorenzo: "La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus", *Revista de Educación y Derecho*, No. 21, octubre de 2019-marzo de 2020,
<https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>

COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO Linera, Miguel (eds.), *La enseñanza del Derecho Constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0*, Universidad de Valencia, Valencia, 2011,
<http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>

GATGENS Gómez, Erick: "Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza del Derecho", *Revista Educación*, Vol. 44, No. 2, julio-diciembre de 2020,
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.36988>

RAMALLO, María de los Ángeles: "La tradición formalista en la enseñanza del Derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires", *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, Vol. 7, No. 2, 2020, pp. 9-41,
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54934>

RÍOS RUIZ, Alma de los Ángeles: "La enseñanza virtual del Derecho: implicaciones de la pandemia por el virus SARS CoV-2", *IusComitiãlis*, Año 3, No. 6, julio-diciembre de 2020, pp. 150-170.

Rodrigo PIZARRO, Damian: "Nuevas metodologías de enseñanza del derecho en Argentina", *Revista Jurídica Cesumar*, Vol. 20, No. 3, 2020, pp. 519-528,
<https://doi.org/10.17765/2176-9184.2020v20n3p519-528>

RUIZ RESA, Josefa Dolores: "La enseñanza del derecho y la economía del aprendizaje como prácticas situadas y encarnadas", *Discusiones XIX*, No. 19, 1, 2017, pp. 95-117.

SALAZAR VISURRAGA, Franklin Steve: "Impacto del diseño de una plataforma virtual en la enseñanza del Derecho", *Vox Juris*, Vol. 39, No. 1, 2021, pp. 73-98, <https://doi.org/10.24265/voxjuris.2021.v39n1.05>

SANTANA CABELLO, Ricardo y GARCÍA Juan, Laura: "La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento", en Colectivo de Autores: *Las competencias y la sociedad del conocimiento*, 1a edición, ed. Corporación centro Internacional del Marketing Territorial para la Educación y el desarrollo CIMTED, Antioquía, 2018, pp. 155-176.

DESCONFIANZA EN LA VIRTUALIDAD

Abril Valentina Villafañe Calvo¹ y Matías

Germán Rodríguez Romero²

Resumen: Como estudiantes universitarios, la pandemia nos puso frente a una situación nunca antes vista dentro de nuestra evaluación. Y es que un día nos encontramos con exámenes parciales que no dependían tanto de cuanto sabías sino qué tan rápido podías teclear (antes de que se te termine el tiempo estipulado) o en los mejores casos de tener que estudiar a conciencia para la aplicación de los conocimientos frente a un caso práctico.

De alguna u otra manera, el lazo entre estudiante y profesor se fue rompiendo, llegando en algunos casos a resultar hostil; ya sea por la reticencia de los estudiantes frente a estos nuevos métodos de evaluación como la desconfianza generada en el cuerpo docente frente a que los estudiantes estarían consultando sus apuntes a la hora de rendir.

En este trabajo pretendemos poner a prueba estas hipótesis mediante encuestas a estudiantes y entrevistas a profesores, para evidenciar cómo la pandemia afectó este vínculo y que se puede esperar a futuro.

Introducción

La pandemia encontró al mundo desprevenido en muchos aspectos, más afirmará que no hay un aspecto en el que este haya sido más claro que en la enseñanza. No solo las dificultades de llegar a los estudiantes en las zonas periféricas, o de dictar clases a través del internet, sino la dificultad general a la hora de adaptar los formatos de evaluación a las condiciones en las que nos encontrábamos.

Producto de esta circunstancia, es que consideramos que se generó una gran dificultad a la hora de la evaluación, y aún más en la enseñanza superior. ¿Cómo verificar los conocimientos de los estudiantes y que tipo de conocimiento eran los que deberían ser verificados? Las respuestas a esta

¹ Estudiante avanzada de abogacía en la Universidad Nacional de San Juan. Contacto: abril.villafane99@gmail.com

² Estudiante avanzado de abogacía e investigador en la Universidad Nacional de San Juan. Contacto: rodriguezmatiasgerman@gmail.com

pregunta fueron diversas, como también diverso fueron los resultados y las expectativas de los estudiantes.

Es objetivo de este trabajo, recopilar algunas de estas experiencias, positivas y negativas, analizando la perspectiva de todos los involucrados: estudiantes, profesores y otros afectados, en miras a sacar conclusiones sobre “lo que salió mal”, “lo que salió bien” y cuáles son los aprendizajes que debemos concluir de las circunstancias en las que estamos.

Enseñanza y evaluación en pandemia

Es de público conocimiento que la situación sanitaria que atraviesa el país y el mundo entero develó una serie de problemáticas que debía enfrentar la educación universitaria, en este caso, para su subsistencia.

Consideramos desde nuestra experiencia, que las universidades argentinas no se encontraban con una base estructural para afrontar la contingencia. Aun así, debemos destacar que muchas de ellas trabajaron sin cesar para disponer sus entornos virtuales, acompañar y guiar a los docentes, así como evaluar distintas alternativas para que ningún estudiante quede fuera según sus posibilidades tecnológicas y familiares. (Rodríguez-Villafañe; 2021)

Dentro de todo este caos la enseñanza argentina debía continuar, así como su evaluación. En este sentido podemos encontrar diferentes caminos que tomaron los profesores para ello utilizando el campus virtual de la universidad como plataforma. Algunos adoptaron un sistema de múltiple choice con un tiempo reducido, llegando a haber exámenes de treinta preguntas en treinta minutos (es decir, un minuto por cada pregunta); o hasta exámenes donde se empleaban casos prácticos para que el estudiante pudiera utilizar no solamente la bibliografía dada en la cátedra sino ponerla en práctica a través de su estudio de la materia, llegando así a una evaluación enriquecedora.

En relación a otros países, las universidades argentinas (en su mayoría) no tomaron medidas que resultaran altamente invasivas hacia el estudiante como es el claro caso del proctoring (vigilancia remota durante un examen online, incluyendo análisis biométrico y uso sospechoso del ordenador)³; sino que se

³ González-González, Infante-Moro & Infante-Moro, 2020

optó en algunos casos por la evaluación mediante videoconferencia (en algunos casos donde el estudiante debía demostrar que se encontraba en un ambiente tranquilo y solo) o mediante el uso de alguna plataforma como detallamos anteriormente.

Realidades propias y ajenas

En nuestro afán de encontrar una respuesta al interrogante inicial sobre cómo afectó la pandemia en la relación entre el estudiante y el profesor decidimos hacer una encuesta que ha sido respondida por 70 estudiantes de abogacía de la Universidad Nacional de San Juan (de género femenino y masculino, y de edades entre 18 y +50).

Una de las primeras preguntas que se hizo fue “¿Qué dificultades consideran que tuvieron cursando y rindiendo materias presenciales y virtuales?”, a lo que gran parte de las respuestas reflejan que en cuanto a la virtualidad así como tenía su ventaja de que uno luego podía acceder a las clases sin haber estado presente ya que quedaban guardadas, otros evidenciaron la poca predisposición que tuvo parte del equipo docente para aprender cuestiones propias de la plataforma así como también para crear exámenes parciales de calidad. Aun así, en la pregunta sobre cómo evalúan su experiencia cursando materias virtuales el 31,4% concuerda en que fue una experiencia muy buena, frente a los demás porcentajes que se dividen entre que fue una experiencia regular, buena y en algunos casos hasta mala.

En cuanto a las mismas preguntas, pero enfocadas en los exámenes finales hay una divergencia de opiniones, que van desde que hubo algunos profesores que eran considerados con sus estudiantes en caso de que tuvieran problemas de conexión a la hora de rendir, como otros casos donde los profesores, según la palabra de un estudiante, “maltratan mucho a los alumnos”. En sí, la mayoría refiere a nervios por la estabilidad de su conexión o por el contexto en que se encontraban (que, si debían rendir en la cocina, en su habitación o incluso ir hasta la casa de un amigo que le preste un dispositivo para rendir).

Ya sea por desconfianza hacia el estudiantado o por cuestiones que escapan a nuestras hipótesis, la mayoría de los encuestados expresó que en su opinión el

nivel de exigencia de los exámenes finales se había incrementado considerablemente. Y un 35,7% confesó haber utilizado apuntes cuando por la naturaleza del examen no debería haberlo hecho.

De todas maneras, hay cosas positivas que rescatar dentro de esta encuesta y es que varios de ellos encontraron que algunas materias se adentraron más en cuestiones pedagógicas y llegaron con propuestas interesantes que les permitieron a los estudiantes sumergirse con entusiasmo en sus estudios. Así como también la mayoría (40%) considera que su desempeño académico mejoró mediante este tipo de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición, decidimos entrevistar a distintos docentes de la carrera, tanto de aquellos de materias de los primeros años, como aquellos de años más avanzados, para tener asimismo una visión de ellos respecto a la realidad pandémica.

En líneas generales, coincidieron en que, a comienzos de la pandemia existió una gran dificultad, causada entre otras cosas, por la falta de costumbre, la falta de una plataforma y la ignorancia respecto a la extensión de este evento. Asimismo, notaron como la falta de contacto en primera persona, la falta de posibilidad de hablar directamente en persona o de *“la charla después de la clase”* (como expresó el prof. Gerardo Tripolone) está entre las cosas que más se extrañaban del cursado.

Sin embargo, los tres docentes con los que hablamos, se tomaron como desafío las circunstancias, y aprovecharon, asimismo, para impulsar formatos de dictado de clase novedosos, en primer lugar, por necesidad, y en segundo por las posibilidades que la pandemia les planteaba. El prof. Nicolas Ayestaran, nos comentaba sobre la evaluación en base a casos, y lo mismo nos conversaba la prof. Rosana Toranzo. Gerardo, confesaba sobre la necesidad de repensar los exámenes *“a libro abierto”*, y nos plantea que las herramientas digitales, para evaluar conceptos, no son útiles; promoviendo que las respuestas impliquen razonamiento de los estudiantes y aplicación del contenido.

La evaluación, en los tres casos, cambió por necesidad, mas no de manera tan grave como habíamos hipotetizado; y los profesores nos comentaron de la

utilidad de espacios para debatir las respuestas correctas, de modo de explicar las correcciones y aclarar dudas. Respecto a los finales, las observaciones no son muy concluyentes, mientras que Gerardo y Nicolas, nos comentaron que no había habido grandes cambios, Rosana insistió con la gravedad de la cantidad de desaprobados que los mismos tenían. En relación a las posibles “trampas” que podían realizarse por los estudiantes en los exámenes, los docentes las calificaron como “inevitables”, por lo que decidieron por realizar preguntas que requieren razonamiento y no preguntas conceptuales, y con ello solventaron la desconfianza que podían tener sobre los resultados.

Respecto a la participación, todo el mundo coincidió sobre la caída de la mismas, más todos asimismo afirmaron las posibilidades que la plataforma daba para el debate de esto: el uso de los foros, el uso de charlas temáticas, las clases abiertas a la participación de otros profesionales o alumnos de otros años; aunque así también nos plantearon iniciativas que pusieron en pausa en sus materias a causa del contexto.

Finalmente, todos los docentes nos comentaron sobre posibilidad y ventajas que la virtualidad les había otorgado, como era la aplicación de contenidos a través del arte (Gerardo y Nicolas), la propuesta de espacios para trabajar el análisis de casos (Nicolas y Rosana), la invitación a docentes de otros espacios, o de otras universidades, a participar de las clases (Nicolas y Gerardo), entre otras. Asimismo, todos los docentes nos comentaron *off the record*, su vaticinio hacia un futuro bimodal, y sobre la necesidad de mantener aquellas buenas prácticas, cuya implementación se inició en este complejo contexto.

Nuevos desafíos, nuevas propuestas

Si algo planteo este contexto son nuevos desafíos a la hora de evaluar conocimientos y de colocar notar por el trabajo de los estudiantes; y en este sentido, fue una gran oportunidad para propuestas alternativas de enseñanza, algo sobre lo que hemos escrito en el pasado en más de una ocasión, pero que ahora pudimos ver e implementar de primera mano.

Estas propuestas, consideramos que deben ser tenidas en cuenta para ser replicadas en un futuro post-pandemia, con el objetivo claro de que las mismas se curricularicen y se sumen a los programas de estudio de las distintas materias de la carrera. Debemos pensar en estas instancias como necesarias y complementarias y promover la realización de las mismas.

Conclusión

No es revolucionario afirmar que el formato de evaluación tradicional está en crisis. Cientos de autores, desde Foucault a Freire, han afirmado esto en el pasado, asegurando que nuestra modalidad de examen más arcaica no es útil para medir las capacidades que son requeridas para el mundo actual, que dista mucho de la realidad para la que el sistema fue concebido. Sin embargo, nunca podría haber imaginado una circunstancia como la del año pasado, la cual fue un golpe letal al funcionamiento de este tipo de evaluaciones.

En este contexto, parece necesario el debatir nuevas propuestas e ideas, que tengan como objetivo responder a estas nuevas necesidades.

Bibliografía

- CÁRDENAS CABELLO , F., & LUNA Nemecio, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 394-403.
- FARDOUN, H., Yousef, M., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C., & Collazos, C. A. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2020). Evaluación online durante la pandemia de la COVID-19. Caso de las universidades públicas de Castilla y León.
- GRANDE DE PRADO, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58.

Ministerio de Educación Argentina (2021). La Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales. *Plan Federal Juana Manso*.

USOS DE LAS CÁTEDRAS VIRTUALES CONSTITUIDAS EN LA PLATAFORMA MOODLE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES (UNLP) EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN

Szychowski, Andrés¹ y Perotti, María Paula²

Resumen: El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, dirigido por el Dr. José Orlor (Programa de Incentivos 2020-2022). Constituye parte de los informes de avance que se hallan en elaboración a partir del material e información empírica obtenida en el trabajo de campo, en este caso, producto del relevamiento de las prácticas de comunicación que predominan en las Cátedras Virtuales, constituidas en la Plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En tiempos de pandemia, la enseñanza se vio sustancialmente alterada y los formatos virtuales debieron ponerse en acción, pasando a formar parte de esas “Estrategias y dispositivos no tradicionales”, que constituyen nuestro objeto de estudio. Analizar sus posibilidades y usos constituye una tarea relevante para nuestra investigación. Nos preguntamos en qué medida ese pasaje implicó un proceso de reflexión profunda de las prácticas docentes. Los interrogantes con los que indagamos el espacio virtual antedicho son los siguientes: ¿Existen espacios para preguntas de los/as estudiantes? ¿Se proponen y desarrollan espacios para opiniones y debates de los/as estudiantes? ¿Se habilitan espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

Introducción

El Proyecto de Investigación “Estrategias y dispositivos no tradicionales de enseñanza del Derecho”, dirigido por el Dr. José Orlor (Programa de Incentivos 2020-2022), se enmarca en el actual debate sobre la enseñanza del Derecho, a partir de entender que es necesaria la formación y la capacitación pedagógica y didáctica de los/as docentes, siendo insuficientes el conocimiento de los

¹Psicólogo y docente del Gabinete de Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. andres.tutoria@gmail.com

² Auxiliar docente en la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. mariapaulaperotti@gmail.com

contenidos conceptuales o las experiencias propias de la profesión. Su intención es recuperar prácticas docentes —estrategias y dispositivos pedagógicos— que se alejen de un modelo en el que predominan las clases expositivas sin participación del estudiantado. En tiempos de pandemia, la enseñanza se vio sustancialmente alterada y los formatos virtuales debieron ponerse en acción, pasando a formar parte de esas “Estrategias y dispositivos no tradicionales”, que constituyen nuestro objeto de estudio. Aunque es menester preguntarse e indagar en qué medida ese pasaje implicó un proceso de reflexión profunda de las prácticas docentes universitarias. El presente trabajo constituye parte de los informes de avance que se hallan en elaboración a partir del material e información empírica obtenida en el trabajo de campo, particularmente el relevamiento de Cátedras Virtuales, constituidas en la Plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata[1].

Entendemos por “estrategia” a la planificación de aquellas acciones que orientan la enseñanza y que son desplegadas por los/las docentes en su tarea a través de recursos didácticos diversos procurando optimizar los esfuerzos realizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos de masividad educativa (Añorga Morales 2012; Carretero 1995; Moll 1990; y otros). Por dispositivos nos referimos a los mecanismos organizados en forma de recurso didáctico que, orientados por la estrategia pedagógica, se constituyen en los mediadores semióticos (Cols 2004) fundamentales en el proceso de enseñanza. Los dispositivos son así las herramientas auxiliares que se ponen en práctica en un contexto áulico situado.

Las estrategias de enseñanza no pueden comprenderse aisladamente, como recetas a aplicarse, lo que las acercaría más a las lógicas educativas tecnicistas. Es por ello que parte de nuestro marco 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/as docentes como meros reproductores del conocimiento. Retomamos propuestas educativas que conciben a los procesos de enseñanza y 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) la práctica docente propiamente dicha en la que interviene en decisiones docentes respecto de los recortes y secuencia de contenidos así como el uso y aplicación de determinadas estrategias de enseñanza y cuyo espacio privilegiado es el aula. Es en esta última donde este proyecto hace foco, aunque sin desconocer la traza que las otras dos dimensiones imprimen en ella. Si la pregunta por la innovación se aleja de los principios de política educativa que le dan sentido a las organizaciones educativas se reemplazaría una reflexión política por una decisión técnica, despojando de contenido ético, ideológico, político, social, cultural al trabajo docente (Nicastro, 2006). En una Facultad donde predominan las prácticas tradicionales nos preguntamos: ¿Qué hace “problema” en la enseñanza del Derecho en contexto de pandemia? ¿En qué medida nos interpelamos como docentes y nos comprometemos a revisar nuestras prácticas desde una posición problematizadoras? No se trataría de una innovación por la innovación misma, que rápidamente recale en una posición rutinaria. Consideramos la noción de “problema” en tanto un problema lo es para alguien que lo analiza desde una perspectiva y contribuye a resolverlo, en una re-lectura de su singularidad. Es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo (Schön, 1998). Esa construcción es necesariamente colectiva.

Marco teórico

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje siempre estuvieron mediados por recursos y materiales. Los/as docentes fueron incorporando, a lo largo del tiempo, diversas tecnologías en una sociedad condicionada por los cambios tecnológicos. En las décadas de los sesenta y setenta tuvo auge el paradigma de la tecnología educativa, que desdibujó la autonomía del rol docente. Los/as pedagogos/as nos advierten que ni medios ni materiales tienen valor didáctico por sí mismos. Gimeno Sacristán considera “medio” a cualquier forma de recurso o equipo que sea usado normalmente para transmitir información entre personas (Gimeno Sacristán, 1988, p. 95). Plantea que el valor pedagógico de los medios está vinculado al contexto metodológico en el que se aplican más que a sus cualidades intrínsecas. Presenta cinco dimensiones que invitan a la reflexión en torno a los medios: 1) Función pedagógica, 2) Nivel de

simbolización de los mensajes, 3) Participación de los receptores en su elaboración y uso, 4) Poder de definición metodológica y 5) Características internas.

Nos interesa en esta ponencia subrayar dos dimensiones, la primera y la tercera. La función pedagógica, siempre en vinculación con la estrategia didáctica, remite tanto a la potencialidad del medio como a la función que se le asigna. Gimeno Sacristán piensa en tres funciones básicas: motivadora (aquí podemos pensar en los medios audiovisuales y tecnológicos que contrastan con el verbalismo de las clases basadas únicamente en la oralidad), portadora de contenido (la capacidad del medio en condensar la información necesaria) y estructurante (son las recomendaciones, actividades, sugerencias, ejercicios, que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje). La “participación de los receptores”, por su parte, involucra tanto a docentes como a estudiantes. En cuanto a esta dimensión, nos preguntamos, como equipo de investigación: ¿cuánto nivel de participación existe en la confección del medio y en los usos de los medios que dispone nuestra Facultad en contexto de pandemia?

Pietro Castillo subraya la importancia de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico. Proceso que supone formas dinámicas de relación con el contexto. Tanto para la incorporación al aula de la tecnología como la transferencia y usos de la tecnología en nuevos contextos (Prieto Castillo, 2004). En sus investigaciones, plantea que “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta las entrañas en lo comunicacional” (2004, p. 13). Nos propone que no podemos “comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el inter-aprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha. Y, sobre todo, sin el análisis de la comunicabilidad” (p.27). En buena medida, el sentido de la educación se juega en los detalles, en el desarrollo de las propias prácticas y todos sus matices. En épocas de gran incertidumbre, discutir y reflexionar sobre la “mediación

pedagógica” se hace imprescindible; no se trataría únicamente de valernos de herramientas tecnológicas para transmitir los contenidos pautados por los Programas sino de incluir -en la propuesta pedagógica, en toda su dimensión- la noción de acompañamiento, “entendido como partir de lo cercano a lo lejano, desde lo que cada uno trae y ha atesorado hacia los conceptos y metodologías necesarios como para comprender la práctica educativa y actuar dentro de ella (...). El acompañamiento significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación del conocimiento y en la construcción de sí mismo” (p.14). Formamos abogadas y abogados a través de los resortes comunicacionales que ponemos en juego. Analizar sus posibilidades y usos se torna una tarea relevante para nuestra investigación.

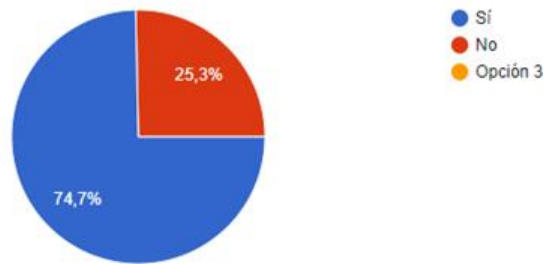
Análisis de los datos e interrogantes

Al analizar el canal de comunicación privilegiado para el encuentro y el desarrollo de la enseñanza y la promoción de los aprendizajes en nuestra Facultad, las Cátedras Virtuales, nos hemos encontrado con diversas marcas de los/as actores institucionales. Los interrogantes con los que indagamos el espacio son los siguientes: ¿Existen espacios para preguntas de los/as estudiantes? ¿Se proponen y desarrollan espacios para opiniones y debates de los/as estudiantes? ¿Se habilitan espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

De la lectura de los datos obtenidos, en atención a un total de 79 respuestas (que incluyen espacios de comisiones y espacios de titulares), se observa que en “Cátedras Virtuales” el 74,7 % de la muestra posee espacios para preguntas de los/as estudiantes. Por otro lado, el espacio para opiniones y debates entre los/as estudiantes es del 54,4 % y los espacios transversales de comunicación entre estudiantes del 45,6%.

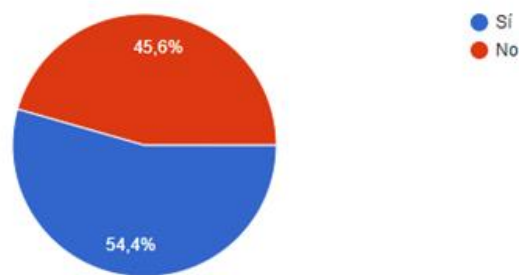
Existen espacios para preguntas de los estudiantes?

79 respuestas



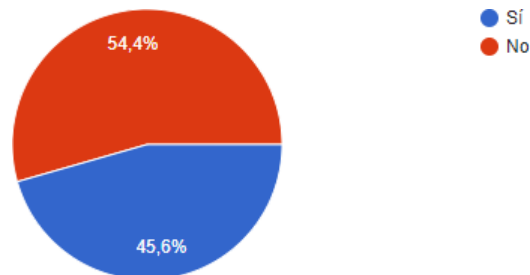
Existen espacios para opiniones y debates de los estudiantes?

79 respuestas



Existen espacios transversales de comunicación entre estudiantes?

79 respuestas



*Gráfico de elaboración propia en base al procesamiento de los datos obtenidos.

Las distintas marcas que dejan las herramientas que se pueden observar en la plataforma nos permiten plantearnos algunos interrogantes en búsqueda de afianzar los procesos comunicativos: ¿Cuáles son las que promueven y facilitan la comunicación? ¿Cuáles se configuran como verdaderos estímulos para el desarrollo de la oralidad por una parte y de la escritura por la otra? ¿Cuáles propician la interacción social, las discusiones e intercambios, las negociaciones de significados? ¿Cómo son usadas y significadas por los/as actores institucionales implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en un contexto de suma complejidad, como el que atravesamos?

Todas ellas, preguntas que nos invitan a repensar y robustecer las prácticas docentes, reflexiva y colaborativamente.

Bibliografía.

- COLS, Estela, 2004 “Programación de la enseñanza”; Ficha de cátedra Didáctica 1 Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- GIMENO Sacristán, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.. Capítulo. 4 Los componentes de la teoría del currículo. Análisis del modelo didáctico. Cap. Los medios técnicos en la enseñanza. Bs. As., REI
- NICASTRO, S. (2006). Revisar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- ORLER José, 2019, “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
- 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
- PERRENOUD, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó, Barcelona.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). La comunicación EN la educación. Bs. As., La Crujía. Cap. Comunicación con los medios y materiales.
- SCHON, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bs. As., Paidós. 1ª parte: “Conocimiento profesional y reflexión desde la acción”.
- SZYCHOWSKI, Andrés; ACOSTA, Marina Isabel; IBARRA, María Inés; STAFFIERI, Santiago; PEROTTI, María Paula (2020). “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho: trayectorias, perspectivas sobre el quehacer profesional”. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: El Proyecto Político Académico de la Educación Superior en el Contexto Nacional y Regional.

Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata.
Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105691>

EDUCACIÓN Y PANDEMIA: UNA NUEVA SIGNIFICATIVIDAD

María Fernanda Vazquez¹ y Walter Arnaldo Córdoba²

Resumen: Frente al momento coyuntural que estamos transcurriendo, se propone valorar esta oportunidad para pensar de otra forma el sentido de educar; de diseñar políticas institucionales, analizar el rol docente y definir la concepción del aprendizaje como praxis y como relación dialéctica; repensar las estrategias didácticas; prever rutas diversificadas y nuevas destrezas; dudar de principios que creíamos inamovibles y que, hoy, pueden limitar creaciones utópicas, arriesgadas y creativas. Entonces, se propone una mirada optimista y esperanzadora de esta crisis realizando un análisis profundo de los currículos que definan nuevos caminos para enseñar, aprender, evaluar y la gestionar.

Pensar cómo los estudiantes puedan incorporar contenidos curriculares, y a la vez aprender aplicarlos a situaciones reales y, simultáneamente, adquirir ciertas habilidades tecnológicas que les permitan desenvolverse en el mundo profesional actual. La mayor parte del alumnado universitario pertenece a la llamada generación de los millenians quienes se caracterizan por tener un vínculo muy cercano a la tecnología y, particularmente a la web, a la que reconocen como principal fuente para satisfacer sus necesidades de conocimiento; constituyendo esto un potencial importante para considerar en las nuevas definiciones pedagógicas.

La educación líquida

Las sociedades, en el último medio siglo, están experimentando vertiginosos cambios que impactan en el orden económico, social, político, cultural y educativo. Los acelerados cambios y transformaciones son los que caracterizan a este siglo cuya inestabilidad y rapidez provoca incertidumbre en el devenir del mañana. La construcción de una sociedad en red, pos capitalista, pos industrial, pos moderna, dio paso y facilitó la instalación de una nueva

¹ Profesora Titular de Teoría Constitucional y Decana de la Facultad de la Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora- mail: decanato@derecho.edu.unlz.ar

² Profesor Adjunto de Derecho Político y Director de Análisis de Institucional de la Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora- mail: walteracordoba@gmail.com

configuración social, la denominada "sociedad del conocimiento". Esta nueva sociedad no encuentra en los recursos naturales, la industria o en la capacidad militar los factores de riqueza, por el contrario, la principal fuente de enriquecimiento se haya en la producción, desarrollo y promoción del conocimiento. Así, la denominada sociedad del conocimiento propone nuevas configuraciones de carácter político, económico y social que subvierten lo establecido por la modernidad, creando un nuevo orden caracterizado por la globalización, las nuevas tecnologías y la exclusión social.

El avance exponencial de las TIC'S nos sitúa en la llamada era digital, identificada por la inteligencia artificial, el internet y la realidad virtual. Esta nueva realidad reconfiguró todos los ámbitos de la vida de las personas, donde el conocimiento y la información son accesibles e inmediatos. Zygmunt Bauman (2007) caracteriza a la sociedad como líquida, voluble e inestable, donde cada vez hay menos certezas, provocando indecisiones e inseguridades.

En este marco, al que le agregamos el covid-19 y su consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio, nos obliga a repensar el sentido de las instituciones educativas, los currículums, los contenidos de enseñanza, las prácticas de intervención docente y la gestión académico-administrativa. Esta emergencia sanitaria impulsa inexorablemente a producir profundos cambios en las instituciones educativas para poder asumir los retos que se planteará a la sociedad que surja como consecuencia de la pandemia.

La educación fue forzada a desarrollarse íntegramente en los entornos digitales, siendo estos imprescindibles para garantizar la enseñanza. Lo digital vino para quedarse pero, solo no es insuficiente, no tienen en sí mismas una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos-didácticos que sean pertinentes e innovadores. Nos encontramos en un momento propicio para producir una disrupción y una transformación en la educación. Aprovechar que la introducción de las tecnologías en la educación ha generado prácticas innovadoras como la gamificación de la enseñanza, motorizando una modificación de fondo en las prácticas educativas. *“Las tecnologías en la escuela y en la universidad sí pueden ser disruptivas, pero*

eso no genera por sí mismo una disrupción educativa. Incluso podrían generar una disrupción de la propia persona, pero en sentido negativo. Por eso, [es necesario] abrirnos a las tecnologías, sin dejarnos aprisionar por ellas” (García Aretio, 2019).

En este marco, es importante tomar a Lloyd (2020) cuando sostiene “Junto a esos factores se configura la llamada brecha digital entre los que pueden aprovechar las TIC’S y los que quedan excluidos de ellas. El término brecha digital fue acuñado en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC’S. ...”

En el proceso de migración de las aulas a la casa, se detectó que un porcentaje importante de estudiantes no cuentan con elementos tecnológicos para recibir a la escuela, institutos o universidad en sus hogares. En otros casos tienen los dispositivos pero existe el problema de la disponibilidad, pues tienen el uso compartido con otros integrantes y, a esto le sumamos, el problema de la conectividad. Otra cuestión a considerar es que algunos/as estudiantes se sienten invadidos por la universidad que entra a sus casas, pues consideran que se está afectando el fuero de su intimidad. Así lo devela un estudio hecho por Lucía Petrelli, Paula Isacovich y Mara Mattioni (2020) donde sostienen que *“el mundo privado de los sujetos, tanto material como simbólico, parece cobrar mayor protagonismo a la hora de dar forma a procesos de enseñanza aprendizaje en este contexto de aislamiento: ¿Qué se puede/se quiere mostrar?, ¿En qué medida la virtualización invade lo que se percibe como espacio privado? ¿Es necesario visibilizar o hacer público “esa intimidad de uno”?”.*

La sociedad líquida de Bauman nos invita al movimiento, al cambio y a la búsqueda de nuevas experiencias. La educación tiene que adaptarse a ese tipo de sociedad digital con vertiginosos cambios, con incertidumbre y provisoriedad. Siguiendo al sociólogo polaco, se propone una “educación líquida” para dar respuestas a las nuevas y cambiantes realidades. Pensando juntos en esta metáfora de lo líquido, nos preguntamos cuál es o debería ser el “contenedor” para que la liquidez no se escurra. ¿Los valores morales, sociales

y cívicos? ¿la propia institución con su presencia territorial? De algún modo lo líquido debe ser contenido porque su naturaleza es móvil.

El elefante curricular

La educación es un bien social y público con un fuerte valor en la sociedad y, también, es un derecho humano fundamental, esencial para ejercer los demás derechos de los que somos titulares. El desarrollo de los procesos educativos en todos sus niveles y modalidades, se vieron violentados como consecuencia del covid-19 que afecta a nuestro país y al mundo entero. La pandemia sacó a la luz una serie de tensiones que debemos abordar y analizar para diseñar caminos estratégicos de cambio en el ámbito educativo, que posibiliten el logro de condiciones de educabilidad de carácter más equitativo, integral, crítico y productivo y que, además, alcancen a un mayor número de ciudadanos/as. Se trata de resignificar esta oportunidad para lograr reflexiones y juicios que den pautas para establecer cambios en la forma de entender y procesar el sentido de la educación y, así, proyectar futuros distintos desde un presente en crisis que tan fuertemente nos interpela y tensiona. Estas interpelaciones y tensiones nos deben conducir a reactivar el diálogo entre currículo y sociedad, desde una perspectiva pedagogía crítica y situada que, en términos de Adriana Puiggrós (2006), *“...posiciona a la universidad pública como promotora de saberes multiculturales situados históricamente —de conocimientos socialmente productivos, anclada en todos los campos del saber y bajo los principios de la libre expresión, la pluralidad, la libertad, el respeto y la tolerancia”*. Este diálogo implica fortalecer a la universidad como constructora de conciencia ciudadana, generadora y socializadora de conocimiento como bien común, con pertinencia científica y compromiso social.

Esta situación inédita e impensada que estamos viviendo, debe replantearnos la flexibilidad curricular frente a las discontinuidades de los ciclos educativos y la incertidumbre social. En el marco de esta incertidumbre, es oportuno citar a Marcuse (1969): *“Los cimientos para construir el puente entre el “deber ser” y el “ser”, entre la teoría y la práctica, se hallan trazados dentro de la teoría misma. El conocimiento es trascendente (respecto al mundo de los objetos, respecto a*

la realidad) no sólo en un sentido epistemológico, sino sobre todo en cuanto va en contra de las fuerzas represivas de la vida: es político.” Esta visión sobre el conocimiento, la teoría y la práctica nos conduce a cuestionar la perpetuidad de los diseños curriculares, cargados de contenidos disciplinares pétreos, que se transforman en un gran elefante que camina aplastando los requerimiento de la sociedad y de la profesión, renunciando al principio de esperanza que busca nuevas formas de vida personal y profesional.

Como señalaran Lourdes Chehaibar y Bertha Orozco (2012), *“La educación involucra los saberes y los haceres y la ética de servicio de las profesiones, en el caso de las Instituciones Educativas de nivel Superior, y éstos deben volver a poner en el centro otro entramado de vínculos entre el mundo del trabajo, el proyecto de universidad, el curriculum y la formación que se piensa y diseña. Los elementos de articulación de estos vínculos deben regirse por un principio de flexibilidad. Si este entramado de ideas es posible de ser asumido en los procesos de elaboración curricular y diseño de nuevas semblanzas profesionales y técnico profesionales para la educación superior y media superior, la flexibilidad re-emergería, en estos momentos de modernizaciones inciertas e inconclusas, como un principio de apertura y diálogo para reorientar los procesos de reforma desde la universidad pública.”*

La pedagogía tiene la gran responsabilidad ética de orientar y brindar conocimientos y herramientas para definir diseños curriculares que posibiliten la creación de condiciones educativas para que los estudiantes sean autorreflexivos, bien informados y con capacidad para unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974).

La nueva institucionalidad

La necesidad de contar con instituciones que no solamente hagan cosas diferentes sino que hagan diferentes cosas, fue descrita por Dolence y Norris (1995) quienes argumentaron que para sobrevivir a la transición desde la era industrial a la de la información, las organizaciones necesitarían cambiar sus fórmulas rígidas a una organización que fuera “rápida, flexible y fluida”, adjetivos no típicamente usados para describir las características de las

universidades. Dada la predilección de las instituciones de educación, en general, y de las universidades en particular, para esperar y ver por el momento, o agregar algo nuevo a un ya saturado programa de actividades, podría ser que las instituciones de enseñanza superior se conviertan en una amenaza.

Si Internet está cambiándolo todo ¿tendrá Internet la potencia de transformar a las universidades? Las organizaciones no cambian automáticamente. El desarrollo organizacional requiere la intervención humana proactiva. Esto significa muchas veces beneficios en la implementación de estrategias de gerenciamiento del cambio explícitas. Como dicen Katz y Oblinger (2000) que destacaron el potencial impacto del e-business en la educación superior, el resultado dominante del grupo de líderes de los colegios y universidades de hoy es pensar qué aspecto cambiar y con qué rapidez podrán hacerlo.

En un mundo globalizado, de saberes líquidos, de información fragmentada pero disponible al instante, de big data y soft law, las instituciones universitarias están convocadas a cambiar, pues el abordaje tradicional resulta insuficiente para dar respuestas a las demandas sociales, en particular a la emergencia sanitaria que nos toca vivir.

Sacar a la universidad de su edificio, con sus establecimientos organizacionales, implica realizar profundas reformas a la normatividad y al andamiaje institucional de la administración y la gestión, para que realmente puedan dar sustento a esa flexibilidad. El desarrollo curricular como un formato digital deriva que todo un mundo organizacional se derrumbe y se construya uno nuevo con características y configuraciones diferentes al modelo anterior. Así, esta nueva Universidad propone una “Gestión Inteligente”, convirtiéndola en una Matrix, en tanto se reconfigura como red global de interacciones compuestas por la inteligencia humana y la inteligencia artificial formando estaciones del conocimiento que, con el fluir de las políticas y acciones interconectadas entre sí, abren paso a una nueva forma de concebirla.

La pandemia y el aislamiento cambiaron una inercia universitaria de siglos y, en solo 24 horas se enroló en nuevos paradigmas educativos, definiendo nuevas políticas institucionales, que impactaron en la docencia, investigación,

extensión, y gestión. Esta educación en línea reconfiguró a la universidad, propiciando nuevos marcos normativos, nuevas lógicas de organización, administración y gestión generando, así una nueva institucionalidad.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2007) “Los retos de la educación en la modernidad líquida” Barcelona, Ed. Gedisa.
- CHEHAIBAR, Lourdes y OROZCO, Bertha (2012) “Flexibilidad como principio y condición de cambios curriculares”, ponencia presentada en el XIX Coloquio de la Afirse, Sección Portuguesa, Instituto de Educación, Universidad de Lisboa.
- DOLANCE M. y NORRIS D. (1995) “Transformación en la Educación Superior” EE.UU. Edición Unbridged.
- FREIRE, P. (1974) “La educación como práctica de la libertad”. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- GARCÍA ARETIO, L, (2019) “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 22, n°. 2, pp. 18.
- KATZ R. y OBLINGER D. (2000) “The Internet and Higher Education: Achieving Global Reach”. San Francisco. Jossey-Bass Publisher.
- LLOYD, M (2020) “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19” en Educación y Pandemia. México. Univ. Autónoma de México.
- MARCUSE, H. (1969) “Un ensayo sobre la liberación”. México: Cuadernos Joaquín Mortiz.
- PETRELLI, L.; ISACOVICH, P. y MATTIONI M (2020) “Estudiar y trabajar en la universidad en contextos de aislamiento social, preventivo y obligatorio” en “Desigualdades en el marco de la Pandemia” Buenos Aires. IESCODE, Universidad Nacional de José C. Paz.
- PUIGGROS, A. (2006) “Sujetos, Disciplina y Currículo”. Buenos Aires. Editorial Galerna. Pág. 98.

LA EDUCACIÓN ANTE LA PANDEMIA Y EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO

María Fernanda Vázquez¹

Resumen: La actual pandemia de covid-19 se configuró como una emergencia sanitaria, económica, política, cultural y educativa. Para proteger la salud de la ciudadanía y mitigar los contagios, el gobierno nacional decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio, lo que provocó, en forma inmediata, el cierre de las instituciones educativas en todos los niveles. Esta abrupta e inesperada suspensión de las clases presenciales, puso en crisis al sistema educativo, que tuvo que migrar a los medios digitales para continuar con sus actividades académicas. La emergencia puso de manifiesto las carencias y desigualdades sociales, y también, las debilidades de las instituciones educativas, para hacer frente a esta situación.

La alarmante crisis mundial provocada por el covid-19 ya tiene resultados indeseados para la sociedad. Ahora bien, posicionándonos desde otro lugar de análisis, nos permitió identificar situaciones no sabidas, realizar lecturas de ellas y generar conocimientos de nuevas formas de enseñar, aprender, administrar y gestionar la educación. Esto nos da la oportunidad para reflexionar y definir políticas institucionales que nos lleven por nuevos caminos y trazar otros itinerarios por donde transitarán los procesos educativos.

Introducción

Algunas de las medidas tomadas por el Poder Ejecutivo Nacional en marzo de 2020, parecen dar cumplimiento a la profecía prefigurada en los años setenta del siglo pasado, por Everett Reimer (1971), con su obra “La escuela ha muerto” y a Ivan Illich (1978), con su libro “La sociedad desescolarizada”, daban como propuesta la desaparición de las instituciones educativas, propiciando el surgimiento de nuevas formas de trasmisión cultural y del conocimiento.

¹ Profesora Titular de Teoría Constitucional y Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora- mail: decanato@derecho.edu.unlz.ar

El aislamiento social, preventivo y obligatorio, decretado a causa de la pandemia, nos aproxima de alguna manera a la situación sostenida por aquellos pedagogos. En muy pocas ocasiones se ha experimentado el cierre de las instituciones educativas, en particular la escuela, como un hecho nacional y mundial provocado el covid-19.

El gobierno nacional, una de las primeras medidas que dispuso, para frenar la propagación del coronavirus, fue el cierre de los centros educativos de todos los niveles (Inicial, Primario, Secundario, Superior y Universitario), este cierre es una de las medidas sociales más significativas que se han implementado. La UNESCO, que se encuentra monitoreando el impacto del Coronavirus en educación, estima que al 20 de abril de 2020, el cierre de las instituciones educativa afectó al “91,3% de la población estudiantil mundial, esto es 1.575.270.054 millones” (UNESCO IESALC-2020).

La escuela, en tanto institución de la modernidad, además de enseñar se ha consolidado como un dispositivo para establecer un ordenador social, que tiene presencia activa en la organización familiar y personal de la ciudadanía. Su ausencia, o más bien, su mudanza al hogar, trajo consigo un nuevo escenario en las configuraciones familiares, devolviendo a éstas, las funciones que habían delegado en la otra institución social. La Universidad, como parte de este escenario, sufrió el mismo proceso, se abandonaron los claustros y aulas para transcurrir y desarrollarse en los entornos virtuales, participando de las actividades académicas desde los hogares.

La situación que ha desatado la pandemia y la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio realiza una fuerte interpelación a las instituciones educativas de todos los niveles, sobre sus capacidades para responder a desafíos, problemáticas, en definitiva a la incertidumbre que se presenta en una sociedad dinámica, cambiante... líquida... (Bauman 2003) “Lo que antes era un proyecto para “toda la vida” hoy se ha convertido en un atributo del momento. Una vez diseñado, el futuro ya no es “para siempre”, sino que necesita ser montado y desmontado continuamente”.

Irrupción del covid-19

El coronavirus COVID 19 se manifestó en China en diciembre de 2019, desde allí se fue extendiendo vertiginosamente por todos los lugares del mundo. A partir de esto, los gobiernos de los diferentes Estados, donde comenzó a manifestarse esta pandemia, fueron definiendo diversas políticas para proteger a la ciudadanía frente al avance de la epidemia. El gobierno argentino, en todo momento, priorizó el cuidado de la salud y la vida de los habitantes, e inmediatamente suspendió las clases presenciales, razón por la cual se fueron estableciendo planes de continuidad pedagógica para que los estudiantes no interrumpieran sus trayectorias educativas.

Esto hizo plantearse nuevos caminos y tomar decisiones emergentes orientadas a garantizar el ciclo lectivo, a cumplir con los desarrollos curriculares y acreditar a los estudiantes. Abriendo un escenario de construcción de escenarios áulicos virtuales.

Esta nueva realidad, tan inédita como impensada, nos invita a reflexionar sobre el significado que tienen las instituciones educativas, como lugar, como campus, y ahora como espacio “virtual”.

En este sentido, la crisis provocada por el covid -19, más allá de la tragedia que ha provocado, nos representa una oportunidad para construir un nuevo enfoque de la educación. Tenemos que simbolizar la crisis como una posibilidad para salir de un estado de conformidad, y explorar otros territorios. La educación, a través de los “sistemas educativos”, se afianzó en rutinas, culturas y tradiciones, ancladas en una inercia de más de 200 años, que se enquistaron y naturalizaron en las prácticas de las instituciones educativas. Por eso la irrupción del covid – 19, además de ser una gran preocupación para la ciudadanía y los gobiernos, es también una oportunidad para revalorizar situaciones, intervenciones y propiciar cambios.

Este artículo propone hacer un análisis de lo que estamos viviendo en el campo educativo como efecto de la pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio, y las enseñanzas y oportunidades que esta situación nos deja.

Alto!!!!, espacio escuela

Los estados, a través de la fundación de Escuelas, Institutos y Universidades, crearon instituciones específicas para la educación, y además, implementaron un modelo de organización social. Así, crearon sistemas educativos que por intermedio de esas instituciones pudieran organizar los tiempos de los ciudadanos durante el día; conteniendo, cuidando y dando amparo a los niños y niñas y adolescentes para que sus padres puedan insertarse en el mercado laboral; definen los periodos vacacionales; acreditan saberes y competencias, y brindan espacios de trabajo a millones de personas.

Las instituciones educativas, además de centrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, han posibilitado el desarrollo de otros comportamientos sociales tales como, la inserción de las mujeres al mercado laboral y con esto ir abandonando, paulatinamente, la construcción patriarcal de la sociedad. Brindan a las personas la posibilidad de crear espacios propios de desarrollo, lo que permite la democratización de cierto conocimiento y la interacción entre miembros de una misma generación.

La pandemia producida por el coronavirus, hizo cerrar preventivamente las instituciones educativas como espacios físicos, y las trasladó a las casas de los alumnos/as. De la escuela, el instituto o la universidad al encierro de la casa, dejándole a estas instituciones solo su función reguladora básica: certificar, acreditar y crear ciclos etarios y académicos.

Aquí hay que detenerse, hacer un alto y recuperar la mirada sobre la importancia que tienen las instituciones educativas como espacio de encuentro, de comunicación, de intercambio y socialización, tanto para estudiantes como para docentes; visualizar sus posibilidades, sus lados creativos y sus potencialidades liberadoras.

Tanto la escuela, como las universidades, son espacios sociales naturales para el desarrollo de las personas, y en sus edificios, campus y estructuras se generan relaciones, encuentros y culturas que enriquecen la vida de los individuos que a ella asisten.

Las instituciones educativas se vieron obligadas a mudarse con urgencia a espacios virtuales. Esto nos permite, no sin nostalgia, tomar distancia de la

situación y así revalorar los lugares y territorio donde se desarrolla lo académico y la vida misma.

Frankenstein, mi educador

El covid – 19 se presenta comúnmente como una emergencia sanitaria, pero su complejidad amplía su espectro, posicionándose como una emergencia económica, social, financiera, cultural y educativa. La pandemia produjo una fuerte embestida a los sistemas educativos mundiales, cerrándose temporalmente las instituciones de enseñanza y mudarlas a la casa de cada estudiante.

Aquí se presenta una cuestión conflictiva, ya los procesos de enseñanza y de aprendizaje no se desarrollan en los ámbitos y espacios diseñados y preparados para estos ocurran. Ya los docentes no tienen la intermediación es decir el contacto personal directo con los/las estudiantes, ni los/las estudiantes con los docentes.

En el caso de educación inicial, primaria y secundaria, en su mayoría, no están preparadas para instalar la escuela en sus casas, no solo por no contar con espacios o tecnología suficiente, sino también por la dificultad de disponer de las capacidades intelectuales, psíquicas – afectivas, la experiencia y equilibrio emocional suficiente para acompañar a los/las hijos/as en sus aprendizajes.

Por otro lado, muchos docentes tuvieron que iniciarse en forma muy acelerada de conocimientos y competencias, para enseñar a través de los entornos digitales. En este punto hay que hacer un reconocimiento al titánico esfuerzo que realizaron para poder enseñar desde una nueva modalidad, nunca antes explorada.

El título que lleva este punto, hace referencia al libro “El Frankenstein educador” de Philippe Meirieu (1998), reflexiona sobre los criterios que todo docente debe tener en cuenta en el desarrollo de su tarea, para lograr el equilibrio entre el deber de orientar a sus alumnos/as en su proceso de formación y el respeto al desarrollo libre de singularidad y particularidades propias de cada uno/a.

Meirieu utiliza la obra de Mary Shelley para caracterizar el sentido de la enseñanza en el hecho educativo. El doctor Frankenstein, en su afán de crear un ser juntando piezas como si se tratara de un rompecabezas, llega a descubrir que el ser creado tiene personalidad propia y sólo puede tener existencia en la medida en que no renuncia a su esencia de libertad. Esta evidencia lleva Meirieu a reflexionar sobre las limitaciones del hecho educativo: no puede ser la fabricación de un ser pasivo, pero tampoco puede haber un abandono o falta de acompañamiento en el desarrollo de los aprendizajes.

Lo expuesto nos invita a revalorizar la labor educativa de la profesión docente, con el reconocimiento de las familias y la sociedad que ha visualizado el esfuerzo que se realiza en la compleja función de enseñar. También, otro desafío es que, el mismo docente tiene que abandonar el pasivo y tradicional rol de reproductor curricular. Posicionarse como verdadero promotor de conocimiento, facilitador de aprendizajes y creador de nuevas metodologías y estrategias para la enseñanza, y así desarrollar su tarea sin intenciones de fabricar sujetos, respetar su autonomía y acompañarlos en el proceso de construcción de los conocimientos.

Estos profundos y complejos procesos de cambio producidos por la pandemia, demanda a la Universidad, en tanto institución social vinculada a la producción, reproducción y socialización del conocimiento, situada en el campo educativo como su espacio natural de desarrollo, debe llevar adelante los “Planes de Continuidad Pedagógica” que involucren procesos educativos que integren a todos los/las estudiantes en condiciones de igualdad, garantizándoles el acceso al derecho a la educación.

Es oportuno citar a la maestra mexicana Alicia de Alba (2020) cuando sostiene “Para los sobrevivientes de covid-19, la tarea es la construcción del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás. Esto es, erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro. El puerto se está desmoronando.”

Estos profundos y complejos procesos de cambio producidos por la pandemia, demanda a la Universidad, en tanto institución social vinculada a la producción,

reproducción y socialización del conocimiento, situada en el campo educativo como su espacio natural de desarrollo, debe llevar adelante los “Planes de Continuidad Pedagógica” que involucren procesos educativos que integren a todos los/las estudiantes en condiciones de igualdad, garantizándoles el acceso al derecho a la educación.

Es oportuno citar a la maestra mexicana Alicia de Alba (2020) cuando sostiene “Para los sobrevivientes de covid-19, la tarea es la construcción del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás. Esto es, erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro. El puerto se está desmoronando.”

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2003) “Modernidad líquida” México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2007) “Los retos de la educación en la modernidad líquida” Barcelona: Ed. Gedisa.

DE ALBA, A. (2020) “Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19”. En Educación y Pandemia. México: Universidad Autónoma de México. Pág. 293.

ILLICH I. (1978) “La Sociedad desescolarizada” España: Barral Editores.

MEIRIEU, P. (1998) “El Frankenstein educador”. Barcelona: Laertes Educación.

REINMER, E. (1971) “La escuela ha muerto” Barcelona. Barral Editores.

UNESCO (2020), “El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”, en <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educación-superior-impacto-y-recomendaciones/> (consultado 04/05/2020)

