



ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI: DESAFÍOS, INNOVACIONES Y PROYECCIONES

Debates del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Facultad de
Ciencias Jurídicas
y Sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



www.jursoc.unlp.edu.ar
www.enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar

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

INDICE

Prólogo	pág. 3.
Formación y Contenidos Transversales En La Enseñanza Del Derecho	pág. 5.
Estrategias y Dispositivos En La Enseñanza Del Derecho.....	pág. 85.
Enseñanza Práctica del Derecho.....	pág. 161.
Enseñanza del Derecho en Contexto de Encierro.....	pág. 227.
Perspectiva de Género en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 276.
Las Tic's en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 373.
Enseñanza del Derecho al inicio de la Carrera.....	pág. 431.
Métodos de Enseñanza y Evaluación en el Derecho.....	pág. 485.
Investigación y Extensión en la Enseñanza del Derecho.....	pág. 559.
Conferencia “Innovaciones curriculares en Abogacía. Importancia de la enseñanza independiente de la Teoría General del Derecho Procesal”	pág. 636.

Universidad Nacional de La Plata

La enseñanza del derecho en el siglo XXI : desafíos, innovaciones y proyecciones ; dirigido por José Orlor ; editor literario María Julieta Duedra ; ilustrado por Rodrigo Atencio ; prefacio de Vicente Santos Atela ; prólogo de Salanueva, Olga. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1765-2

1. Enseñanza. 2. Derecho. I. Orlor, José, dir. II. Duedra, María Julieta, ed. Lit. III. Atencio, Rodrigo, ilus. IV. Santos Atela, Vicente, pref. V. Salanueva, Olga, prolog. VI. Título.

CDD 340.07

ISBN 978-950-34-1765-2



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 Asuntos Estudiantiles: Abog. Joaquín Eliseche

Correo Electrónico: estudiantiles@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: rinstitutionales@jursoc.unlp.edu.ar

Secretario de Investigación: Abog. Lautaro Ramírez

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

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

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

PRÓLOGO

La presente publicación recopila la totalidad de las ponencias, trabajos y documentos que se han presentado en el “III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho” realizado los días 9, 10 y 11 de mayo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.- La enseñanza del derecho como espacio cognitivo y de reflexión se viene desarrollando en ésta unidad académica desde tiempo atrás, como propuesta para explorar los desafíos de la formación del futuro abogado, así como la necesaria capacitación permanente del docente e investigador. Ante el diagnóstico de que enseñar y aprender el conocimiento jurídico exclusivamente en el formato tradicional (clases magistrales) ya no resulta suficiente y eficaz en la formación del estudiante, se comenzaron a desarrollar líneas de investigación y de análisis acerca de cómo es enseñar-aprender la disciplina jurídica en el siglo XXI.

Quienes ejercen la docencia y la investigación en las últimas décadas han observado cómo diferentes factores (internet, redes sociales, e-book, etc), así como también nuevas herramientas (pizarrones tecnológicos, equipos de audio y video, etc.) han irrumpido en el espacio áulico y en las relaciones entre docente-alumno. Todo ello nos lleva a repensar nuestras estrategias y propuestas pedagógicas, ya que evidentemente el aprendizaje se realiza desde otros formatos y la enseñanza debe ser replanteada. Ya no hay un modelo único o excluyente para la formación en la ciencia jurídica.

No se trata sólo de enseñar, sino también de aprender, aprehender, formar, capacitar, para el conocimiento y desarrollo de habilidades-competencias.

Reflexionar acerca de cómo se enseña y cómo se aprende el derecho nos obliga a analizar y desarrollar nuevas estrategias, herramientas, y procedimientos para la formación del fenómeno jurídico, formando un futuro profesional de la abogacía con capacidad de conocimiento y análisis crítico para los desafíos de una realidad social de nuestros tiempos. La formación profesional exige que sea íntegra, universal, democrática, crítica, y con basamento en el hombre como su destinatario final.

Desde el Observatorio de Enseñanza del Derecho de ésta unidad académica se han creado diferentes áreas específicas y especializadas para el abordaje de la multiplicidad de desafíos que es enseñar derecho en tiempos tecnológicos, con un derecho en permanente análisis crítico, irrumpido por nuevos pilares básicos del sistema jurídico como los derechos humanos o las cuestiones de género. Y una de las actividades ha sido la planificación y organización de este Congreso de Enseñanza del Derecho que es en cierto modo un continuo de sus ediciones anteriores.

En ésta ocasión se contará con la presencia de académicos de Chile, Brasil, Cuba y otros países latinoamericanos, así como de Universidades Nacionales Argentinas como Buenos Aires, Lomas de Zamora, del Centro –Azul-, del Sur –Bahía Blanca-, José C. Paz, Córdoba, Río Negro –Viedma-, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, entre otras. Esta amplia participación ha permitido recibir más de 90 ponencias y 140 expositores que abordarán diferentes ejes de la enseñanza jurídica.

También es de destacar que en esta ocasión –lo que demuestra el permanente crecimiento de éste espacio de conocimiento– se realizará un módulo de conversatorio con investigadores en ciencias sociales y jurídicas, analizando la problemática de la enseñanza en investigación en las aulas de las facultades de derecho; así como un espacio de capacitación de docentes y auxiliares a la docencia mediante la realización de talleres (“Estrategias e instrumentos pedagógicos para pensar la enseñanza del Derecho”, “Clínicas jurídicas en la Enseñanza del Derecho: modelo para armar. Taller para desarmar la experiencia clínica”; “Perspectiva de género en la Enseñanza del Derecho. Teoría y práctica”; “Estrategias lúdicas de enseñanza. Cómo conectar con las nuevas generaciones de estudiantes”; “Los/as abogados/as ante el dolor. Herramientas para la enseñanza del derecho desde una perspectiva crítica de los derechos humanos”; “Enseñanza del Derecho en contextos de encierro”; “Argumentación Jurídica en la Enseñanza del Derecho”; “Prácticas de simulación. Audiencias y Juicios Orales en la Enseñanza del Derecho”; “Enseñanza del Derecho por competencias”.

Agradezco a todos los ponentes y asistentes que han contribuido a darle vida y contenido a éste encuentro académico para la enseñanza del derecho, en el convencimiento de que si repensamos

–repensarse no necesariamente significa cambiar o mutar o suprimir– nuestras prácticas pedagógicas, comenzaremos a transitar el camino para formar a nuevas generaciones de agentes jurídicos que comprendan la realidad que les toca vivenciar, con un derecho dinámico, en clave crítica, y como profesionales para promover la paz e igualdad.

Todo este evento es posible gracias al compromiso y esfuerzo que tienen los integrantes del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de ésta unidad académica, así como el apoyo de la Prosecretaría de Capacitación y Carrera Docentes, sin los cuales no sería posible el desarrollo de éste gran evento académico. Gracias!

Abog. Vicente Santos ATELA

Ex Decano Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP

Consejero Superior Universitario UNLP

Profesor Titular de Derecho Público Provincial y Municipal UNLP

Juez de Primera Instancia en lo Civil y Comercial nro. 2 La Plata

Miembro del Consejo Académico del Observatorio de Enseñanza del Derecho. E-mail: atelavicente@hotmail.com

FORMACIÓN Y CONTENIDOS TRANSVERSALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES

Erika S. Bauger, Laura N. Lora, María Rosana Toranzo, Oscar Zas

Este informe tiene como objetivo reconstruir y sistematizar la experiencia vivida en la Comisión 1 del III Congreso de Enseñanza del Derecho, referida a *“Formación y contenidos transversales en la Enseñanza del Derecho”*.

En el encuentro del día jueves 9 de mayo de 2019, se presentaron las siguientes ponencias: 1) *“El teatro en la aulas de derecho”* de Ariel Simone; 2) *“¡A despertarse emociones!”* de María Rosana Toranzo; 3) *“Por qué el estudiante de derecho y el futuro abogado pueden y deben cumplir con un rol social”* de Marisa Montiel; 4) *“Jóvenes en el mundillo judicial. Experiencia con alumnos del 6to. Año del secundario”* de Juan Martin Herrera; 5) *“La importancia de tener en cuenta los conocimientos previos para el proceso de la enseñanza”* de Solange. A. Filippini; 6) *“Nuevas competencias y capacidades que deberían desarrollar los operadores jurídicos de cara a los cambios en el Poder Judicial”* de Luciana Gatti y José María Lezcano; 7) *“Ética profesional y vigencia social del derecho. Desafíos en la enseñanza del derecho”* de María Laura Ochoa; 8) *“Pertinencia en la universidad de derecho. La vinculación de lo abordado en el aula con la problemática local”* de Esteban E. Maidana y 9) *“La importancia de cortos/largometrajes para la enseñanza del derecho”* de Laura N. Lora y María Laura Ochoa.

En el presente informe incluiremos las referencias a los distintos núcleos conceptuales que configuran los trabajos presentados, con base tanto en las exposiciones a cargo de los ponentes como en los debates realizados, buscando encontrar los puntos en común, los acuerdos, desacuerdos y posibles temas a tratar en el futuro para aportar nuevas visiones y elementos para trabajar en la enseñanza del derecho.

I.- Desarrollo.

El encuentro se inició con la presentación de las ponencias atendiendo a los puntos más salientes de las mismas y reservando la formulación de preguntas e inquietudes para un momento posterior de debate y discusión entre todos los participantes de la comisión. Conviene destacar la participación activa de docentes y estudiantes, circunstancia que favoreció el intercambio y el enriquecimiento de procesos interactivos, generándose interesantes tensiones e interferencias.

En el espacio descrito se reflexionó sobre la formación y los contenidos transversales en las prácticas de enseñanza en el aula universitaria como prácticas sociales, contextualizadas y plurideterminadas. En tal escenario se planteó la necesidad de realizar un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de las experiencias de enseñanza, lo que implica volver sobre las situaciones de nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la misma.

II.- Conclusiones.

-Trabajar de manera transversal en los currículos la ética, la perspectiva de género, los derechos humanos, las tecnologías de la información y la comunicación.

La transversalidad de estos contenidos enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo instructivo y lo formativo.

Nuestras prácticas de enseñanza, integradas por las creencias, mentalidades y asunciones arraigadas incluyen el proceso de feminización de la enseñanza, el origen de clase, las vinculaciones etnoculturales, la militancia, las tradiciones familiares, entre otros factores condicionantes de la realidad y posibilidades de trabajo en las aulas. Esto nos permite vincular nuestras prácticas a los

contextos socioculturales, a los sujetos y a sus maneras de expresar y de sentir en cada circunstancia, planteando la necesidad de adentrarse en lo idiosincrático que no se muestra tan fácilmente.

En este marco, es importante analizar el carácter ético-moral de las prácticas de enseñanza, ya que los micropoderes que parten de la relación asimétrica entre docente y alumno están relacionados con la posibilidad de sanciones y castigos, configurados bajo parámetros de excelencia donde algunos quedan incluidos y otros excluidos en base a la cercanía en mayor o menor medida a los “perfiles ideales” de alumno. En nuestras cátedras nos interesa discutir por qué y para qué enseñamos lo que enseñamos, y qué tipo de profesional estamos buscando formar, no sólo en su calidad técnica, sino también ética.

Asimismo, y en el contexto de la sociedad de conocimiento en que vivimos, se propone la enseñanza transversal de las tecnologías de la información y la comunicación, que implican capacidades y habilidades que le permitan al profesional del derecho el desarrollo de un pensamiento analítico e innovador y el razonamiento para la resolución de nuevos tipos de problemas. Se trata de contribuir a la formación de egresados de un nivel suficientemente competente para afrontar nuevos desafíos.

-Promover un proceso de emancipación en el aula.

El proceso de emancipación en el aula parte de una asimetría inicial. Asimismo, se puede hablar de una doble asimetría, ya que los alumnos poseen saberes que han adoptado en otros espacios socio cognitivos. Se espera que la asimetría se vaya desvaneciendo en tanto el proceso de apropiación de los estudiantes sea exitoso. Aceptar que el alumno piensa, siente, toma posiciones y tiene derecho a defenderlas, creando las condiciones para un aprendizaje emancipador.

Desde esta perspectiva, se propone crear situaciones horizontales, colaborativas y más democráticas, que posibiliten interacciones y sus consecuencias, en el marco de la relación docente-alumno como una relación de saber-poder. Como ya mencionamos, dentro del aula existe una asimetría inicial y lugares establecidos: el del docente y el de los estudiantes. La

universidad unge con distintas posiciones a los distintos sujetos intervinientes en la práctica educativa, quedando el docente en posesión del saber y por lo tanto en un lugar de poder, mientras que el alumno se sitúa en uno de dependencia y sometimiento que se sostiene a partir del acto evaluativo.

Al respecto identificamos en nuestras aulas que el amplio discurso de la ciencia es recortado desde lo curricular, sesgado por cuestiones de índole subjetivas de los docentes que lo elaboran. Más allá de esto, debemos mostrar la riqueza de opiniones sobre ciertos temas, utilizando un registro apropiado, un uso adecuado del léxico y del manejo de las fuentes para no presentar como propias las ideas enunciadas por otro autor. Expresiones tales como “desde mi perspectiva”, “a ustedes qué les parece”, “qué piensan”, “según tal autor”, favorecen que el discurso científico sea mediado en el proceso interactivo.

-Incorporar las emociones, el arte y los films en el aula.

Al respecto, se propone crear contextos emocionales positivos y asumir con naturalidad el error, fomentando las acciones hacia lo creativo e incorporando el componente lúdico para mejorar el proceso sináptico y atencional en el aula.

Integrar los juegos, las bromas y el arte para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Compartimos que existen múltiples beneficios en la incorporación del juego y del arte en la clase. Así, el role playing -como en el teatro- implica demostrar emociones a través de los timbres de voz, de los acentos y también de los silencios.

La utilización de cortos y largos metrajes permite acceder a acontecimientos, fenómenos o situaciones que ocurren en la actualidad, permitiendo a los estudiantes comunicar sus ideas, sentimientos y opiniones a través de las actividades planificadas. Desde la perspectiva de las cogniciones distribuidas, estos recursos tienen no sólo fines puntuales del uso de recursos en sí mismos, sino, y sobre todo, las oportunidades para el desarrollo de residuos cognitivos útiles para los estudiantes cuando estén solos.

-Invitar a los docentes a “des-aularnos”.

Salir con los cursos a conocer otros espacios para mejorar los procesos de aprendizaje, poniendo en juego las diversas inteligencias y las trayectorias de los alumnos, valorizando sus conocimientos previos. De tal forma, las experiencias de aprendizaje pueden promoverse en otros espacios áulicos, tales como, tribunales a partir de la observación de juicios orales, de visitas a institutos penitenciarios, organismos del estado, etc. Debemos tender puentes con la realidad, enriqueciendo al sujeto como ser cultural que identifique y ponga en valor lo que ya sabe.

En esta dimensión, proponemos trabajar en experiencias de extensión universitaria, buscando favorecer el intercambio de experiencias situadas en los equipos extensionistas, pero también una coherencia de la praxis extensionista en la construcción colectiva de conocimientos. La profundización de los procesos de extensión universitaria permite transitar hacia el espacio de integralidad, donde la docencia, la investigación y la extensión sean cotidianas en la formación en contexto.

El derecho representa una herramienta insustituible para el cambio social y para la resolución de problemas sociales. La universidad debe insistir en propuestas que avancen en materia de pertinencia; para lo cual resulta indispensable la actualización permanente no sólo de contenidos, sino también de prácticas y estrategias docentes; así como también el apoyo y la estimulación constantes a la investigación, a la producción científica y a la extensión. Para ello, se propone también, integrar la currícula académica con prácticas basadas en la realidad, tales como pasantías en organismos, permitiendo que el estudiante interactúe con actores sociales y que participe en la resolución de conflictos judiciales, arbitrales o en negociaciones prejudiciales.

-Registrar las experiencias de prácticas de enseñanza.

El análisis de nuestras prácticas de la 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 uno mismo, ya que de alguna manera siempre somos actores protagónicos en ese escenario pedagógico.

La cuestión central aquí es trabajar la mirada, la escucha y ampliar los registros de lo que pasa en el aula. De tal forma, podremos desnaturalizar y deconstruir lo que vimos como natural y normal para poder incorporar otras prácticas. Tenemos que estar alertas al clima del aula para advertir si los estudiantes están cansados y de ser así, fraccionar la clase en bloques permitiendo que los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje. Ejercitar la habilidad de observación y el deseo de interpretar los gestos, las señales, los indicios que nos permiten construir pistas de lo que pasa en la clase.

Trabajando así sobre los registros, los indicios nos permitirán problematizar lo que hacen los sujetos realizando un esfuerzo por no quedarnos con lo que aparece a simple vista.

La propuesta es mirarnos en el espejo de nuestras prácticas, para abrirlas a posibilidades y alternativas que nos permitan ampliar los marcos conceptuales. Saber qué, cómo y por qué realizar una práctica de enseñanza, evaluando las consecuencias de las acciones que tomamos, y no sólo actuar en forma repetitiva y mecánica. La idea de redefinir nuestra profesionalidad docente propone que seamos investigadores estudiosos de nuestra forma de actuar a través de una reflexividad crítica y contextualizada. Como dice Bourdieu, construirnos como seres reflexivos -ya que no lo somos por naturaleza-, llevando a cabo la tarea colectiva de “objetivar al sujeto objetivante”.

EL TEATRO EN LAS AULAS DE DERECHO

Ariel Simone¹

"El teatro es como el silencio. Cuando se habla de él desaparece (Peter Brook)

RESUMEN: En este trabajo compartiremos una experiencia áulica concreta basada en la inclusión del teatro, como parte de las artes, en las clases de Derecho Penal. De la propuesta remarcaremos las ventajas que creemos que conlleva de acuerdo a las conclusiones derivadas de la neuroeducación, especialmente en cuanto a la generación de emociones. Asimismo comprenderemos al teatro en el aula como un juego que además implica fortalecer las herramientas pedagógicas debido al trabajo en grupo y el ejercicio.

1. La experiencia: Partiremos de una experiencia-anécdota. En uno de los encuentros de la asignatura, ya transcurridos más de los tiempos mínimos que el cerebro tolera para la concentración; percibimos cierta dispersión en los alumnos. Sentimos esa horrible sensación de que alguno quería tomarse el buque pero aún no se había pasado la asistencia. Propusimos hacer un alto ("un recreo cerrado" lo llamamos) para salir de la rutina y del tedioso tema: Uno de los juegos de campamento. Aquellos que se hacen tanto en las colonias, en los camping o en las concentraciones eclesíásticas, entre muchos otros lugares. Unos pocos compañeros salieron al pasillo, les dimos algunas consignas a los que se quedaron, y cuando los de afuera volvieron comenzó el juego. Nos reímos un rato. En definitiva. Jugamos. Actuamos. Tratamos de engañar al otro (como vamos a hacer cuando seamos abogados). Y notamos como todos volvieron a prestar atención. Ahora hasta querían quedarse en el aula. Para el siguiente encuentro, procuramos encarar la clase de manera distinta, y utilizar esta pequeña experiencia, solo que ahora sería para "de paso" abordar el tema que por cronograma tocaba "desarrollar". Antes de comenzar nos reunimos con el equipo y manos a la "obra". Fue así que los casos prácticos que teníamos para que estudiaran en la casa o para que los trataran de resolver luego de desarrollado el tema teóricamente; se transformaron en los libretos de las escenas teatrales (*sketchs*) que cada grupo debía presentar a los compañeros/as. Las consignas eran simples: si bien se permitía cierta libertad para la improvisación, los

¹ Docente adscripto en Derecho Penal 1, Parte General; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Contacto: arielhernansimone@gmail.com. Adaptación del trabajo final del curso "Educación Emocional y Neuroeducación" a cargo del Prof. Mario Vestfrid (Área de Capacitación docente).

integrantes del equipo debían distribuirse los personajes y recrear el relato que surgía del trabajo práctico. Alguno podía hacer las veces de *voz en off* o relator de los sucesos, y se les solicitó expresamente que sean originales en las propuestas y sorprendan con algo inimaginable. No les pedimos que procuren hacer reír al público porque imaginamos que eso iba a surgir irremediablemente. Se trataba de cinco relatos en los que en definitiva se preguntaba al final si cada uno de los personajes involucrados había realizado o no una acción en términos jurídicos penales. Al final se entregaron las estatuillas. La experiencia fue por demás enriquecedora y satisfactoria: Los chicos y chicas habían desarrollado las habilidades necesarias para aplicar los contenidos de una manera práctica, actuando, jugando, riendo, tentándose, y hasta emocionándose.

2. La educación emocional y la neuro-educación: Fue a partir de esa concreta experiencia que comprendimos la relevancia de la estimulación neuro-emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado, y del juego en el aula, por otro. Desde lo pedagógico, en los últimos años se han intentado buscar diversas alternativas a la propuesta de la educación tradicional. Así, con la finalidad de echar por tierra la validez absoluta de las clases magistrales² en Europa se ha empezado a hablar de las “*clases al revés*”³ o poner en práctica juegos, habilidades y destrezas u otras alternativas⁴ en las que el alumno participe de modo más protagónico y no sea un mero espectador⁵. En ese sentido es que desde hace varios años se propone que desde la “neurodidáctica” se aborde esta problemática, en cuyo marco se afirma que el cerebro necesita emocionarse para aprender.

3. Las artes, la creatividad y la estimulación: Mucho se ha dicho sobre la importancia de las artes en la educación. En nuestro ámbito a veces sirve para escaparnos de la pesadez de las clases y de la rigidez de las normas, y otras veces para que sirvan de excusa y vehiculizar en ellas la comprensión de determinada temática (películas, música, cuentos, novelas, pinturas, etc...). A partir de los estudios de las Neurociencias, se puede asegurar que las artes pueden

incentivar

2 Justamente es a través de la neurodidáctica que se propone el abandono de las clases magistrales y clásicas.

3 Las clases al revés (*Flipped Classroom*) consisten en una metodología donde el alumno realiza las tareas o deberes en el aula y estudia en la casa, entre otras implicancias de interés didáctico.

4 Por ejemplo, una clase se puede desarrollar a partir de preguntas de los alumnos o del mismo

docente; o se puede describir un tema a partir de un caso conocido o una microhistoria.

5 En ese sentido es que a partir del pensamiento y método socrático se afirma que “aprender no es transmitir conocimiento”, y que un buen docente debe ayudar al alumno para que este exprese y evoque un conocimiento que ya le pertenece pero que mantenía oculto (SIGMAN:200).

el desarrollo de la actividad cerebral relevante para el proceso educativo. En las artes el hombre interpreta algo por medio de sus sentidos, pero adicionándole el valor de lo bello y lo estético. Las artes escénicas constituyen una de las bellas artes. Y las artes se relacionan estrechamente con las neurociencias. Una música es un sonido armónico que es captado por uno de los sentidos y decodificado en el cerebro de una manera determinada creando sensaciones. Si esa música, además de armónica y es gustosa para los oídos, irremediablemente generará placer en quienes la escuchan. La música activa áreas cerebrales de placer y los sistemas nerviosos de recompensa que ayudan a mejorar el funcionamiento emocional y cognitivo (MANES,2016,#2:68). Además, la práctica musical permite desarrollar y fortalecer conexiones entre diversas regiones cerebrales, lo cual permite la transferencia de habilidades (MANES,2016,#3:27). Y más específicamente, la musicoterapia, aunque se relacione más bien con mecanismos ante el padecimiento de enfermedades o problemas neurológicos o anímicos, motiva y facilita el desarrollo de las estrategias cognitivas tan necesarias desde lo pedagógico. Similares consideraciones podríamos efectuar para con una producción pictórica, un poema, un buen relato, una escultura, una imagen, un video, una película, un poema, un truco de magia, etc... En definitiva, con respecto a cualquier obra de arte o expresiones semejantes. Por ello es que el docente cuenta con una herramienta tan simple como eficaz para mantener la percepción, la atención, la concentración y el bienestar del alumno a partir de las artes. Las artes también evocan a toda la cuestión que gira en derredor de la creatividad que se verifica sobre todo cuando encontramos o entendemos algo de modo original, identificado como el “momento eureka” de la iluminación (“Se me prendió la lamparita”) (MANES,2016,#3:10). En la creación (propia de las artes) se ejercita el lóbulo prefrontal, para lo cual se requiere de tiempo y que se utilice el “camino largo” del cerebro. En la actualidad tenemos poco tiempo y por ello solo repetimos en forma automática los conocimientos que nos son incorporados, tal cual ocurre generalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional que pretendemos desmitificar. Además, durante el proceso creativo se reduce la actividad de las áreas cerebrales vinculadas a los filtros cognitivos que pueden llegar a impedir o demorar el desarrollo (MANES,2016,#3:17). Curiosamente, lo creativo y lo artístico también es relevante en lo que respecta a la memoria, al

punto que “*el oficio del memorista está en algún lugar entre la arquitectura, el diseño y la fotografía, todas facetas creativas*” (SIGMAN:224). Al respecto, un buen recurso para afianzar la memoria y recordar cosas es hacerlo mediante imágenes de los objetos que se pretenden recordar, en cuyo marco se habla del “*Palacio de la Memoria*”⁶, que se asemeja más a un proceso creativo propio de las artes que a un depósito de información en partes rígidas del cerebro (SIGMAN:279). Finalmente, y en lo que más me interesa destacar, las artes generan emociones y sentimientos, incluso aquellos de tristeza (película o escena triste) que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (en este sentido es que hay que tener en cuenta la diferencia entre emociones y sentimientos). En teatro existe un ejercicio que se denomina “*memoria emotiva*”. Desde las neurociencias, cabe recordar la función de la amígdala, que se ocupa de los recuerdos emocionales (“secuestro amigdalár”). La amígdala juega un rol de significativa relevancia en el miedo y en la memoria basada en eventos emocionales. Ello lleva a fortalecer el entusiasmo en la educación relacionado con la motivación, que a su vez deriva de las emociones.

4. El juego y el aprendizaje lúdico:⁷ La experiencia relatada implicó, en definitiva, jugar un poco. Peter Brook ha dicho: “*Interpretar requiere mucho esfuerzo. Pero en cuanto lo consideramos como juego, deja de ser trabajo. Una obra de teatro es juego.*” Una de las formas de incentivar y estimular a los alumnos a través de las emociones es la que en los últimos tiempos se está implementando a través de los juegos áulicos, en donde tiene especial relevancia el fomento de la creatividad, el bienestar y el buen humor; a la vez que sirve para relajar el ambiente y bajar los niveles de dramatismo y estrés, especialmente ante las instancias evaluatorias. Aprendemos jugando como cuando éramos niños ⁸. En los adultos que se encuentren estudiando carreras a nivel universitario resultará útil recurrir a los juegos para estimular el bienestar, las ganas y en definitiva obtener buenos resultados en el proceso educativo. Además es una buena forma de que al modo

del “palacio de

6 El Palacio de la Memoria es una herramienta hallada por Simónides que permite recordar objetos y cosas a través de la memoria espacial que está más desarrollada en el ser humano a través de un sistema de coordenadas en el hipocampo. Consiste en ubicar las cosas que se pretenden recordar en un ámbito espacial cual Palacio, donde la memoria se desenvuelve como pez en el agua (SIGMAN:223).

7 Curso-taller “El juego como vehículo de aprendizaje y elemento motivacional en la educación universitaria” (2016). Equipo Docente: Pablo Lazatti – Jorgelina Murias – Daiana Laffranchi

8 Además está decir que la socialización primaria y la conformación de nuestro cerebro en los primeros tiempos se hace en base al juego, es decir: “aprendemos jugando”.

la memoria” se pueda evocar el recuerdo para que ciertos datos no pasen al olvido por la manera en que fueron incorporados. En el proceso de aprendizaje y enseñanza del Derecho Penal puede resultar de utilidad tratar los temas a partir de la narración de casos reales - *conocidos mediáticamente o no*-, juegos de roles, simulacros y otros recursos que capten la atención y mantengan la concentración. Lo más importante del juego es que, a diferencia del método conductista, a través de aquel el *homo ludens* justamente aprende jugando, lo cual es mucho más productivo que aprender leyendo o escuchando al profesor hablar y nada más.⁹ Y ello es de vital importancia en el proceso pedagógico ya que la metodología lúdica importa la incorporación de conocimientos en base a la practicidad, el desarrollo de las habilidades propias de la profesión, etc.. que resultan difíciles de aprender mediante las metodologías tradicionales basadas en las clases magistrales y la repetición de contenidos previamente transmitidos.

5. El trabajo en grupo y el “cerebro social”: La experiencia implicó también que los alumnos, a poco de conocerse, socializaran entre los miembros del equipo y pensarán en una empresa en común. Desde las neurociencias se afirma que el cerebro es un órgano social que necesita de las relaciones para funcionar. Las relaciones sociales modulan las funciones biológicas de nuestro cerebro, que se desarrolla en mejores condiciones cuando se promueven las relaciones interpersonales y el contacto con los otros. Manes afirma que “somos humanos porque somos seres sociales y necesitamos continuas relaciones para que nuestro cerebro se mantenga en forma”. Por ello es que se habla hoy en día de un “cerebro social” y de la “neurociencia social”, que hasta hace algunos años era impensado. Incluso algunas teorías sostienen que el tamaño del cerebro humano es mayor por su directa proporcionalidad al cúmulo de las relaciones interpersonales, debido a la evolución en el contacto social de la especie (MANES,2014:212). En base a estos entendimientos es que en base a la experiencia relatada pretendemos destacar la relevancia del trabajo en grupo e interactivo con otras personas (no con aparatos inanimados), ya sea en el ámbito áulico o en todo el proceso pedagógico. El equipo es algo más que la suma de las individualidades y que el trabajo en grupo coadyuva también a la “recuperación colaborativa de los recuerdos” parciales que pueda llegar a atener cada integrante del equipo, todo ello

9 Por ejemplo todo aprendimos las reglas del fútbol jugándolo y las sabemos aunque nunca

hayamos leído el reglamento que la FIFA elaboró al respecto. Lo mismo con el truco

en el marco más abarcativo del entendimiento de la memoria colectiva como construcción social (MANES,2016,#1:70/72/76). En sentido similar, cabe destacar que las conductas cooperativas y las que en general nos relacionan con los otros activan áreas cerebrales asociadas a la recompensa y el placer; a diferencia de cuando la misma actividad es llevada a cabo por un objeto electrónico o mediante cosas inanimadas, donde se desactivan aquellas zonas del cerebro. Del mismo modo, las interacciones sociales fomentan la inteligencia colectiva y son buenas para el bienestar y la salud cognitiva de cada uno de los cerebros que intervienen en el grupo (MANES,2016,#8:74). La **enseñanza significativa** implica la implementación de ideas colaborativas y cooperativas. Además, el hecho de mantener, cualquier sea el ámbito, incluso el aúlico, lazos afectivos y sociales, otorga sentido de pertenencia social que protege contra el estrés (MANES,2016,#2:68).

6. La actividad física y el cerebro: El cuerpo es movido por el cerebro, pero también el cuerpo activa al cerebro. Una de las asignaturas que comprende las **artes dramáticas** es justamente la **expresión corporal**, en cuyo marco también tienen relevancia aspectos como la postura teatral y la presencia escénica. Ciertas sustancias del cerebro que estimulan el bienestar son generadas a partir de actividades tales como el ejercicio físico y/o el sexo. A ese punto es que se habla de la “gimnasia neuronal o cerebral”. Así, correr o realizar alguna actividad física hace que en nuestro cerebro y más precisamente en el hipotálamo se libere endorfina. La endorfina es una sustancia (hormona) que el encéfalo produce por sí sola ante ciertos estímulos, y está asociada a la disminución del dolor, y por ende a las sensaciones placenteras o la felicidad. El ejercicio aumenta la sinaptogénesis (creación de sinapsis en el hipocampo) y al generar endorfinas baja los niveles de estrés (MANES,2016,#2:68).

7. Algunas otras conclusiones: Múltiples son los vínculos que encontramos entre las ventajas educativas relacionadas con el juego y la neurociencia y la experiencia que nos propusimos compartir: **a)** De acuerdo a la pirámide de **Edgar Dale**, la actividad activa (que implica el protagonismo del desempeño de un rol actoral en un ejercicio) importa mejorar la eficacia en cuanto a la memoria y el aprendizaje. Es el **aprendizaje experiencial**. **b)** La actuación implica, también y en cierta medida “mentir”. **c)** Las actuaciones son conocidas en el ámbito del ejercicio

profesional del derecho y especialmente en las prácticas de las asignaturas a través del **role play (juego de roles)**, como por ejemplo el simulacro de juicios por jurados o las competencias sobre **técnicas de litigación** en materia penal. **d)** Cabe hacer alguna mención a la meditación propia de las artes dramáticas, que también modifica las ondas cerebrales que coadyuban a la relajación y el bienestar necesarios en el proceso educativo. Small propone realizar ejercicios de meditación a los efectos de mejorar el autocontrol y la autoestima en muchas de las actividades que se realizan cotidianamente (SMALL:167). **e)** Los movimientos de los músculos de la cara que reflejan las emociones básicas y secundarias (emociones primarias y sociales), tan ligadas a las artes dramáticas. Los gestos, los rostros, las máscaras en donde actúan los más de diecisiete músculos que tiene el rostro humano. **f)** También son importantes todas las cuestiones vinculadas al lenguaje corporal (gestos, ademanes, postura, manejo del escenario, formas de desplazamiento). En el teatro es importante demostrar emociones a través de los timbres de vos, de los acentos, y también de los “sonidos del silencio”. Los ojos son la parte más expresiva de la cara y cualquier maestro de las artes dramáticas te dirá que debes manejar los ojos, la mirada. En definitiva, como en el teatro, el cuerpo habla y enseña.

Bibliografía utilizada:

SIGMAN, Mariano, *La vida secreta de la mente*, Edit. Debate, 2016.

SMALL, Gary; y VORGAM, Gigi, *El Cerebro Digital*, Edit. Urano, 2008. Cap. 7 “Recuperar la comunicación cara a cara” (págs. 139 a 173).

MANES, Facundo, y NIRO, Mateo, *Usar el Cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*, Edit. Planeta, Buenos Aires, 2014.

MANES, Facundo, y NIRO, Mateo, *Cerebro humano. Claves para entenderlo*, 1º edición, Colección Neurociencias Clarín, Arte Gráfico Editorial Argentino, Buenos Aires, 2016. Nueve Fascículos.

VESTFRID, Mario, *Dialogando con la mente*, Dunken, Buenos Aires, 2017.

LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Nancy Cardinaux*

La poesía hace tangibles
los acontecimientos nebulosos
de la vida cotidiana
restaurando sus detalles.
Frank O'Hara

Resumen: Se relata aquí el trabajo con una poesía de Juan L. Ortiz en el marco del tratamiento de las relaciones entre la interpretación de los hechos y del derecho. En particular, se da cuenta de las potencialidades y límites de la introducción de la poética a las aulas de derecho y se bosqueja un protocolo básico del proceso que puede seguir tal introducción.

La literatura ha ganado trabajosamente algunos espacios en las aulas en que se enseña y aprende derecho así que no resulta extraño que la prosa literaria transite y, en algunas pocas ocasiones, se instale allí. La poesía, en cambio, todavía no ha atravesado el umbral de esas aulas. Algunos versos pueden ingresar, en general a través de los textos que los citan como colofón, como epígrafes, como referencia metafórica, para hermosear prosas en general poco atractivas y que se leen rápido. La introducción de la poesía ralentiza la lectura, cuando no la detiene súbitamente al irrumpir en medio de un texto de estudio, un alegato, una sentencia. Exige que nos detengamos y eso no es algo que suceda con frecuencia en un ámbito en que generalmente damos por sentado que tenemos que hacerlo todo muy rápido, muy técnicamente sin perder tiempo en contemplaciones, en detalles, en profundizaciones.

La poesía, según Rosario Castellanos, es un intento por llegar a la raíz de los objetos. Para ese intento ella requería una inspiración que le era esquiva. Una de las razones por las que comenzó su camino por la prosa es que no soportaba la espera de la palabra, esa espera que uno imagina interminable en los poetas. La

* Profesora titular ordinaria de Introducción a la Sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Mail de contacto: ncardinaux@jursoc.unlp.edu.ar

prosa por supuesto también requiere inspiración pero digamos que se puede escribir todos los días. El resto es edición. Con la poesía pareciera que hay que esperar el día, la hora en que esos objetos abren puertas que nos dejan llegar a sus raíces. Y esa espera se condice con la paciente calma que necesitamos para escuchar más que para leer, para dejarnos encantar por el sonido para luego buscar el sentido y restaurar el sonido en el sentido. No es lugar aquí para ahondar en ese largo devenir de la hermenéutica poética; sólo alcanza con decir que estamos ante una textura diferente a la de la prosa, que requiere otros tiempos, otras disposiciones, otros ánimos.

El ingreso de la poesía al aula que he realizado en dos experiencias de enseñanza reconoce un momento de introducción que aquí reproduciré, aunque siempre algo se pierde (y seguramente se gana) con el pasaje de la oralidad a la escritura. Es seguramente lo que nos ha pasado a quienes hemos tratado de escribir una experiencia para este Congreso llevando a cabo acaso una de las tareas más difíciles para quien ejerce la docencia: reflexionar sobre las propias prácticas sin dejar que la autorreferencia anule las voces que faltan que son las de nuestros estudiantes.

La poesía se puede introducir de distintos modos. Uno de ellos es sin hacer referencia a la autoría y temporalidad que las atraviesan. No hay por supuesto un orden ni un protocolo que deba seguirse sino que aquí se expondrá una de las maneras particulares de hacer (desde nuestro propio hormiguero, como diría algún antropólogo) que ha variado y varía en cada caso, dependiendo de lo que queremos enseñar, del grupo de estudiantes con que compartimos el aula y de la poética que estemos introduciendo.

En el caso que relataré, debí justificar el ingreso del texto por lo ya dicho: no es frecuente que la poética entre a las aulas de nuestras facultades de derecho. Y he presentado al autor porque encierra un *ethos*, una manera de ser y de estar que toma carnadura en una poesía en particular, en la cual pone en juego todo su contexto. A continuación, registro los principales datos que he llevado al aula sobre estos dos puntos.

a. Justificación de la introducción en la poética

Es por supuesto necesario preguntarnos qué nos puede enseñar a quienes estudiamos y enseñamos derecho la poesía. Esta tiene que ser siempre una pregunta que nos hacemos a nosotros mismos y no a la poesía. Ir a leer poesía buscando una enseñanza es un crimen. Leer por primera, segunda, tercera y las veces que queramos, que podamos, que necesitemos es un derecho cultural. Ahora bien, interrogar sutilmente, mirando hacia nosotros mismos es lo que sí creo que es legítimo pedirle a la poesía.

La literatura, y la poesía en concreto, nos conectan con ese mundo del lenguaje que es nuestro mundo, un mundo en el que nada hacemos sin palabras y todo lo hacemos a través de las palabras. Un mundo práctico en el que las ciencias dicen y está claro que la oralidad tiene preeminencia sobre la escritura. La literatura escribe aunque, en el caso de la poesía siempre su destino es escucharla, dicha por alguna buena voz o retumbando en nuestro solipsismo lector. En ese mundo, lo dicho se impone pero, como bien argumentaba Barthes, hay que buscar en los terrenos del lenguaje, allí donde el autor se enfrenta a solas y desnudo frente al puro lenguaje. Busquemos pues y encontraremos mucho. Mucha poesía que le susurra al derecho y muchas veces le susurra aquello que el derecho ni siquiera es capaz de poner en voz alta.

Pero no se trata aquí de la poesía en general sino de introducir un poema de un poeta en particular y a esa contextualización me referiré a continuación.

b. Contexto del poema

El poema que introduce pertenece a Juan L. Ortiz, más conocido como Juan L.¹ Un poeta entrerriano que vivió entre 1896 y 1978 y si bien su nombre no genera familiaridad (aquí salió a colación que no había muchos poetas “conocidos”), es interesante preguntarnos cómo nos aproximamos a un texto o a una/un autor/a.

¹ Si bien a lo largo de esta ponencia me referiré al poeta como Juan L. en el aula siempre lo he llamado Ortiz porque siento que Juan L. implica una forma de tuteo, de familiaridad con la que no me siento cómoda. En la traducción de esa oralidad a la escritura, ese tuteo no me resulta, en cambio, molesto.

Esto no es otra cosa que poner en cuestión los cánones, las autorías en cuanto autoridades que se nos imponen o que, en cambio o en paralelo, vamos escogiendo. En el caso de Juan L., mucha gente de mi generación despertó su interés por leerlo a través de sus famosos admiradores, mucho más famosos y globalizados que él mismo. Yo llegué a partir de Saer, que tenía en alta estima la poética de Juan L. y también su manera de ser poeta. Así hablaba Saer de un rasgo del carácter de Juan L, su autonomía: "La autonomía no ha sido únicamente un hecho artístico sino también un estilo de vida, una preparación interna al trabajo poético, una moral.... A los que se han creído obligados a compadecerlo por su pobreza y por su marginalidad podemos ya devolverles la tranquilidad de conciencia: el lugar en que Juan estuviese era siempre el punto central de un universo en el que la inteligencia y la gracia, a pesar de catástrofes, violencia y decepciones, no dejaban ni un instante de irradiar su claridad reconciliadora."²

Me parece que esta definición de autonomía es interesante en términos no solamente de la que podemos alcanzar como mujeres y hombres sino que tiene algo que interrogar a la pretendida autonomía, leída en clave de independencia, de los profesionales del derecho. Me refiero a los académicos, los profesores, los jueces y demás profesiones del campo jurídico para las que se están preparando nuestros estudiantes. Es una independencia del mercado, de las modas, de las demandas y exigencias editoriales, de los premios y tal vez también una independencia de la vida ciudadana. La ciudad y sus representaciones, por eso que encierra en términos de enajenación, de invisibilización ante el exceso de todo, de voracidad por la cantidad infinita de acciones y productos que están disponibles. No pienso pues que la autonomía ganada por Juan L requería volver a su Entre Ríos pero sí tal vez requiere salirse de algunas de las lógicas que las ciudades, las grandes ciudades que no nos dejan pisar el suelo con cierta parsimonia, sabiendo que ese suelo estará ahí para atestiguar nuestros pasos y vendrá la lluvia a borrar nuestras pisadas pero eso es parte del hacerse uno con el entorno, al que

² Saer, Juan José, en su Prólogo a *En el aura del sauce*, antología poética de José L. Ortiz editada por la Universidad Nacional del Litoral.

marcamos y se desmarca y que no deja de marcarnos profundamente. Ese es un primer rasgo que me interesaba señalar y que tiene que ver con ese *ethos* como forma de vida y de carácter que marcaba Saer en su admirado Juan de la otra orilla.³

Y si la poesía necesita espera, como daba por sentado Rosario Castellanos, Juan L. era un hombre que sabía esperar y tal vez vivió esperando. Su biografía construida en jirones, los documentos fílmicos sobre su vida cotidiana nos muestran un hombre en estado de reposo, no un reposo laso sino más bien un reposo de espera. Fumando, mateando, conversando, mirando el paisaje litoraleño seguramente no dejaba de trabajar aunque, claro, en su caso esperar era una parte del trabajo.⁴

De la poética de Juan L. voy a escoger un clásico, una descripción precisa y preciosa de esa narrativa que mira un paisaje, perfora el presente de ese paisaje y sus personajes, escucha y significa lo más difícil de significar: el silencio. En la segunda parte, aspira a que ese mismo paisaje sea otro, no porque cambie sino porque la característica principal que lo define, la injusticia, deje de operar. Y nos regala un futuro posible. Pasamos de un atardecer manso, colorido, doloroso, silencioso a ese amanecer del nuevo día que no solamente es mejor porque es otro sino que habrá que hacer lo preciso para que cambien las condiciones del paisaje y de los personajes. Medioambiente y personas sombríos detrás de los cuales se puede ver un futuro diferente.

c. El poema

Colinas, colinas, bajo este Octubre ácido...
Colinas, colinas, descomponiendo o reiterando matices aún
fríos.
O no pudiendo decir plenamente el oro y el celeste, fluidos, de

³ Huelga decir aquí que en este punto planteamos quién era Saer (el riesgo de traer un presentador siempre es que hay que presentar al presentador y así hasta el infinito), esas dos ciudades que se miran a través del río: Paraná y Santa Fe e hicimos referencia a una obra de Saer que despertó interés: *El río sin orillas*.

⁴ La inmediatez de la búsqueda y encuentro de imágenes en nuestra vida cotidiana a través de los teléfonos celulares que cada estudiante porta, hicieron posible que rápidamente las imágenes de Juan L. fueran vistas y surgieron algunos comentarios interesantes sobre lo que esas imágenes podían decirnos o, mejor dicho, lo que nosotras y nosotros podíamos hacerles decir.

los cultivos.
 Nos dueles, oh paisaje que no puedes cantar en la tarde agría
 e indecisa,
 lleno de escalofríos bajo las nubes tenaces e inquietas todavía
 de tu sueño
 y estás solo, solo, solo, con la angustia y el desamparo de tus
 criaturas.
 Pero aun si cantaras el canto no se oiría casi.
 Oiríamos sólo el ruido de los carros largos con su carga de
 desesperación.
 Oiríamos sólo el silencio de los niños y de las mujeres junto
 a los ranchos transparentes.
 Veríamos sólo la figura deshecha con la bolsa al hombro sobre
 la cima de la loma.
 Veríamos sólo esos arrabales de las Estaciones, oh campos de
 Entre Ríos con aún países absolutos de injusticia,
 oh campos de Entre Ríos hechos para la dicha
 de los que os evocaron esa aurora florecida que aún no canta
 y que es extraña al día.
 Otro será el paisaje mañana en las mismas líneas puras.

 Cantará con un múltiple canto entre las casas próximas con
 mesas, ah, seguras y con libros y músicas.
 Como de la noche de su alma del sueño de los campos el
 hombre extraerá toda la maravilla.
 No más dividido, no, con el hermano ni consigo mismo ni
 con la tierra, el hombre.
 Uno consigo mismo y con el mundo para crearse sin fin en la
 gracia más alta de la criatura,
 v sonreír al rostro ceiante de la

d. Qué secuencia siguió la enseñanza y el aprendizaje

La lectura del poema en el marco de la enseñanza de la relación entre la interpretación de hechos y el derecho⁶ hizo que se pusiera énfasis en algunas estrofas. Ese “aún países absolutos de injusticia”; el tono local y universal, esos colores, esa descripción densa. Cuesta pensar una mejor manera de enseñar qué es la justicia y por qué esa injusticia descubierta sólo nos deja el camino de pensar un mundo justo. Justo con nosotros mismos, justo con nuestros hermanos, justos con la tierra.

Si pensamos la poesía no como recurso didáctico, es decir en qué actividad insertaríamos este poema para que algo hagamos o apliquemos a partir de una

⁵ Ortiz, Juan L. (2012): “Colinas, colinas...”, en *Antología*, Buenos Aires, Losada, pp. 78/79.

⁶ Este poema se introdujo en relación a un texto de estudio que trabaja las relaciones entre hechos y derechos: Geertz, Clifford (1994): “Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparada”, en *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

conceptualización sino como una fuerza que tiene la mejor estrategia de convicción porque logra que empaticemos, que nos sintamos parte de esa narrativa, cuánto mejor derecho podríamos enseñar con la poesía de Juan L. El mejor homenaje que podemos hacerle a un poeta tan distante y tan cercano es dejar que nos susurre en nuestras aulas. Si lo dejamos susurrar, creo que el resto correrá por su cuenta.

Para terminar y en búsqueda de cierta precisión, listaré las instancias que atravesó el ingreso de la poesía al aula (las dos primeras incumben sobre todo a las/los estudiantes y las dos segundas a las/los docentes):

- a. Ruptura de la familiaridad: con respecto a otros textos principalmente pero, sobre todo, con respecto a qué se quiere enseñar, para qué se está acudiendo a la poesía.
- b. Búsqueda de la familiaridad perdida a través de la imaginación de un por qué, un para qué o, mejor aún, de la relación con el texto que se está estudiando.
- c. Resistencia activa de las/los docentes a transformar la poesía en recurso didáctico a los fines de lograr un cometido determinado y prefijado.
- d. Relación con el programa aunque con la advertencia de que no es con una parte prefigurada y, que por lo tanto, se despliegan temas que no habían sido abordado.

Bibliografía:

Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.

Bruner, Jerome (2013): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Geertz, Clifford (1994): "Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparada", en *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

Ortiz, Juan L. (2012): "Colinas, colinas...", en *Antología*, Buenos Aires, Losada.

¡A DESPERTARSE EMOCIONES!!

María Rosana Toranzo¹

Resumen

Solo se puede aprender aquello que se ama
Francisco Mora

En los tiempos que corren, la inter y la multidisciplina son una fuente inagotable de conocimiento, ahora que sabemos que aprender es el resultado de un proceso asociativo en el que intervienen muchas y variadas actividades totalmente diferentes a la memorización, ahora que se ha desplazado el centro del proceso educativo hacia los estudiantes, habiendo pasado de una educación basada en la evaluación a una educación basada en el aprendizaje, los docentes nos vemos en la necesidad de repensar la clase y los modos de abordar los contenidos de manera que se estimulen los procesos biológicos, psicológicos y cognitivos del aprendiz. En esa dirección las prácticas educativas relacionadas con “cuestionar”, “buscar”, que parten de la incertidumbre, del interrogante o el error, ponen a la investigación como la vía más atractiva para fomentar el desarrollo del proceso de aprendizaje ya que permite apropiarse de los resultados. Además está decir que, para las carreras de Ciencias Sociales, el nuevo estatuto de científicidad¹, el cualitativismo y las nuevas estrategias de construcción del objeto, reconocen su incorporación e inclusión en el aula.

1. Introducción:

Quienes hacemos docencia no podemos estar aislados o desconocer los resultados de las investigaciones que desde hace tiempo se llevan adelante por distintas ciencias.

Hoy que la neurociencia nos permite entender el proceso de aprendizaje a nivel biológico, no podemos desaprovechar aquellos datos de interés pedagógico

¹ Docente Investigadora, Profesora Titular, Derecho Privado I, Derecho Privado II, Docente Adjunta Derecho Procesal Civil cátedra B del Departamento de Ciencias Jurídicas. Profesora Adjunta Derecho Privado I y Derecho Privado II del Departamento Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan, email: rosanatoranzo@hotmail.com.ar

para desarrollar estrategias que no solo nos ayuden a mejorar el despliegue de los programas, sino que resulten estimulantes para los estudiantes de derecho. Es nuestro deber saber cómo y que funciona en el aula y ya no solo a partir de la propia experiencia, sino de los resultados científicamente comprobados y que en este trabajo me permitiré reproducir a modo de síntesis y repaso.

-En primer lugar pareciera importante comenzar por reparar en la determinación con la que Howard Gardnerⁱⁱ relacionó -de entre la multiplicidad de inteligencias "la interpersonal"- como la capacidad desarrollada en los maestros, a la que identifica como **la capacidad empática** o capacidad cognitiva que permite comprender los estados de ánimo de los demás, interpretar, intuir, sentir lo que siente el otro. Resultando el aprovechamiento ilimitado de este tipo de inteligencia y la autocrítica, una herramienta valiosísima a la hora de programar clases que enciendan los espejos neuronalesⁱⁱⁱ de los estudiantes y que al decir de varios autores se trasluce en sus gestos, en sus caras, que nos ayudarán a develar si el tipo de emociones que provoca la práctica prevista es de interés, aburrimiento, sueño o desdicha.

-Los estudios más actuales hablan sobre la plasticidad cerebral y refieren a como las neuro-imágenes muestran en el laboratorio el modo en que se activan regiones diferentes cuando se muestran imágenes diversas, advirtiéndose que, **ante contextos emocionales positivos**, se activan zonas del cerebro asociadas **al hipocampo**, una región que precisamente interviene en los procesos de memoria y aprendizaje. De allí que despertar emociones en el aula que se relacionen con la propia historia de los estudiantes, agudizan el proceso de aprendizaje y garantizan una comprensión conceptual más precisa. Afirmación que ha sido comprobada por los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) a través de test a estudiantes de distintos niveles, y que demostraron que cuando se implementan **actividades socioemocionales** en el aula, se mejora sensiblemente el rendimiento académico de los alumnos, en expresa oposición al proceso memorístico.

-He allí la importancia de pensar los temas educativos desde un enfoque integrador, multidisciplinar, que permita ampliar las miradas para mejorar los

procesos de enseñanza, ya que la memorización NO favorece el establecimiento de conexiones neurales que faciliten aprendizaje alguno y se enfrenta seriamente a los resultados neuroeducativos y de la psicología cognitiva.

-En esta dirección autores como JesúsGUILLEN^{iv}consideran de importancia mayúscula crear en el aula un lugar donde se asuma con naturalidad cuestiones como el **error** y donde las expectativas sean siempre **positivas**, ya que asegura que existe una relación directa entre lo que el alumno cree sobre su propia capacidad,(autoconcepto) y el aprendizaje posible.

-Otro dato científico comprobado y que no se puede soslayar a la hora de programar una clase es recordar que “la atención” es un recurso limitado, ya que no se puede mantener de manera prologada por más de 15 o 20 minutos, por lo que se sugiere **fraccionar la clase en bloques**, tratando de tejer de entre ellos redes atencionales que activen regiones del cerebro concretas, creando un bloque intermedio donde los estudiantes formen parte y sean protagonistas del proceso de aprendizaje.

La “Atención Ejecutiva” –dice el autor- se activa cuando el alumno intenta concentrarse para resolver un problema, y el mejor modo de entrenar ese tipo de atención es a través de **programas** lúdicos que mejoran y hacen posible el autocontrol emocional.

-Estas y otras técnicas como; **la relajación, meditación o las asociadas a los ejercicios**, han demostrado científicamente que mejoran los procesos atencionales, por ejemplo, se sabe que durante la práctica del ejercicio físico se liberan elementos como la dopamina, las endorfinas –entre otros- que fortalecen las conexiones neuronales y los procesos de vascularización cerebral, reconociéndose particularmente que el deporte mejora la salud neuronal y favorece el aprendizaje.

Hay varios autores que promueven y sugieren que entre bloque y bloque se realicen simples paseos por un entorno natural durante no más 15 minutos ya que el movimiento es útil para recargar los neurotransmisores que se van agotando durante las tareas del aula, considerando además que el cambio de los entornos, son necesarios para mejor y acelerar el proceso.

En fin, descubrimientos y metodologías que aportan otras disciplinas y que si bien es cierto que lo inter y los multidisciplinar se ha ido incorporando a los programas de las casas de Altos estudios en las Universidades de derecho del país, nuestra realidad demuestra que, las bases conceptuales de la neuroeducación en el aula, y la educación socioemocional aún son un aporte de poco uso, existiendo una importante cantidad de profesores que si bien son parte del proceso de enseñanza de este siglo, se resisten a reconocerlos no solo por su complejidad sino por el poquísimo estímulo institucional que hay al respecto.

2. Desde el aula real

En otro orden, no podemos dejar de considerar de entre las variables a tener en cuenta que en Universidades de nuestro país como en la Nacional de San Juan (por ejemplo) existen aulas predispuestas para y con 200 alumnos en su interior, espacio donde no se puede hablar de entorno amigable, donde resulta bastante difícil, despertar las emociones supra referidas.

En este aspecto la profesora española María Acaso^v (2013) es dura al criticar las prácticas educativas retrógradas que aún se imparten en los ámbitos formales, asegurando que la obsesión por la certificación y lo académico han convertido los procesos de aprendizaje en verdaderos simulacros, transformando la producción de conocimiento en representaciones vacías donde realmente nadie enseña ni nadie aprende y donde lo que denomina como prácticas bulímicas reproducen acciones perversas.

Esta autora que intenta pasar de una pedagogía obsoleta a una pedagogía contemporánea, propone realizarlo a través de microrevoluciones, cada docente poco a poco en el aula hasta llegar a la transformación de aquello que no funciona de manera no violenta, sino de forma gradual.

Si integramos este pensamiento con fragmentos de las obras de Francisco Mora –entre otros autores- que indican que los cambios importantes que sucedan en nuestras sociedades occidentales pasarán "por reconocer y aceptar que el ser humano es lo que la educación hace de él", las aulas

atestadas de estudiantes ansiosos de aprender y prepararse para ser los líderes del futuro, minimizan los efectos de la rígida y poco amigable estructura curricular, los currículos y/o los rígidos calendarios académicos de nuestras universidades, emergiendo como un buen augurio saber que desde el aula podemos aproximar nuestros sentimientos, nuestros valores y normas de conducta para educar no solo buenos profesionales sino buenas personas.

A partir de allí cuestiones que tienen que ver como -por ejemplo- con la democracia, cuyo contenido en “valores” es inmenso para pregonar desde las cátedras de las facultades de derecho, debe comenzar por ponerse en práctica en el aula misma. **Nose pueden enseñar lo que no se practica**, de manera que tal como lo afirma Acaso; si nos definimos como demócratas en nuestro día a día, también deberemos practicar la democracia en el aula, trabajando para crear situaciones horizontales, colaborativas y, en resumidas cuentas, más democráticas.

De allí que “la investigación” aparece como un modo eficaz de aproximarse al conocimiento ya que aquello que se provoca a partir de un cuestionamiento, de una pregunta o un interrogante genera emociones, interés y autocontrol, investigar en el aula significa que los estudiantes deben derribar velos, averiguar a partir de sus propios aprendizajes y conocimientos previos.

Es ahí justo cuando el aula se conecta con la vida real, cuando logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro, y de ser algo muerto a ser algo vivo (Acaso M 2013).

Si es verdad que nuestro cerebro aprende a través de la asociación de patrones, hay que saber que ir a dar clase, es ir a ¡despertar las emociones de los estudiantes!! Ir a promover la creatividad, la cooperación, la imitación.

Investigar, en cuanto búsqueda también significa apropiarse de las TIC, el teléfono, la Tablet e integrarlos como herramientas para la interpretación y la autonomía, aprender a realizar entrevistas a distancia y darle utilidad a los métodos audiovisuales, pueden presentarse como una verdadera aventura en el aula, que se patentizan en emociones que permite a los estudiantes apropiarse de los resultados, por lo que promoverla justo en éste; el tercer

momento metodológico en el que se dio por terminada la indagación libre de valores para permitir el paso a la investigación en las disciplinas humanas y al subjetivismo, donde lo cualitativo completa lo cuantitativo y en el que ningún resultado se desestima y todo se incluye, es hacer realidad lo interdisciplinar, es promover lo más humano del ser, el cooperativismo, el respeto, la solidaridad y los derechos.

3. **Algunas reflexiones finales:**

Luego de este sintético desarrollo siendo nuestro deber saber cómo y que funciona en el aula me permitiré acotar algunos ítems a tener presente a la hora de planificar las prácticas educativas:

- ≡ Aprovechar la “inteligencia interpersonal” para la autocrítica y evaluar nuestras prácticas conforme lo develan los gestos faciales de quienes nos escuchan.
- ≡ Crear contextos emocionales positivos e implementar actividades socioemocionales en el aula.
- ≡ Asumir con naturalidad el error y fomentar las acciones hacia lo creativo.
- ≡ Fraccionar la clase en bloques permitiendo que los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje.
- ≡ Crear situaciones horizontales, colaborativas y más democráticas.
- ≡ Promover la atención y la búsqueda de resultados a través de la investigación.
- ≡ Incorporar, los juegos, las bromas, el arte y el ejercicio físico para mejorar el proceso sináptico y atencional en el aula.

Como dijo Francisco Mora (2013) si hay que aprenderlo bien, hay que hacerlo con alegría. El maestro debe ser la joya de la corona de un país^{vi}. Es su humanidad lo que puede transmitir. Humanidad. No lo esperes nunca de una máquina, no lo esperes nunca de un Tablet. Hay que confiar en la capacidad de los MAESTROS y PROFESORES para crear, ellos son los que pueden cambiar al mundo.

Bibliografía:

- MERLINO Aldo (coordinador) Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales ED. CengageLearning Argentina 2009
- ⁱⁱ GARDNER Howard; (1983) Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica, Ed. PAIDOS, Barcelona, España.
- ⁱⁱⁱ RIZZOLATTI, G. y Laila CRAIGHERO (2004) "THE MIRROR-NEURON SYSTEM"
<http://psych.colorado.edu/~kimlab/rizzolatti.annurev.neuro.2004.pdf>
- ^{iv} GUILLEN Jesús (2017) Neuroeducación en el aula, de la teoría a la práctica. Jesús C. Guillen. Edición publicada Junio 2017 https://www.amazon.es/Neuroeducaci%C3%B3n-aula-pr%C3%A1ctica-Jes%C3%BA-Guill%C3%A9n/dp/1548138290/ref=tmm_pap_swatch_0?encoding=UTF8&qid=1498070692&sr=1-1-fkmr0
- ^v ACASO, María; (2013) rEDUvolution hacer la revolución en la educación ed. PAIDOS, Barcelona 2013
- ^{vi} MORA Francisco (2013) Solo se puede aprender aquello que se ama, Editorial Alianza, Madrid 2013 <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/que-es-la-neuroeducacion-francisco-mora/>

PORQUÉ EL ESTUDIANTE DE DERECHO Y EL FUTURO ABOGADO PUEDEN Y DEBEN CUMPLIR CON UN ROL SOCIAL

Marisa Montiel¹

INTRODUCCIÓN

Soy estudiante de Abogacía de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y quiero compartir mi experiencia en el tránsito de la asignatura Función Social de una Administración Democrática de Justicia, donde a partir de un trayecto de formación profesional, se estudió el DNI como instrumento de inclusión social, advirtiendo luego que derecho a la identidad tiene implicancias directas e indirectas en la vida de las personas.

Para ello, primeramente, expondré la mirada de los estudiantes de derecho al momento de realizarse la propuesta a trabajar ya que era algo nuevo e inusual abordar para nosotros. Como segundo punto, daré cuenta del modo y las razones que motivaron la elección del tema, la modalidad de trabajo –individual y colectiva- Seguido, relataré un caso concreto para dar a conocer las posibles respuestas a la problemática en estudio. Y, por último, expondré las conclusiones arribadas.

LA MIRADA DEL ESTUDIANTE SOBRE LA REALIDAD SOCIAL

En la cursada de la asignatura Función Social de una Administración Democrática de Justicia, a cargo de la profesora Mariela Blanco, se propuso que los estudiantes reflexionáramos e identificáramos un problema social sobre el cual investigar y pensar las intervenciones posibles desde ámbitos jurídicos o relacionados con el derecho.

¹ Estudiante del quinto año de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), marisa_89@live.com

El tema que surgió con mayor consenso en cuanto a la necesidad o el interés en abordarlo fue el de la falta de DNI como instrumento de inclusión social, identificándolo como una problemática social muy presente en la población de José Clemente Paz y aledaños.

A partir de este primer planteo, me encontré parada en un rol en el que nunca imaginé estar: un rol activo y protagónico donde tuve que implicarme en los problemas sociales. La falta de DNI es una problemática que existió y existe pero que desconocemos o nos pasa desapercibida. Como estudiante me propuse llevar a cabo el trabajo de la mejor manera, poniendo lo mejor de mí como en las demás materias, pero hubo algo que me hizo cambiar mi manera de ver las cosas.

El objetivo de la Universidad a la que pertenezco es la inclusión social, habilitando la posibilidad de acceso a la comunidad de José C. Paz y aledaños. Sin embargo, está muy a la vista y fue a la conclusión que los estudiantes de Abogacía hemos llegado, que nuestra preparación académica no está totalmente orientada a trabajar ciertas problemáticas sociales que se presentan en la localía. Me animo a decir que es la primera vez que se aborda esta temática en los 7 años que llevo en la carrera.

Si bien hay diversidad en las trayectorias y perfiles estudiantiles, puedo advertir que se piensa al abogado conforme a un modelo tradicional, olvidándonos donde estamos situados. Nos olvidamos que la Universidad se ubica en un ámbito territorial de muy escasos recursos, con poca oferta de formación terciaria y escaso desarrollo productivo, donde la comunidad exige profesionales comprometidos y en acción, validos de herramientas que le permitan afrontar y transformar esa realidad social de inequidades.

¿CÓMO SE REALIZÓ LA TAREA?

El trabajo se hizo en forma conjunta con toda la comisión de alumnos, cada uno trabajando en un caso concreto, pero con una problemática en común: “el derecho

a la identidad”. Fuimos recopilando casos del partido de José C. Paz y distritos aledaños.

En la reflexión advertimos que la falta de documento de identidad, en muchos casos, está dada por recursos económicos escasos, pero también por ignorancia y desconocimiento acerca del ejercicio y goce de derechos fundamentales, como es, en este caso, el derecho a la identidad y por los cuales el Estado (en todos sus órdenes) debería responder.

Una vez elegido el tema, nos organizamos para trabajar en grupos, dividiéndonos las tareas a realizar. Investigamos cuáles eran los operadores jurídicos involucrados en la problemática y nos pusimos en contacto con ellos para entrevistarlos. Para realizar las entrevistas, mediante el uso de un correo electrónico en el que todos éramos destinatarios, formulamos las inquietudes que nos iban surgiendo.

Llevamos a cabo entrevistas con diferentes operadores jurídicos. Puedo citar como ejemplos: la visita al Hospital Domingo Mercante de la localidad de José C. Paz, donde se recabó información acerca del procedimiento que se sigue ante una persona que llega a la atención sanitaria y no posee un DNI; la entrevista al personal del Registro Nacional de las Personas para conocer cuáles son los requisitos para iniciar el trámite del DNI; a ANSES para informarse acerca de aquellos trámites que requieren DNI; al Consultorio Jurídico gratuito del Colegio de Abogados de San Martín, que funciona en el Centro de Estudios Municipales del José C. Paz, para interiorizarse acerca del proceso judicial en los casos de falta de DNI; a la directora a cargo de la Escuela Juana Azurduy – N° 6, de la localidad de Moreno, quien nos explicó cómo se actúa ante estos casos.

Al finalizar los encuentros, y con toda la información colectada, los estudiantes elaboramos colectivamente las conclusiones arribadas y formulamos algunas propuestas de acción que involucran a estudiantes de otras carreras de nuestra universidad.

RELATO DE UN CASO CONCRETO

Todos tenemos derecho a una identidad, es fundamental para ser persona, para vivir en sociedad y ser parte de ella.

Al toparme con esta realidad tan cercana pero poco tenida en cuenta, fue un gran antes y después para mí, fue sacarme la idea de que nosotros como futuros profesionales no nos pensamos con un perfil social, invalidando la posibilidad de ejercer una transformación.

Como parte del trayecto de formación profesional, tuve oportunidad de trabajar sobre un caso puntual: el de la Sra. Johanna Montiel, quien permaneció sin DNI durante 8 años por razones económicas y desconocimiento acerca de las herramientas que le hubieran permitido su obtención.

La Sra. Montiel ignoraba los motivos por los cuales le era denegado el DNI, a pesar de realizar varios reclamos ante el Registro Civil de la localidad de su residencia. Recién fue cuando llegó al Registro Nacional de las Personas (RENAPER) -ubicado en la ciudad de La Plata-, que supo cuál era la causa del impedimento: existía idéntica numeración de DNI para dos personas. Tuve oportunidad de acompañar a la Sra. Montiel durante todo el proceso de tramitación de su DNI. En este acompañamiento, aprendí que era necesario realizar, de modo previo, la ratificación de la partida de nacimiento con el fin de corroborar la titularidad del número de DNI de la Sra. Montiel y confirmar la existencia de otra persona con la misma numeración para, luego, solicitar nuevo DNI. También, los plazos de tramitación del documento de identidad y que era necesario acudir personalmente al RENAPER para tener noticias acerca del avance del trámite. Realizadas todas las diligencias, la Sra. Montiel obtuvo su DNI con nueva numeración en noviembre de 2018.

Cuando creíamos que todo estaba solucionado, advertimos otro problema: la correcta registración de la identidad de los hijos de la Sra. Montiel. Con el cambio de numeración del DNI era necesario rectificar las partidas de nacimiento de sus hijos.

También pude acompañar este proceso, en el que, ante la falta de recursos económicos, y de modo previo, se solicitó un certificado de pobreza para la exención del pago de sellos (hoy asciende a la suma de \$400) y multas por inscripción tardía (alrededor de \$200). Con los DNI y las partidas de nacimiento rectificadas, la Sra. Montiel pudo iniciar el trámite para la obtención de la Asignación Universal por Hijo ante ANSES.

El documento de identidad de los hijos de la Sra. Montiel también fue necesario para la inscripción en la escuela. Aclaro que si bien, antes de la obtención del DNI, la escuela inscribió a los menores, la inscripción quedaba sujeta a una vacancia. Destaco que toda la información recabada sobre la problemática en el estudio del trayecto de formación fue de utilidad para acompañar a la Sra. Montiel en el trámite para la obtención de su documento de identidad y el de sus hijos. También me sirvió para advertir que, además de la afectación del derecho de identidad, se vulneraban

–directa o indirectamente- otros derechos.

CONCLUSIÓN

Desde el momento de su nacimiento, toda persona tiene derecho a una identidad, esto incluye el nombre y el apellido, la data de su nacimiento, el género y la nacionalidad. Es la prueba de la existencia de una persona como parte de una sociedad, como individuo que forma parte de un todo. La identidad caracteriza a las personas y las diferencia de los demás.

La experiencia relatada despertó mi interés, hoy, desde mi lugar de estudiante, y en un futuro, como profesional del derecho, en colaborar en el asesoramiento y acompañamiento de quienes no pueden acceder, por alguna razón, a tener su DNI. En este interés, recientemente me uní para prestar colaboración al programa “Moreno en el corazón”, una impronta del Municipio de Moreno que asesora y asiste en la tramitación del DNI a los habitantes del partido

Es mi anhelo que la UNPAZ pueda brindarnos un espacio para llegar a identificar, analizar y dar posibles soluciones a este tipo de problemáticas. La Universidad debe ser pensada como un espacio para dar servicio a la comunidad y mantenerse en la comunidad. Los estudiantes de la carrera de abogacía –y de otras carreras y tecnicaturas- deben ser el nexo entre la comunidad más vulnerable y el Estado, en sus diferentes órdenes.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

“Derechos perdidos: La consecuencia de no tener DNI”, en Revista Tigris, publicación del 29 de agosto de 2016, en <http://www.revistatigris.com.ar/fundacion-microjusticia/>

Folletería del Programa “Moreno en el corazón”, en Facebook: Municipalidad de Moreno

JÓVENES EN EL MUNDILLO JUDICIAL

EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE 6TO AÑO DEL SECUNDARIO

Herrera Juan Martin¹

RESUMEN: Experiencia Educativa orientada a mejorar la enseñanza del Derecho, que recorre los primeros años de estudio Universitario. El trabajo arriba a conclusiones interesantes respecto a la experiencia llevada a cabo en el Colegio Nacional de La Plata, y genera nuevos disparadores sobre cuál es la tarea del docente en los tiempos actuales ¿un simple expositor? ¿estimulador? ¿acompañante pedagógico? La presenta ponencia relata las sensaciones de este Profesor, como testigo privilegiado, sobre los primeros encuentros de los jóvenes en el mundillo judicial.

Introducción: El presente trabajo tiene como objeto compartir con los colegas docentes las experiencias recabadas con alumnos del último año de secundario en la temprana enseñanza del derecho. Propone además, como objetivo, poder trasladar esta enriquecedora tarea al primer año de la carrera de abogacía.

Como adelante detallaremos, la actividad se centrará en el ingreso de los alumnos en el mundillo judicial (particularmente el fuero penal), ya sea a través de charlas de jóvenes abogado que ejercen en la justicia penal , así como la visita a los tribunales y la posterior asistencia a juicio orales celebrados en esta ciudad. En mi ponencia del año anterior, proponía en su parte final, tener como objetivo y desafío poder llevar adelante algunas de las ideas allí plasmadas, tales como bajar al terreno de la realidad la teoría expuesta en los módulos teóricos brindados a jóvenes ingresantes del derecho. (En este punto reitero la aclaración, que por INGRESANTE este autor no sólo se refiere a jóvenes que

¹ HERRERA JUAN MARTIN, ADSCRIPTO CATEDRA II INTRODUCCION AL DERECHO- Universidad Nacional de La Plata, PROFESOR 6° AÑO SECUNDARIO INTRODUCCION AL DERECHO-Colegio Nacional "Rafael Hernández, PROFESOR ETICA 3ER AÑO SECUNDARIO- Colegio Nacional "Rafael Hernández". Jmherrera1988@gmail.com

estén empezando la carrera de abogacía en la facultad, sino a aquellos estudiantes que comiencen a recorrer el camino de la enseñanza del derecho, en el nivel y edad que sea. Por eso, como anteriormente defendí, resalto que es de vital importancia adelantarnos en el tiempo y enseñar “a pensar” el derecho en nivel secundario). Por tanto, en estas líneas continuaremos la tarea propuesta anteriormente, en su faz pragmática, compartiendo con Uds. cuáles y cómo fueron las experiencias llevadas adelante con alumnos, de 17-18 años del Colegio Nacional de La Plata, en donde tengo el privilegio de dictar clases de Introducción al Derecho. A lo largo del programa de la materia, estaban pautadas una serie de charlas, apoyadas en la necesidad de ofrecer un mosaico de la realidad profesional actual a los alumnos que empiezan a formarse en el mundo jurídico. ¿De que trabaja un abogado? ¿En qué situación, dentro del mercado laboral profesional, me pone el conocimiento del derecho? ¿Cuál es la finalidad de conocer y comprender el fenómeno normativo?

¿Cómo se llevaron a cabo estas charlas? En principio corresponde aclarar que la materia Introducción al Derecho, forma parte de un programa de optativas del último año del secundario del Colegio Nacional. La optativa, tiene formado de materia cuatrimestral, y se forma de acuerdo a la cantidad de alumnos que se inscriban en ella. Durante el año 2018, fueron dos los cursos formados, uno en cada cuatrimestre. En ambos cuatrimestres se dieron las mismas charlas, salvo alguna que otra diferencia.

Los compañeros abogados que se acercaron – con muy buena voluntad – fueron el Dr. Tizzio Gaspar, como miembro del Ministerio de Justicia y profesional dedicado a garantizar el Acceso a la Justicia a la población. Previo a su charla se había hecho hincapié en el bloque constitucional que declara derechos y enuncia derechos, diferenciándolo de aquel encargado de reglarlos y hacerlos cumplir. Luego se sumó la Dra. Bronnier, asesora letrada en una Asesoría de Menores, para explicar la función del Poder Judicial en casos donde hay menores de por medio, y el concepto del Interés Superior del niño, y

cuestiones de Orden Público. En una etapa posterior, inmersos en las teorías de la pena y de poder coactivo del estado, nos visitó la abogada Pia Garralda, de APEL (Asociación Profesionales en Lucha) para brindar una charla sobre los delitos de lesa humanidad y el estado actual de los juicios a las Juntas Militares. Por último, casi finalizando el curso, cercano a la fecha en que íbamos a asistir a Juicio Oral Criminal, el Dr. Marano Francisco, auxiliar letrado de una Defensoría, se encargó de contarle a los chicos como se integran las garantías constitucionales en los procesos judiciales, la diferencia en el derecho de fondo y el de forma, e identificó cuáles son las partes en una contienda judicial, y cuáles sus funciones.

¿Cuál fue el rol de los alumnos durante las charlas? Si había algo que tuve claro respecto a esta actividad, era que no quería inactividad ni pasividad por parte de los alumnos. No eran las charlas un espacio de relax, o un “hueco” entre la parte teórica de la clase. Previo a cada visita remarqué que eso formaba parte de la evaluación conceptual del alumno, y que esperaba que, además de mostrar respeto por el invitado, muestren interés, haciendo todas las preguntas que crean necesarias – durante o al fin de la exposición- y que yo, como docente, iba a tener en cuenta a quienes preguntaban y qué preguntaban. Sinceramente, debo aceptar que me sorprendieron. Caí en el cliché de creer que por ser adolescentes, iban a estar totalmente desinteresados en lo que se hablaba, y que iba a tener que forzarlos a participar. Gratamente tengo que contar que fue todo lo contrario. Los chicos, además de participar de los diálogos coloquiales que los expositores – con un gran tino pedagógico- hacían a la clase, realizaron una serie de preguntas al finalizar cada charla que generó conformidad tanto en la visita como en el profesor. A modo anecdótico, traigo a colación algunas preguntas: como la que le hicieron al Dr. Tizzio, luego de contar su trabajo en los barrios del conurbano bonaerense sobre el acceso a la justicia, “¿y vos cobras por eso?” También, imposible olvidar el mini debate que se generó cuando le preguntaron al Defensor Oficial, Dr. Marano, si el defendería un asesino y por qué. Creo que luego de cada charla algo en los chicos se encendía. Como si

acercarlos a la realidad profesional de lo que hace un abogado (no mucho más grande que ellos) y cuáles fueron sus convicciones para llevarlo hasta ese punto, generase en los alumnos un puente entre la teoría y lo que exactamente conlleva la práctica del derecho. Parecía que a partir de ese momento su visión sobre el mundo jurídica ya no era tan ajena como al inicio del curso, y no veían como algo tan descabellado poder desempeñarse el día de mañana de eso mismo. O al menos es lo que este Profesor sintió o creyo sentir de parte de sus alumnos. Ya veremos sus resultados en los años venideros, si tenemos la suerte de tenerlos en nuestra casa de estudio.

ASISTENCIA A JUICIOS ORALES Y PUBLICOS: Al acercarse el final del curso, era hora de poner en marcha la salida educativa más esperada por los alumnos de Introducción al Derecho – dicho por sus propios protagonistas-. Por suerte, y por la predisposición de la Secretaría del Juzgado N° 2 en lo Correccional de la Ciudad de La Plata, contamos con una variada oferta de juicios y fechas. Con esta visita se busca que el alumno entre en contacto con el hábitat de un abogado penalista, en todas sus vertientes, privadas o estatales. En función defensiva, en función acusatoria. Como así también la labor de un juzgado. A su vez, que los chicos vean en primera persona como es un proceso penal en nuestro país. Las salas, los pasillos, el personal, los acusados, los delitos que se tratan, los expedientes. Todo aquello que los acerque un poco más a la realidad.

En el primer cuatrimestre del 2018, asistimos con los alumnos a ver un juicio por jurados en sede penal de los tribunales de la ciudad de La Plata (8 56 y 57). Era verdaderamente una singularidad, dado que no hace mucho están reglamentados en nuestra provincia, y además no suelen celebrarse siempre en La Plata. Sin duda fue el elegido para asistir con los alumnos. Previo a ingresar a la Sala A de audiencias (las más grande de tribunales) un personal del juzgado les contó de manera resumida sobre qué trataba la causa, cuantos testigos había, y cuál era la pena que enfrentaba el acusado. (Se trataba de un

homicidio simple ejercido con arma blanca agravado por la circunstancia de presencia de menores). Al iniciar la audiencia, los alumnos pudieron observar como el presidente del tribunal les explicaba sus funciones y sus derechos a los miembros del jurado. Luego pudimos observar de qué manera Defensa y Fiscalía argumentaban y alegaban para sostener una postura. En cada receso discutíamos con los chicos cuál sería la “estrategia” de la Defensa o de la Fiscalía. Los chicos quedaron muy entusiasmados con lo vivenciado, incluso algunos pidieron asistir al veredicto, al día siguiente, para poder darle un “cierre” a la intriga que les generaba todo lo que habían escuchado. En el segundo cuatrimestre al ser un número mayor de alumnos, fueron divididos en dos grupos para vivenciar un juicio en el Juzgado Correccional N°2 de La Plata.

En nuestra primera jornada presenciamos una audiencia por flagrancia por violación de domicilio, con una latente violencia de género de trasfondo. Posteriormente la fiscalía retiró los cargos y el fallo fue absolutorio. El otro grupo asistió a un juicio por lesiones leves agravadas por el vínculo, también con violencia de género en el medio. En este caso el juez decidió sentenciar culpable al acusado a la pena de 3 años en suspenso. En ambas jornadas el Juez en lo Correccional, el Dr. Eduardo Eskenazi, se acercó a los alumnos finalizadas las audiencias para responder preguntas y explicar los sucesos de la audiencia.

Como dato de anecdótico resalto que en el segundo juicio, al finalizar la audiencia de testigos y alegatos, aún restaba el veredicto, pospuesto para otro día. A pesar de ello, el Juez se acercó a charlar con los chicos y no tuvo inconveniente en preguntarle a los alumnos cómo fallarían ellos, si culpable o inocentes, pidiéndoles incluso que levanten la mano para ver en qué proporción se daban los resultados. Una experiencia que no suele verse en el día a día de tribunales y una cercanía, una prestancia, que no es moneda corriente en los magistrados del Poder Judicial. Creo que fue una experiencia muy enriquecedora para todos.



El Juez del Juzgado en lo Correccional N° 2 explicando el procedimiento oral a los chicos

BIBLIOGRAFIA:

“ARTICULACION PEDAGOGICA EN LA ENSEÑANZA TEMPRANA DEL DERECHO” – Herrera Juan Martin. Editorial Académica Española

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD REFLEXIVA, CREADORA Y TRANSFORMADORA EN EL ESTUDIANTE DE DERECHO.

Vladimir Naranjo Gómez¹, Juan Carlos Mendoza Pérez² y Sergio Emilio Castillo Torres³

INTRODUCCIÓN

El primero de enero de 1959 comenzó en Cuba un amplio cambio en la educación superior, detrás quedó la universidad elitista y excluyente, y comenzó el inicio de la creación de una nueva universidad.

Abarcar en un artículo el profundo y dinámico proceso, en el cual ha estado presente el objetivo de lograr cada vez más el desarrollo de un profesional del derecho con una amplia capacidad reflexiva, creadora y transformadora, sería una tarea imposible; es nuestro objetivo entonces esbozar los esfuerzos que se han realizados en la joven Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Guantánamo para el logro de este propósito, los cuales forman parte de la gran estrategia que se sigue en la educación superior en nuestro país con este mismo fin.

En su escrito “El Socialismo y el hombre en Cuba”, el Comandante Ernesto “Che” Guevara, uno de los más grandes pensadores de nuestra historia, expresó “No debemos crear asalariados dóciles al pensamiento oficial ni «becarios» que vivan al amparo del presupuesto, ejerciendo una libertad entre comillas”⁴; esta idea encierra la concepción defendida en la educación superior de que el estudiante tiene que desarrollar un espíritu forjado en la creatividad, en la reflexión y la comprensión de que tiene que participar activamente en la transformación de la sociedad que le ha tocado vivir y construir.

¹ Licenciado en Derecho en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, máster, profesor Asistente en el Departamento Derecho, Universidad de Guantánamo de las asignaturas Criminalística, Criminología y Victimología, Decano de la Facultad de Ingenierías y Ciencias Técnicas de la Educación, correo electrónico: vladimirng@cug.co.cu.

² Profesor de Derecho Administrativo I, II, Derecho de Obligaciones y Derecho Civil Parte General en el Departamento de Derecho de la Universidad de Guantánamo, jefe de departamento de Derecho Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Cuba, correo electrónico: jcperez@cug.co.cu.

³ Profesor Asistente de Derecho Constitucional y Derechos Humanos del Derecho en el Departamento de Derecho de la Universidad de Guantánamo, Cuba, correo electrónico: sergioemilio@nauta.cu

⁴ Guevara de la Serna, Ernesto, “El socialismo y el hombre en Cuba”, Tomado de Internet el día 25 de mayo de 2013. <http://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm#topp>.

La nueva universidad combate la instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, y exige la formación de un profesional con capacidad de extraer de la sociedad y de los libros, los elementos para desarrollar el pensamiento creador y transformador, capaz de potenciar el desarrollo local de su entorno.

DESARROLLO

La enseñanza tradicional se caracteriza entre otros elementos por “Una educación centrada en los contenidos cognoscitivos que el maestro transmite y el alumno debe dominar; El alumno debe dominar los contenidos memorizándolos y evocándolos cuando los requiera el maestro; Como el alumno debe memorizar los contenidos, su conducta debe ser pasiva y receptiva para captar fielmente el contenido; El alumno está obligado a dominar los contenidos que se le enseñan, no importa sino responden a sus intereses, capacidades, etc; La escuela y el maestro cumplen un papel central en el proceso educativo a tanto representantes de los modelos culturales que se transmiten; Se considera que el lugar natural de la educación es la escuela y dentro de ella el aula de clase; Se considera que el mejor y exclusivo o material didáctico es el libro, pues no es indispensable el contacto directo con la naturaleza”⁵. Al evaluar estas concepciones o principios del proceso de enseñanza – aprendizaje, y su transferencia a las universidades, podemos arribar a la conclusión de que mediante su aplicación no es posible desarrollar en el estudiante una sólida capacidad reflexiva, creadora y transformadora, es necesario romper con este modelo y construir entre todos uno diferente.

Al embestir contra el esquema tradicional de la educación Jorge Witker cita a Marc Belth para establecer que “Si la educación tuviera como única obligación llevar a cabo esta finalidad, y si el conocimiento realmente pudiera ser resumido de manera completa y sencilla, la función de la escuela sería extremadamente simple y el alumno se hallaría siempre en una condición bastante desesperada. La educación tendría la sencilla, aunque minuciosa, tarea de seguir reuniendo enunciados verdaderos (que lo son según

⁵ Torres Díaz, Ms. Ely Raquel, Metodologías activas y nuevos enfoques pedagógicos, www.monografias.com. 21 de junio de 2013.

testimonios ajenos), realizar estratagema y ejercer su autoridad o cualquier forma de persuasión, para hacer que las verdades sean aceptadas y las justificaciones observadas. Pero el alumno se hallaría siempre al borde del error, al no prevérsele, al mismo tiempo de elementos correctivos que le permitan darse cuenta, de antemano, que ciertas verdades aceptadas ayer, ya no pueden justificarse hoy”.⁶. Si la enseñanza del derecho no es capaz de garantizar la formación de un profesional con un sentido profundamente crítico de la realidad, de qué valdría entonces el proceso formativo, cuál sería su utilidad, qué aportaría ese hombre o mujer a la sociedad.

Para el cambio y desarrollo de la enseñanza del Derecho, generalmente se acepta la necesidad de:

- 1.- Lograr la estratificación social progresiva: Abrir la enseñanza a los más amplios sectores sociales.
- 2.- Eliminar la forma estática y ritualista en que se forma al estudiante, despojándolos de modelos y paradigmas que lo distancian de la sociedad y de los problemas colectivos.

Aceptamos la idea de que “... la misión de la Facultades de Derecho, en cuanto a la formación, será la de crear un abogado con una visión dinámica del fenómeno jurídico, dotado de las herramientas intelectuales que le permitan enfocar así todo el orden normativo, poniendo su saber al servicio de la comunidad y ofreciéndole siempre nuevas perspectivas”⁷.

La formación del hombre nuevo no comienza en las universidades, pero en ellas se perfila y completan los ingredientes convenientes para ser absolutamente útil a la sociedad.

La experiencia de la carrera de Derecho en este hermoso campo nos indica, que para lograr que la enseñanza de esta materia se convierta en una fuente emancipadora y no de adiestramiento, es necesario:

1. Transitar del paradigma de profesor líder para el de profesor guía del proceso de enseñanza – aprendizaje. Con ello se logra romper con el

⁶ Witker V. Jorge, “Técnicas de la Enseñanza del Derecho”, Cuarta Edición, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Editorial PAC, S.A de C.V, 1985, p. 29.

⁷ Idem. p. 116.

modelo tradicional que sentencia que le corresponde al profesor el papel central del proceso. Es necesario ubicar en el centro al estudiante.

2. Trabajar por lograr que el estudiante de derecho alcance día a día un mayor protagonismo en el proceso enseñanza – aprendizaje.
3. Creación de una mayor independencia del estudiante en la gestión y formación del conocimiento.
4. Desarrollo de un ambiente universitario en que exista una sistemática comunicación y acciones conjuntas de sus integrantes,
5. Potenciar el autoaprendizaje. Es importante evaluar que “...el autoaprendizaje, transforma de raíz las relaciones entre el maestro, el alumno y el saber. Proceso entonces, que tendrá que realizarse en donde el alumno es el centro de todo proceso educativo; él es quien debe auto guiarse a partir de su propia experiencia. La nueva escuela y la pedagogía activa defenderán entonces la acción como condición y garantía del aprendizaje”⁸.
6. Promover el crecimiento personal y el desarrollo de la autodeterminación.
7. Perfeccionamiento de la realización de los ejercicios jurídicos. Es imprescindible el perfeccionamiento de las guías de estos ejercicios en correspondencia con los objetivos que deben cumplirse en cada año académico.
8. Ampliar y perfeccionar la participación de los estudiantes en los proyectos investigativos, tanto en el área empresarial como social.
9. Garantizar la creación y desarrollo de los grupos científicos estudiantiles.
10. Utilización más intensiva y creativas de las tecnologías educativas. Preparar cada asignatura del programa de estudio en soporte digital contribuyen a elevar la calidad de las clases y la autopreparación de los estudiantes.
11. Desarrollo de una educación de menor presencialidad; que no es sinónimo de menor estudio, sino de más posibilidades para la investigación, para el desarrollo de la prácticas y la ampliación de sus participación en tareas de impactos vinculadas o no directamente a las materias de la carrera, pero que si contribuyen directa y decisivamente en su formación integral.

⁸ Torres Díaz, Ms. Ely Raquel, Metodologías activas y nuevos enfoques pedagógicos, www.monografias.com. 21 de junio de 2013.

12. Promover la autoevaluación.
13. Promover la participación en eventos científicos locales, nacionales e internacionales.
14. Ampliación del número de tareas de impactos social en las que participen los estudiantes. Se destacada en este sentido la participación en acciones de control de la Contraloría General de la República por cinco años consecutivos en los municipios de Guantánamo y Baracoa.

Es importante valorar la utilidad que hoy tiene la firma del Convenio entre el Fiscal General de la República, el Ministro de Educación Superior y el Presidente Nacional de la Federación Estudiantil Universitaria, mediante el cual se perfecciona la participación de los estudiantes en tareas de impactos en el referido órgano estatal.

15. Garantizar su participación en los procesos políticos y democráticos que se desarrollen en el país.

Solo cumpliendo cabalmente todas estas líneas de trabajo podemos alcanzar definitivamente el objetivo de que “El alumno universitario al que tenemos que aspirar es aquel que comienza a orientarse por sí mismo. Que no cree en lo que le dicen que debe creer sino en lo que pasa a formar parte de sus convicciones por un proceso de asimilación de nuestros principios y nuestras ideas....”⁹.

En el sistemático y complejo proceso de hacer de la carrera de Derecho una fuente indestructible de desarrollo intelectual y de motivación al estudio sistemático de la sociedad y a la búsqueda de soluciones a los problemas que en ella se generan, es necesario interiorizar la idea de que “Frente a lo que nos imputan nuestros adversarios, repudiamos como opuesta al socialismo la comunidad de los autómatas, administrados por la propaganda o por la imposición y abogamos por su antítesis: el hombre pleno, delineado en el Manifiesto Comunista”¹⁰.

⁹ Rodríguez, Carlos Rafael, “Palabras en los setenta”, Ediciones Políticas., Editora de Ciencias Sociales, La Habana, 1984. p. 40.

¹⁰ Idem.p.40.

Es definitorio diseñar y defender la ejecución de una enseñanza activa del derecho donde se logre "...enfaticar la actividad del estudiante en relación a su formación integral, más que en función de memorizar información"¹¹.

Es totalmente valido para nuestra realidad la concepción de que "Una educación divorciada de su contexto carece de valor"¹²; lo cual se corresponde con el pensamiento martiano que expresa "Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época"¹³. La concepción de la vinculación de la teoría con la práctica ya había sido enunciada por los clásicos del marxismo quienes en el Manifiesto Comunista exponían como una de las medidas que debían ser adoptadas la "Educación pública gratuita para los niños; abolición del trabajo de estos en la fábrica tal como se práctica hoy, *régimen de educación combinado con la producción material*".¹⁴

El logro de ese objetivo transita por una educación fundada en la investigación, que a la vez que tribute al enriquecimiento intelectual y espiritual del estudiante, también contribuya a la transformación positiva de su entorno.

Es importante tener presente que "Esta formación requiere una participación activa y creadora en el progreso social, una actividad gestora cada vez más sólida, que permita durante el proceso de aprendizaje la formación de habilidades científicas y cognoscitivas, cuyo fundamento se asiente en la solución de problemas comunitarios"¹⁵. La participación de los estudiantes en la investigación y búsqueda de soluciones a los problemas que acontecen en nuestras comunidades es vital en su formación integral.

CONCLUSIONES

Para el logro de las transformaciones que necesitamos en la nueva universidad cubana, como lo fue también ayer y lo seguirá siendo en el futuro, "...el cambio dependerá principalmente de los dos elementos centrales de la Universidad:

¹¹ Witker V. Jorge, "Técnicas de la Enseñanza del Derecho", Cuarta Edición, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Editorial PAC, S.A de C.V, 1985, p. 133.

¹² Giroux Henry, <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>. 13 de junio de 2013.

¹³ Martí José, "Educación", Municipio de La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad, 1953.

¹⁴ Marx Carlos, Federico Engel, "Manifiesto Comunista", Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2009, p.61.

¹⁵ Viera Hernández, Dra Margarita, "Temas fundamentales sobre criminología", Ciencias Sociales, Editorial "Félix Valera", La Habana, 2000, p.196.

los estudiantes y los profesores”¹⁶ . No habrá cambio si los dos elementos centrales del sistema no comprenden la necesidad del mismo, y de conjunto emprenden las acciones necesarias que lo viabilicen.

BIBLIOGRAFIA

1. Guevara de la Serna Ernesto. “El socialismo y el hombre en Cuba”. Tomado de Internet el día 25 de mayo de 2013. <http://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm#topp>.
2. Martí José (1953). “Educación”, Municipio de La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad.
3. Marx Carlos, Federico Engel, “Manifiesto Comunista”, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
4. Rodríguez Carlos Rafael (1984), “Palabras a los setenta”. Ediciones Políticas. Editora de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
5. Viera Hernández, Dra Margarita (2000), “Temas fundamentales sobre criminología”, Ciencias Sociales, Editorial “Félix Valera”, La Habana.
6. Witker V. Jorge: “Técnicas de la Enseñanza del Derecho”. Cuarta Edición. UNAM. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Editorial PAC, S.A de C.V. 1985.
7. Giroux Henry, <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>. 13 de junio de 2013.
8. Torres Díaz, Ms. Ely Raquel, Metodologías activas y nuevos enfoques pedagógicos, www.monografias.com. 21 de junio de 2013.
9. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Partido Comunista de Cuba. Documentos. Empresa Poligráfica de Holguín. Febrero de 2012.

¹⁶ Rodríguez, Carlos Rafael, “Palabras en los setenta”, Ediciones Políticas., Editora de Ciencias Sociales, La Habana, 1984. p. 38

LA IMPORTANCIA DE TENER EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA

Solange. A. Filippini¹

Resumen

El presente escrito se enmarca dentro del campo de la didáctica, disciplina que a su vez se encuentra dentro del campo del saber pedagógico. Tiene como objetivo el abordaje de la importancia de planificar una enseñanza teniendo en cuenta los conocimientos previos de los/as estudiantes, ello para lograr una educación inclusiva y de calidad que contemple la diversidad de estudiantes que forman parte de UNLP. En un primer momento se introduce el contexto educativo y se formulan interrogantes sobre los recorridos de los/as estudiantes que ingresan a la formación universitaria; en un segundo momento se analiza el concepto de enseñanza y finalmente se aborda la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos que poseen los/as diferentes estudiantes para construir un nuevo conocimiento que les sea significativo.

I. Introducción

Como docentes, al momento que nos colocamos frente a una clase debimos anteriormente haber pasado por una instancia de planificación de la enseñanza, y para poder realizarla es menester situar el contexto en donde se pretenda llevar a cabo la misma. En ese sentido, cualquier planificación de clase que se realice en cualquiera de las facultades de la UNLP debe tener en cuenta que se trata de una institución nacional y pública en la cual se imparte un tipo de educación formal. A su vez, a la UNLP acceden estudiantes que provienen de diferentes clases sociales y que tienen sobre todo diferentes

¹ Profesora en Ciencias de la Educación y Abogada. Adscripta a Derecho Político, Cátedra II, Comisión V. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. UNLP. Dirección electrónica: sol.filippini@hotmail.com ; filippinisolange@gmail.com

recorridos institucionales previos. Todos/as tuvieron que pasar obligatoriamente por el nivel secundario de educación, no obstante ¿es el mismo secundario el que puede tener alguien de provincia de Buenos Aires que alguien que cursó en el resto de las provincias?, ¿son similares los tipos de educación dentro de la misma provincia de Bs. As? Incluso dentro de la ciudad de La Plata, ¿es igual el tipo de educación impartida en un colegio dependiente de la UNLP, que en uno público o en uno privado?

Usualmente los docentes nos enfrentamos a grupos que son heterogéneos desde el punto de vista de la franja etaria hasta de sus recorridos previos en las instancias de educación formal necesarias para llegar a la Universidad. Y este no es un dato menor sino que debe ser advertido y trabajado si se quiere construir una educación democrática y de calidad. Se constituye como “vox pópuli” entre los diferentes cargos docentes referirse a críticas acerca de que los/as estudiantes no llegan con los conocimientos necesarios a las aulas universitarias o a quejas referidas a que tienen que tomarse el trabajo de explicar otros contenidos necesariamente para poder dar su contenido. Algunas refieren que hay conceptos fundamentales que debieron ser incorporados en otras instancias educativas, pero sin embargo no lo fueron.

Este escrito propone aportar reflexiones para pensar la importancia de mantener un compromiso con el contexto educativo del cual formamos parte y la necesidad de basar nuestra enseñanza teniendo en cuenta los recorridos y conocimientos previos que posibiliten la construcción de un aprendizaje.

II. Acerca de la enseñanza

Si se quiere analizar la importancia de los conocimientos previos dentro de la enseñanza es necesario comenzar por definir a la misma. Existe un mito en toda institución educativa que supone que siempre que se enseña, que se dicta una clase, los/as destinatarios/as de la misma van a aprender. No obstante no siempre que se realice la enseñanza se va a generar necesariamente el aprendizaje ya que se trata de dos procesos diferentes. En este sentido es erróneo utilizar el término proceso enseñanza-aprendizaje sino que más bien

se debe hacer referencia al proceso de enseñanza y de aprendizaje para poder diferenciarlos el uno del otro.

La enseñanza no siempre resulta en aprendizaje y por ello es importante entonces realizar un análisis crítico de presupuestos implícitos que inciden a la hora de planificar las clases, si es que las mismas son planificadas efectivamente. Uno de ellos es el de criticar el binomio enseñanza-aprendizaje dado que el conocimiento no se traslada de manera compacta y estanca sino que es resignificado por los/as estudiantes.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de enseñanza? Fenstermacher (1989) sostiene que hay dos tipos de definiciones, la genérica y la elaborada. La definición genérica de enseñanza se encuentra libre de valoraciones ya que expresa que para que exista una situación de enseñanza “(...) debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras la otra no lo posee; el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos con ese propósito.” (Fenstermacher 1989: 151 citado en Cols, Basabe, 2007). De esta definición podemos extrapolar tres elementos básicos para que se dé una situación de enseñanza: debe haber alguien que tenga un conocimiento, alguien que carezca de él y un saber contenido de la transmisión que siempre es intencional.

En cambio, la definición elaborada detalla el contexto, los recursos y la forma de transmisión; es decir, que implica algún tipo de marco valorativo definiendo ya no un tipo la enseñanza sino precisando el significado de una “buena enseñanza”, que supone una particular visión acerca de la misma.

Se podría pensar entonces ¿qué es la enseñanza para cada uno/a de los/as docentes de la UNLP, y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales en particular? Quizás para varios/as una buena enseñanza consista en “transmitir los conocimientos y que los/as estudiantes los adquieran sin modificación alguna”, para otros/as sea “mantener el orden en la clase”, para algunos/as sea “que los/as estudiantes resignifiquen el saber y le otorguen significado”, entre

muchas otras interpretaciones. Las definiciones elaboradas de enseñanza cada docente pueden ser múltiples pero deben existir dado que otorgan una visión acerca de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo. Es decir que la planificación de cada clase va a depender de la idea de enseñanza y de buena enseñanza que cada formador/a construya.

III. Conocimientos previos

Definida ya la enseñanza se pueden comenzar a pensar estrategias para la misma. Cuando se enseña en un ámbito universitario como es la UNLP necesariamente se debe tener en cuenta que los/as estudiantes provienen de recorridos educativos muy disímiles. Ello conlleva a que cualquier planificación deba ir adecuándose al grupo de destinatarios específicos y tener en cuenta cuáles son los recorridos con el objetivo de planificar un tipo de enseñanza que posibilite el aprendizaje.

Para pensar en ello, una de las dificultades más usuales en las aulas universitarias es que los/as estudiantes comprendan aquello que se enseña, que le otorguen significado. Aisenberg(2007) sostiene que para poder mejorar el aprendizaje se deben revisar las prácticas enseñanzas a la luz de los aportes de la psicología genética. El principio general que se obtiene de la disciplina mencionada es que “todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos previos”. Construir conocimiento es otorgar significados, y éstos significados dependen de las nociones que los sujetos hayan construido en su recorrido intelectual. Es decir que los conocimientos anteriores funcionan como un marco asimilador para el nuevo conocimiento.

En ese sentido es relevante el recorrido anterior del sujeto de conocimiento que aprende, ya que vislumbrar sus conocimientos previos posibilita la construcción de nuevo conocimiento. Y dentro del espacio áulico ¿cómo se logra tal propósito? Es posible afirmar que esto no resulta tarea sencilla si pensamos en la diversidad áulica a la cual nos enfrentamos los/as docentes universitarios diariamente pero debemos ir creando condiciones didácticas que posibiliten una articulación entre el conocimiento previo de los/as estudiantes y los nuevos

contenidos que se quieran enseñar. Ya sabemos dos cosas: que necesitamos conocimientos previos para construir un nuevo saber y que dichos conocimientos dependen de los niveles educativos anteriores los cuales son disímiles para cada estudiante. Podemos agregarle como tercero que además sabemos que es una tarea sumamente compleja. Ante ella, como docentes, tenemos por lo menos dos caminos: considerar que aquello que no se sabe no es asunto de mi enseñanza y lo debe resolver el/la estudiante individualmente o asumir que somos parte de la educación pública y tenemos la responsabilidad de que nuestros saberes puedan ser comprendidos teniendo en cuenta la diversidad de los/as estudiantes.

Para finalizar vale realizar la aclaración de que, si bien los conocimientos previos nos permiten construir nuevo conocimiento, no es posible generar nueva información si sólo nos concentramos en ello, sino que hay que ir modificando el cúmulo de conocimiento aportando nuevo contenido. Como educador/a se debe entonces tener en cuenta el marco previo de los/as estudiantes ya que muchas veces puede imposibilitar la capacidad de adquirir un nuevo conocimiento pero también debe centrarse en aquel contenido que vamos a incorporar al marco que ya se posee. Si se piensan por separado difícilmente se puede nutrir al sujeto un aprendizaje nuevo y significativo desde la concepción de la psicología genética.

IV. Consideraciones finales

Los diferentes recorridos institucionales deben ser tenidos en cuenta por los/as docentes si se quiere una educación inclusiva y de calidad. Como parte de una casa de estudios como la UNLP, con sus características específicas, ya que no sólo se debe considerar el acceso a la misma sino también la permanencia. Y dicha permanencia depende de la institución a nivel macro pero además de las decisiones didácticas de cada docente dentro del aula que posibiliten un aprendizaje significativo para la totalidad de los/as estudiantes.

Bibliografía

- Aisenberg, B. “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones. Editorial Paidós Educador (2007. Primera edición: 1993).
- Basabe, Laura y Cols, Estela. “La enseñanza” en Camillioni, Alicia. El saber didáctico. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.(2007).

NUEVAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES QUE DEBERIAN DESARROLLAR LOS OPERADORES JURIDICOS DE CARA A LOS CAMBIOS EN EL PODER JUDICIAL

Luciana Gatti¹, José María Lezcano²

1. Situación actual de los cambios en el Poder Judicial en relación a la digitalización

En los últimos somos testigos de un gigantesco cambio en los modos de encarar el proceso judicial³. Estos cambios afectan estructuralmente los medios de comunicación que se encuentran presentes en el proceso judicial como fenómeno social: por un lado la digitalización de las comunicaciones y presentaciones electrónicas, y por otro, la oralidad del proceso, también como medio de comunicación, que tiende a sustituir el paradigma escriturario. Así, en el primero de los sentidos, para el fuero Civil y Comercial, se sucedieron una serie de acordadas que, luego de varios intentos, desembocan cada vez más cerca de la implementación del “Expediente Digital”. En el segundo de los sentidos, las propuestas del programa de Justicia 2020, así como pretendidas reformas procesales se orientan en tal sentido. El pretendido expediente digital es, entre otras cosas, un avance del Derecho Procesal hacia el desarrollo tecnológico con miras a la agilización del proceso judicial. En este sentido, cabe destacar la función de las Notificaciones electrónicas que aceleran la toma de razón de los profesionales sobre las previsiones de los organismos judiciales, así como el sistema de Presentaciones electrónicas, que desempeñan un papel fundamental en esta intención de agilización del proceso en los fueros Civil, comercial, laboral, de familia, contencioso administrativo⁴.

En estos cambios, la tecnología se ha ido convirtiendo en una aliada indispensable: así, la firma hológrafa se transforma, desde la perspectiva de

¹ Luciana Gatti. Auxiliar de Primera del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. GECSI – FCJyS – UNLP Mail: luciana.gatt@gmail.com

² José María Lezcano, Prof. Adjunto Ordinario Teoría del Conflicto. Aux. Docente Introducción a la Sociología y Aux. Docente de Sociología Jurídica . Docente Investigador. GECSI – FCJyS – UNLP. Mail: josemlezcano@gmail.com

³ Para una referencia de los trabajos que reúnen algunas investigación al respecto del GECSI, véase: Lezcano, J. M. y Liceda, E. “Anotaciones de inicio para un diagnóstico situacional de la digitalización del poder judicial de la Provincia de Buenos Aires” en el 2das. Jornada de Investigaciones Socio-Jurídicas. Noviembre, 2018.

⁴Acuerdo 3886/18 SCBA; Acuerdo 3845/17 SCBA.

los Juzgados, en una situación de excepción; las notificaciones son en su mayoría virtuales, siendo excepcionales las notificaciones al domicilio procesal (domicilios o casilleros); la vista del expediente puede hacerse en cualquier momento y en todo lugar, sólo se hace necesario contar con un dispositivo electrónico apto y conexión de Internet. De esta manera, no se concibe ya un conflicto que no deba ser resuelto sin tecnología. Innumerables son los beneficios que le corresponden a la aplicación de la tecnología disponible al procedimiento judicial, sin embargo, al día de hoy, no se advierte que la implementación de la digitalización haya logrado superar las barreras de las que la cultura tribunalicia enviciaba al procedimiento: así, los costos del juicio, su duración, la gran cantidad de causas que ingresan diariamente, la calidad de las resoluciones, sólo en el hecho de mencionar algunos problemas. Y se podría continuar: el difícil acceso a la justicia para quienes no se encuentran en una situación económica ventajosa, la frecuencia de ciertos litigantes en la escena judicial, los obstáculos geográficos para quienes no viven en la cabecera de los departamentos judiciales, la selección del personal y su capacitación y la infraestructura (Gerlero, 2006). La respuesta a estos obstáculos debe encontrarse en la actividad en conjunto entre los poderes del Estado a través del despliegue de políticas públicas adecuadas a resolverlos. En este escenario, es fundamental el papel que desarrollen las Universidades y en particular la formación de los profesionales que, de acuerdo a sus roles sociales, intervendrán activamente en aquellos. En este sentido, la educación superior debe ser el germen de los cambios en la sociedad futura.

2. Competencias y habilidades que se desarrollan hoy

La sociedad toda, y con esto nos referimos a cualquier individuo de cualquier clase en cualquier lugar del territorio, tiene el derecho fundamental de acceder a una organización judicial dispuesta y predispuesta a otorgarle tiempo y espacio para desarrollar su defensa en miras a obtener el reconocimiento de su derecho. Este principio se bifurca en dos realidades: el derecho de acceder a la justicia, que es igual para todos y no reconoce impedimento para nadie y, el efectivo acceso, esto es el aspecto procedimental, que ve implicada una red de trámites, burocracia, tasas que pagar, y de interpretaciones disímiles

respecto de éstos. Sin entrar en las particularidades de cada aspecto, que fuera extensamente desarrollado por doctrina más que prolífica al respecto⁵. Los obstáculos personales, es decir, aquellos vicios que se despliegan en la cultura tribunaliciareferidos a los múltiples operadores jurídicos, impiden y dificultan el acceso a la justicia, cuando son mirados desde la óptica académica, dejan ver que la formación profesional acusa una fuerte deficiencia en seno de tal formación. Las mismas, no logran ser superadas a pesar de los constantes esfuerzos y la actividad coordinada de distintos sectores del espectro público. Tradicionalmente, el profesional que egresa sirve de réplica de una justicia formada por principios clásicos, reglas inmodificables y una estructura procedimental incapaz de mutar asertivamente, que tiene como tierra firme una sentencia judicial y como balsa un proceso sumamente litigioso y anticuado. No escapa a esta mirada que la formación profesional centrada en el litigio judicial y desierta de otras herramientas interdisciplinarias para una justicia social, no conlleva en sí misma el germen del cambio social y, en consecuencia, cualquier modificación que se efectúe sobre el medio sólo logrará repetir los vicios sustantivos. Cabe mencionar como caso de referencia, el aún no resuelto obstáculo de las presentaciones electrónicas de los letrados patrocinantes, cuya solución se dio por el momento en diferenciar los escritos destinados a resolverse en providencias simples de aquellos otros para los cuales se le exige el doble deber de firmar holográfica como digitalmente. La continua implementación de tecnologías encaminadas a imprimir celeridad y eficacia al proceso judicial, es un ejemplo más de esta idea: sobre la base de la evolución tecnológica se estudian e implementan nuevas herramientas que mientras acercan a algunos resultados deseados -rapidez, ahorro de tiempo, mejores formas de comunicación, optimización, seguridad, etc.- mantienen la brecha en el acceso a la justicia y las capacidades profesionales, ya que se construye el proceso informático en el riguroso escenario tradicional impidiendo replantearse y pensar la base

⁵ En este sentido, las múltiples miradas del Acceso a la Justicia, acceso a Justicia, Derecho de Acceso a la Justicia y demás, resultan muy atinentes al análisis. Para ampliar puede verse: Capelletti y Garth (1983), Bisso (2006) y (2008)Gonzalez y Galletti (2013), Robles (2011), Salanueva y Gonzalez (2011), Forastieri (2017) y (2018), entre otros.

procesal sobre la que se estructura aquel. Cuando la tecnología informática no había ganado terrenos tan fértiles, se preguntaba Augusto Morello hace unos cuantos años, ¿Qué ofrece este vencido y desmotivador mundo -de la desfalleciente justicia- para resistir la irrupción de aires renovadores y de lo que sin vueltas ocupará el espacio en la nueva época? La consigna enseña con una paradoja, la bifurcación a la que se someten quienes ansían una mejor propuesta de justicia pero sin que ésta arremeta contra los cánones sagrados de la historia procesal, aquellos que por ser viejos conocidos pretenden allanar el camino más seguro y rápido hacia la solución jurisdiccional (Gerlero, 2006). Las actividades humanas sociales son recreadas a través de los medios por los cuales se expresan los actores; se llega así fácilmente a realizar un análisis basado en los resultados: si la organización no se compone de los medios adecuados al cambio, no se llegará a cumplir los objetivos para los cuales se impuso la reforma en primer término. La cuestión podría ser analizada necesariamente en un sentido superador que el que aquellas ramas del Derecho objetivistas -como el Derecho Procesal- imponen y que privilegian el sistema estructural en detrimento de las personas que lo componen. Desde este punto de vista, como enseña Gerlero, es capital el rol que asume la socialización y educación de los profesionales del Derecho, por cuanto sólo la superación de los inconvenientes estructurales quedaría a medias en el camino de la resolución de este problema. La formación académica de muchas carreras de Derecho, les cuesta romper el enfoque de la contienda como única mirada, centrada en el pleito al que se puede someter un conflicto desplazando por otra vertiente la exploración de la realidad social y cualquier solución creativa e innovadora. Como se ha señalado (Lezcano, 2010, Olivera 2010, entre otros) la sociedad actual, fuertemente tecnológica, se va complejizando a la vez que se generan en su seno nuevas formas de conflictos, por esto se hace imperioso que los mecanismos que el Estado instrumente para resolverlos estén a la altura de estos retos. Una justicia que mantenga la venda sobre sus ojos frente a estos retos, no será ya justicia. Se sigue sosteniendo aún que allí donde las soluciones informáticas fracasan hay como barrera una resistencia humana al cambio. Sin embargo, en numerosos casos estas

“soluciones” informáticas devienen en problemas para la evolución en que se inspiraran, al proponerse ligadas indefectiblemente al problema, no termina por analizarse el objetivo al que se quiere llegar desde un marco global y a largo plazo, es así que funcionan como parches de las grietas que el sistema histórico provoca. No es correcto concluir que no resulta necesario emparchar aquellas cuestiones urgentes pero sí se invita a reflexionar sobre un sistema nuevo y bien

3. Inteligencia artificial como norte inevitable de la evolución tecnológica

Lo que algunos llaman revolución industrial 4.0 nos acerca vertiginosamente a la necesidad de modificar el paradigma de la organización estatal. La tecnologización de las tareas de la administración pública marcha en un camino sin retorno hacia su automatización. En un reciente trabajo de investigación publicado por el Foro Económico Mundial, se determinó que en unos pocos años más -de hoy al año 2025-, más de la mitad de todas las tareas desarrolladas por un empleado serán automatizadas, es decir, realizadas por computadoras⁶. Las cifras que se dictan como consecuencia, son alarmantes: se prevee que el 75% de los empleos serán por este motivo desplazados. Los trabajos más afectados serán aquellos de tipo administrativo rutinarios, siendo como contracara, los puestos laborales que se basen en “habilidades humanas”, los que experimenten una fuerte demanda. En este sentido, los profesionales del Derecho deberán desarrollar nuevas capacidades a medida que la tecnología continúe avanzando, ya que muchas de sus actuales tareas cotidianas se verán implicadas en estas conclusiones⁷. La burocracia estatal -en este caso la judicial- tiene frente a sí nuevos retos: por un lado internos, en cuanto a la forma de recrear a través de los nuevos medios tecnológicos a su disposición, los procedimientos tradicionales y, por otro lado externos, en cuanto a su vinculación con el ciudadano, quien debe encontrar garantizado su derecho a vincularse digitalmente con el estado⁸.

⁶Referencias del documento, Véase <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/>

⁷Se puede profundizar en varias de estas ideas en los aportes de Bergoglio, M. I. “Expansión y Segmentación de la Profesión Jurídica Latinoamericana” en el 18º Congreso Nacional y 8º Latinoamericano de Sociología Jurídica, Mendoza, 2017

⁸Corvalán, Juan G. “Hacia una Administración Pública 4.0: digital y basada en inteligencia artificial.”; AR/DOC/1683/2018

Tales consideraciones pueden suponer la implicancia de dos situaciones complejas: por un lado, los nuevos empleados judiciales deberán tener nociones cada vez más específicas del Derecho, ya que siendo desplazados en sus tareas mecanizadas, no encontrarán otras actividades que las específicas de la profesión; y, por otro lado, encontrarán imprescindible concretar nociones técnicas para un manejo adecuado y eficaz de las TICS.

4. A modo de cierre prospectivo: interdisciplinariedad: capacidades, destrezas y habilidades técnicas

El rápido avance de las TICS en digitalización, automatización, robótica y procesamiento de datos, requiere del operador de éstas la adquisición de nuevas capacidades y habilidades continuamente, para lo cual la educación superior deberá garantizarlas, de lo contrario, no contribuirá a la formación de personas idóneas en un contexto de marcada competencia laboral. Y en este sentido, el prestigio de la enseñanza profesional no debe verse empañado por la falta de una adecuada formación interdisciplinaria. Resultarán imprescindibles los aportes de disciplinas afines en la formación de los futuros abogados y abogadas, tanto como si fueran a hacer de ella su futura actividad como profesionales como si fueran a ser parte del plantel del organismo jurisdiccional como empleados, funcionarios o jueces. El conocimiento sobre las tecnologías de las que deberán valerse para sus actividades, les otorgará una cuota de independencia profesional y será de suma importancia para comprender el piso sobre el cual se despliega su actividad. Las llamadas “competencias digitales” vendrán en auxilio de las competencias clásicas que se transmiten actualmente en las aulas. Las tecnologías de la información y comunicación implican la generación de habilidades y actitudes para su adecuada gestión: hoy – y cada vez más hacia el futuro- los trabajos de cualquier rama del saber interactúan necesariamente con tecnologías digitales, por lo tanto, se debe hablar de “alfabetización digital” como una capacidad imprescindible no sólo para su manejo sino en cuanto a la gestión y tratamiento de datos e información⁹. Este último tópico, requiere de una

mención y

⁹ Al respecto puede consultarse DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, del Servicio de Ciencia y Conocimiento de la Unión Europea, disponible en:

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the

desarrollo especial que excede el marco del presente artículo, más cabe adelantar que la educación en la gestión, evaluación, protección de datos, información y contenido digitales se hace cada vez más patente e imprescindible; de la misma manera, las nociones sobre protección y seguridad de los mismos. La dependencia del factor tecnológico implicará necesariamente el despliegue de conocimientos técnicos a la vez que irá generando nuevos problemas de mayor complejidad que requerirán en el profesional del Derecho la capacidad de enfrentarse a ellos. Habilidades que le permitan desarrollar un pensamiento analítico e innovador y que les impulse al razonamiento para la resolución de estos nuevos tipos de problemas. Entre los desafíos de la formación profesional debería estar centrarse en obtener estas nuevas habilidades en los futuros profesionales, así como asegurar su acceso continuo y asequible, reduciendo cualquier tipo de brecha al respecto. Para garantizar egresados de un nivel cualificado suficientemente competente, consideramos importante integrar la currícula académica con prácticas basadas en la realidad, despojadas de tanta abstracción, realizando pasantías en organismos adecuados o interactuando con actores sociales que se vean envueltos en conflictos judiciales, arbitrales o en negociaciones prejudiciales para que, de esta manera, quien pise en terreno profesional por primera vez, no se vea obligado a recurrir a cursos y formaciones extras -que suelen ser costosos e insumen tiempo- para realizar la actividad para la cual se le otorgó el título profesional. Sin embargo, la tecnologización de la profesión no implica de ninguna manera que la tecnología monopolice la resolución de los conflictos jurídicos, más bien lo hará respecto de la tareas mecanizadas, siendo las propiamente humanas, es decir, aquellas que requieran la puesta en práctica del espíritu humano, las que marcarán la diferencia.

5. Bibliografía

Gerlero, Mario S. "Introducción a la Sociología Jurídica"; David Grinberg 2006.

LA ÉTICA COMO CONTENIDO OBLIGATORIO EN LA CARRERA DE ABOGACÍA: LA EXPERIENCIA DE LA UNICEN

Laura María Giosa¹ y Mariana Brocca²

Resumen: El presente trabajo tiene como principal propósito exponer la experiencia de la UNICEN en el proceso de acreditación de la carrera ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en lo referido a la inclusión de la Ética dentro de su plan de estudios. Para ello se traerán a colación en estas páginas tanto las bases sentadas con el plan de estudios de 2001 en la asignatura Ética Profesional y de la Abogacía y su posterior modificación y adecuación con el nuevo plan de 2018.

I.- Introducción

El por qué, cómo y para qué enseñar Ética en las carreras de Abogacía es una cuestión discutida en la doctrina de nuestros países durante años. El proceso de acreditación en Argentina constituyó una oportunidad única para culminar con este debate. Frente a esta realidad, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) se posiciona como una de las primeras casas de Altos Estudios en Argentina que ha incluido desde sus inicios la asignatura Ética Profesional y de la Abogacía.

Con base en ello, el presente trabajo tiene como principal propósito exponer la experiencia de la UNICEN en el proceso de acreditación de la carrera ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en lo referido a la inclusión de la Ética dentro de su plan de estudios. Para ello se traerán a colación en estas páginas tanto las bases sentadas con el plan de estudios de 2001 en la asignatura Ética Profesional y de la Abogacía y su posterior modificación y adecuación con el nuevo plan de 2018.

¹Abogada (UBA). Profesora de Derechos Humanos y Garantías (UNICEN – UBA) y Derecho Internacional Público (UNICEN). Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Investigadora III del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación y Deportes. Co-directora del Centro de Estudios en Derechos Humanos (UNICEN). Contacto: lauramariagiosa@gmail.com

²Abogada (UNICEN). Ayudante Diplomada en las materias Derechos Humanos y Garantías y Derecho Internacional Público (UNICEN). Becaria Fulbright 2019/2020. Candidata a *LL.M.* en *International Human Rights Law* por University of Notre Dame (2019/2020). Integrante del Centro de Estudios en Derechos Humanos (UNICEN). Contacto: marianabroccatamburelli@gmail.com

II.-La inclusión de la enseñanza de la Ética como uno de los estándares de acreditación

La discusión sobre la inclusión de la enseñanza de la Ética en las carreras de Abogacía comenzó primero en el ámbito académico a través del trabajo de distintos doctrinarios. Luego, en la política universitaria argentina, se trató la cuestión a la hora de analizar los estándares mínimos –respecto de los contenidos de carácter obligatorio– en el seno del Consejo de Decanos de Universidades Nacionales, en el año 2005. Al respecto, debe señalarse que la representación de la Facultad de Derecho de la UNICEN fue una de las que abogaba por la necesaria incorporación del área de conocimiento como contenido obligatorio de los planes de Estudios. Lo hacía no sólo desde la retórica, sino con el convencimiento de las ventajas que implicaba ya que era parte de las asignaturas que conformaban el Área Filosófica de su plan de estudios desde el año 2001.

En cuanto al trabajo académico en el tema, es válido recordar que, desde un análisis filosófico, doctrinarios como los Doctores Martín Böhmer, Rodolfo Vázquez y Hugo Ramírez García, han identificado tres cuestiones específicas que deben tenerse en consideración a la hora de hablar de la enseñanza del Derecho: 1) cuál es la concepción del Derecho que se pretende enseñar; 2) cuál es el método más adecuado para tal objetivo; 3) y cuál es el perfil de graduado/a que busca alcanzarse³.

Ateniéndonos a la última cuestión –el perfil del graduado o graduada que se pretende lograr– resulta de particular importancia lo expresado por el Dr. Böhmer, en cuanto a que los graduados de Abogacía (en su rol de abogados, jueces, académicos o litigantes) “*deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen*”⁴. Así, según Böhmer, aquéllos

³Böhmer. “Introducción” en Martín F. Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999. “Modelos teóricos y enseñanza del derecho” en AA.VV., *La enseñanza del derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, México, Porrúa, 2007, p. 99 y ss.; Ramírez-García. “Derecho y ética: convergencias para la formación jurídica” en *Dikaion – Universidad de La Sabana*. Disponible en: <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1397/1775> (01/03/2019).

⁴Böhmer. “Introducción” en Martín F. Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 14

“deberán ser jueces que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, y que asuman su responsabilidad como custodios de los procedimientos democráticos, de los derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el derecho, y como abogados deberán asumir su responsabilidad protegiendo la práctica pero acercándola (favoreciendo a su cliente) a la mejor interpretación posible”⁵.

Para lograr este perfil de graduados/as de las carreras de Abogacía, la enseñanza de la Ética dentro de los programas curriculares de las Facultades de Derecho resulta clave. En efecto, como lo ha explicado el Dr. Ramírez-García, *“entre ética y derecho hay una rica relación que, dicho brevemente, comienza por la justificación del deber de cumplimiento de las normas jurídicas, pasa por la configuración de la validez del derecho, y llega al ejercicio concreto de las profesiones jurídicas, o sea, al oficio del jurista. A partir de lo anterior se deriva la necesidad de incluir a la ética y la deontología como objetos de la enseñanza jurídica”⁶.*

Con base en ello, es de interés para el presente trabajo una investigación realizada por María Eugenia Guerrero Useda y Diomedes Andrés Gómez Paternina del año 2013, relativa al estado actual de los programas curriculares en cuanto a la enseñanza de la Ética en México. Allí, los investigadores analizaron distintos programas de estudio de Facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería Civil para observar la situación en la que se encuentra la enseñanza de la Ética en carreras que tienen impacto social. En lo referido a las carreras de Abogacía, la investigación arrojó que *“[e]n el 37.5% de planes de estudio de programas de Derecho no se registraron cursos con denominación relacionada a la ética o la moral. Únicamente en 3 de los programas revisados se encontró un componente curricular integrado por tres cursos: ética general, ética disciplinaria, filosofía del derecho”⁷.*

⁵Böhmer. “Introducción” en Martín F. Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 14

⁶Ramírez-García. “Derecho y ética: convergencias para la formación jurídica” en *Dikaion – Universidad de La Sabana*. Disponible en: <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1397/1775> (01/03/2019).

⁷ Guerrero Useda; Gómez Paternina. “Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 1, 2013. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/338/542> (01/03/2019).

Esta investigación demuestra que si bien cada vez son más las instituciones que incluyen a la Ética dentro de sus programas curriculares, aún existen Facultades de Derecho que ignoran o cuestionan la importancia de la materia para la formación integral de los/as futuros/as graduados/as de sus Casas de Altos Estudios. Además, expone que *“la enseñanza de la ética y la educación moral se descubren como contenidos que requieren una enseñanza educativa[...]. El problema no se reduce a la apertura de espacio propio en el currículo, ni al diseño estructurado de temarios. Estos contenidos demandan una enseñanza que, superando lo descriptivo y lo enunciativo, lleve a los estudiantes a la maduración de estructuras superiores y universales de juicio y razonamiento moral⁸”*.

III.- Modificando los planes de estudios para la inclusión Ética en Argentina: la experiencia de la UNICEN

Como expresáramos anteriormente, con motivo del primer proceso de acreditación de las carreras de abogacía en el marco de lo dispuesto por el art. 43 de la Ley de Educación Superior, las Facultades de Derecho comenzaron a adecuar los planes de estudios a los estándares requeridos. La referencia y la inclusión de la Ética Profesional se debe a que en el marco de los contenidos mínimos se incluye a la Ética como contenido exigible, tanto en el área de Teoría del Derecho y Filosofía, como en el área de formación práctica.

Particularmente, la Facultad de Derecho de la UNICEN, incluyó desde el plan de estudios del año 2001 a la Ética en la fundamentación de la carrera y como asignatura específica con una carga horaria de 60 horas de cursada. Ahora, en la fundamentación del nuevo plan de estudios (2018), aprobado por Resolución No. 7193 del Consejo Superior de la UNICEN, estableció como una de las finalidades desde la carrera: *“Brindar a través de la realización de las funciones básicas de la Universidad, una educación ética a los/as futuros/as profesionales, comprometidos/as con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, contribuyendo a la*

⁸ Guerrero Useda; Gómez Paternina. “Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?” en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 15, Núm. 1, 2013. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/338/542> (01/03/2019).

generación de un conocimiento necesario para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los Derechos Humanos”.

Para alcanzar dicho fin se re-diseñaron los contenidos mínimos de la asignatura “Ética aplicada y de la Abogacía” incluyendo: *Ética y derecho. Historia de los sistemas éticos. Aplicación de los enfoques éticos a problemas de especial interés y actualidad para el Derecho: Derechos Humanos, justificación de la pena, eutanasia, aborto, intervención militar internacional por razones humanitarias, tráfico y consumo de drogas, derecho a la privacidad, etc. Ética profesional. Ética de la Abogacía. Despliegues deontológicos en las diversas actividades especializadas: consulto, litigante, mediador, abogado de instituciones o empresas, investigador, docente, magistrado, notario, etc. Conflictos de interés. Juicio moral propio y del cliente. El rol del abogado en el sistema adversarial, el celo en la interpretación, la confidencialidad abogado-cliente, la ética de los fiscales, la publicidad y la búsqueda de clientes”.*

Por su parte, en la presentación y fundamentación del programa de la asignatura, su titular, la Prof. Erika Nawojczyk, sostiene la importancia de integrar el estudio de la Ética a la carrera de Abogacía debido a que dicha disciplina propicia—como toda Filosofía— el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica, tanto de la actividad de los/as profesionales del Derecho como de su rol frente a la sociedad, mediante la identificación y análisis de las distintas perspectivas teóricas a los fines de la fundamentación de la conducta moral⁹.

En este sentido, el estudio de la Ética suele dividirse en dos ámbitos. Así, nos encontramos con una Ética teórica o pura, referida a la explicitación y fundamentación de las cuestiones morales, y una Ética aplicada, entendida como una forma de mediación entre la razón y la acción¹⁰ que consiste, en definitiva, en un sistema de indicaciones acerca de cómo aplicar a situaciones concretas los principios (y normas en general) que se fundamentan en la Ética.

⁹Nawojczyk, Erika *“Ética aplicada y de la abogacía. Apuntes sobre el qué, por qué, para qué y cómo abordar su estudio en la carrera de Abogacía de la Escuela Superior de Derecho de la UNICEN”*. Revista CARTAPACIO, UNICEN. Disponible en <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/10934/Articulo%20Erika%20Nawojczyk.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

¹⁰Maliandi, Ricardo. *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos, 3ª edición, 2004, pág. 64.

Desde esta perspectiva, la Ética aplicada es aquella disciplina que procura resolver racionalmente problemas morales en el campo profesional¹¹.

En la materia se abordan en especial cuestiones de Ética aplicada, en tanto se procura analizar valorativamente las conductas morales de un sector específico de la sociedad, esto es, de los profesionales del Derecho, en el desarrollo de las distintas incumbencias profesionales, y las normas éticas que regulan dichas conductas. No obstante, en una primera parte de la asignatura, se estudian nociones fundamentales de la Ética, abordando cuestiones de Ética teórica, en el convencimiento de que se necesita de la fundamentación teórica para orientar el análisis práctico de los fenómenos morales.

A partir de lo señalado, nos atrevemos a decir que la enseñanza de Ética en nuestra Facultad tiene tres componentes, los cuales pueden ser analizados desde una perspectiva tridimensional, comprensiva de: a) una dimensión sociológica referida al estudio del *ethos*, esto es, del conjunto de actitudes, convicciones, creencias morales y formas de conducta, en nuestro caso del abogado en su amplio campo de acciones; b) una dimensión nomológica dirigida al análisis de las normas éticas que receptan las conductas y regulan el ejercicio de las actividades de los profesionales del Derecho; y c) una dimensión axiológica encargada del análisis reflexivo y valorativo de dichas conductas y normas¹².

IV.-Reflexiones Finales

De lo expuesto podemos concluir que el estudio de la Ética en la carrera de Derecho es posible y necesario. Así pues, sirve para la formación de profesionales del Derecho críticos, comprometidos y responsables con la sociedad, propiciando la realización de un régimen humanista, garante del respeto por el otro, en el reconocimiento de la unicidad, la igualdad y la libertad

¹¹ Maliandi, Ricardo. *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos, 3ª edición, 2004, págs. 71 y 72.

¹² El análisis tridimensional propuesto se sustenta en la Teoría Tridimensional del Mundo Jurídico, creada por Werner Goldschmidt y actualizada por el Dr. Miguel Ángel Ciuro Caldani.

de las personas, la defensa de los valores de un estado democrático y de los derechos humanos.

La experiencia transitada por las Facultades y Escuelas de Derecho en Argentina, y, en especial, la UNICEN, permiten sostener que los procesos de acreditación –de índole nacional o internacional– constituyen un valioso elemento para consensuar e incluir como estándar, dentro de los contenidos mínimos obligatorios, la enseñanza de la Ética profesional. Resta ahora la puesta en marcha de las novísimas currículas y la evaluación de los resultados, para poder decir que hemos atravesado un proceso exitoso en la transformación de la enseñanza del Derecho.

V.- Bibliografía

☺ Böhmer. “Introducción” en Martín F. Böhmer (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999. “Modelos teóricos y enseñanza del derecho” en AA.VV., *La enseñanza del derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, México, Porrúa, 2007.

☺ Guerrero Useda; Gómez Paternina. “Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios?” en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 15, Núm. 1, 2013.

☺ Maliandi, Ricardo. *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos, 3ª edición, 2004.

☺ Nawojczyk, Erika “*Ética aplicada y de la abogacía. Apuntes sobre el qué, por qué, para qué y cómo abordar su estudio en la carrera de Abogacía de la Escuela Superior de Derecho de la UNICEN*.” Revista CARTAPACIO, UNICEN.

☺ Ramírez-García. “Derecho y ética: convergencias para la formación jurídica” en *Díkaion – Universidad de La Sabana*.

PERTINENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE DERECHO. LA VINCULACIÓN DE LO ABORDADO EN EL AULA CON LA PROBLEMÁTICA LOCAL.

Esteban E. Maidana¹

Resumen:

En el presente trabajo se abordará la cuestión de la pertinencia y la estricta relación que debiera existir entre los contenidos y las temáticas abordadas en la universidad de derecho y las problemáticas del medio local en el que la misma se halla inserta. La pertinencia es una exigencia indiscutible para toda universidad, ello entendido no solo desde los autores más representativos en materia de docencia universitaria, sino también desde la propia Ley de Educación Superior. Pero aun así, sobre todo en las Universidades alejadas de los grandes centros urbanos del país y en las Provincias en los que la producción bibliográfica y doctrinal no registra los mismos niveles que en las grandes urbes; la carencia de pertinencia continúa siendo hoy un problema. Por ello, al momento de repensar las prácticas docentes en lo que respecta a la Facultad de Derecho, es necesario insistir en propuestas que avancen en materia de pertinencia.

Palabras Introductorias:

Allá por 1918, en el medio de una gran revolución y como parte de un suceso que cambiaría para siempre el modo de vivir y pensar la universidad en toda Latinoamérica, llegó a los argentinos un documento cuyas líneas no pierden jamás vigencia y nos son de mucha utilidad para analizar el modo en que llevamos adelante la docencia universitaria: el Manifiesto Liminar.

En dicho documento, los jóvenes de 1918 hacen un lapidario diagnóstico del estado de situación de la educación universitaria de la época, y en el mismo contaban que “Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas

¹Abogado, especializando en Docencia Universitaria. Docente Adjunto de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Católica de Santa Fe, Sede Santos Mártires. Posadas, Provincia de Misiones. Mail: estebanmaidana11@gmail.com

sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.” Imposible es, desde la lectura de este documento y en particular del ya transcrito párrafo, dejar de pensar que la “inmovilidad senil” que enfermaba tan visiblemente a las Universidades de principios del siglo veinte, es un virus que permanece siempre latente en las casas de estudio aún hoy, y es deber de todos los actores de la universidad, combatirlo de manera incansable para evitar que, como afirma el manifiesto, “la ciencia nos pase silenciosa por el lado”.

Para lograr lo antedicho, es tarea fundamental de la Universidad priorizar, no solo desde los sectores dirigenciales de la misma, sino sobre todo desde las aulas y desde la tarea docente, la adecuación permanente de los contenidos, de la currícula y del trabajo diario en la universidad, a las problemáticas del medio en el que la misma se halla inserta.

La noción de pertinencia:

La célebre autora Carmen García Guadilla define a la pertinencia en la Universidad, o al “conocimiento pertinente” como “una óptima combinación entre conocimiento abstracto (universal, especialmente relacionado con la ciencia y la tecnología) y el conocimiento contextualizado, en estrecha relación con las culturas locales y con las memorias de todos los grupos sociales (historia), con las necesidades del medio social” (García Guadilla C. 2003). Es decir que según la citada, para que un contenido, un programa o una currícula pueda ser entendido como pertinente, es requisito sine qua non, que exista una combinación perfecta, una armonía entre el conocimiento teórico, científico y abstracto y el contexto en donde el mismo debe aplicarse.

Como acertadamente explican Naidorf y Horn “La noción de pertinencia de la educación superior (en francés: pertinence, en inglés: relevance) es introducida por los documentos especializados de la Unesco desde 1995, y es reforzada sistemáticamente a partir de 1998, en ocasión del “Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI”. Desde esta perspectiva, la categoría

de pertinencia debe contrarrestar dos aspectos: por una parte, la tendencia al auto-encierro de las instituciones universitarias, favorecida por una comprensión demasiado unilateral de la autonomía académica; y, por otra, la tendencia de una agenda académica definida desde parámetros puramente disciplinares y, por ende, desconectados –se supone– de las realidades y los contextos sociales (locales, nacionales, regionales o globales).” (Naidorf J. y Horn M. 2007).

La obligatoriedad de la pertinencia:

La cuestión de la pertinencia y de la vinculación que debe existir entre lo trabajado en el aula y la problemática del medio en el que se halla inserta la Universidad ya se ha abordado en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho en 2018, donde las autoras Mariela Blanco y Cecilia Sgrazutti de la Universidad Nacional de José C. Paz, han relatado una interesantísima propuesta de acción en materia de violencia de género, en pos de que “la universidad se involucre en el territorio, para pensarlo, ser parte y generar procesos de integración socioeducativa” (Blanco M. y Sgrazutti C. 2018). Y lo cierto es que en la universidad de hoy resulta imposible discutir que la pertinencia y la vinculación con la problemática social resulta una exigencia real para todas las universidades, para todas las carreras y en todas las cátedras. En palabras de la investigadora salteña Zulma Palermo “la Universidad no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto puesto que tiene ante ella una clara y definida responsabilidad ética” (Palermo, Z. 2002).

Ahora bien, además de la antedicha responsabilidad ética; creemos que existe una obligación jurídica por parte de la universidad de brindar una educación comprometida con el medio y pertinente, como a continuación se expondrá.

La idea de la Educación como un derecho surge ya desde la original Constitución de la Nación Argentina de 1853, que en su articulado incluye el derecho a “enseñar y aprender” como uno de los fundamentales del artículo 14. Pero la discusión respecto del carácter de “derecho” no estuvo claro en materia de educación superior.

Según explica Pablo Buchbinder, a partir de 1950 se produce el proceso de “masificación de la enseñanza superior” con la supresión de los aranceles a la educación superior dispuesta en 1950 y del examen de ingreso en 1953, junto a un sistema de becas ya vigente desde los años cuarenta (Buchbinder P. 2005). Desde éste suceso, toma fuerza en los ámbitos académicos la idea de entender a la Educación Universitaria como un Derecho de todo ciudadano.

Al respecto, el filósofo y politólogo Eduardo Rinesi ha escrito in extenso, reforzando esta idea y defendiendo la existencia y exigibilidad del derecho a la universidad. En el marco del ya citado derecho, desde la óptica de Rinesi, los docentes y las casas de estudio deben garantizar no solamente el derecho de los ciudadanos (estudiantes o aspirantes a serlo) a ingresar a la Universidad, sino también el derecho de aprender y el derecho a recibirse en un plazo razonable de tiempo, puesto que este es el contenido del derecho a la universidad (Rinesi 2015).

Aquí existe un primer punto de partida para el análisis, puesto que si entendemos la universidad como un derecho, debemos dejar de manifiesto que dicho derecho a la universidad no implica solamente el de ingresar, sino fundamentalmente “aprender”, claro está que dicho concepto no implica aprender “cualquier cosa”, sino lo necesario para el correcto y solvente desarrollo y ejercicio profesional.

Creemos que esta manera de entender la Universidad no solamente es acertada, sino que representa la óptica desde la que debe observarse el servicio que los docentes universitarios y las Universidades prestan a los estudiantes, dado que éstos últimos tienen, como se dijo, un derecho a ingresar, aprender y egresar de la Universidad.

Desde el punto de vista normativo, conocidas son las disposiciones de la ley Nacional 24.521 de Educación Superior al respecto, que despeja todo tipo de dudas en relación a lo aquí analizado, explicando que “son objetivos de la Educación Superior (...) a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte” (artículo 4). Es decir, por mandato normativo, la formación de los estudiantes de la educación superior (universitaria y no

universitaria) debe ser orientado a la contribución que debieran brindar éstos a la sociedad de la que forman parte. Ahora bien, la ya mencionada ley de Educación superior es aún más estricta en materia de educación superior universitaria, ya que hace hincapié en la vinculación a la que aquí se hace referencia. La norma aclara que las universidades “tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan” (artículo 27).

Los antedichos artículos dan cuenta de una gran preocupación por parte del legislador por la cuestión de la pertinencia y la relación de la universidad con la problemática social en la que se enmarca; preocupación que, como vimos, es compartida por la mayoría de los autores y especialistas en materia de educación superior. Dicha circunstancia obliga a las universidades y a los docentes a prestar especial atención a esta cuestión y a redoblar esfuerzos en materia de pertinencia.

La situación actual y el camino a seguir:

Sin perjuicio de lo antedicho y aun teniendo en cuenta que se encuentra universalmente aceptado el hecho de que la pertinencia implica una exigencia ineludible para la Universidad; resulta importante poner de manifiesto que la cuestión aún hoy resulta problemática y de difícil cumplimiento en términos prácticos en algunas circunstancias.

Esto es así, sobre todo en las Universidades alejadas de los grandes centros urbanos del país y en las Provincias como la nuestra, en las que la producción bibliográfica, doctrinal y científica sobre las cuestiones locales no registra los mismos niveles que en las grandes urbes; no existiendo muchas veces pluralidad de recopilaciones ni análisis jurisprudenciales de tribunales locales. En dichos ámbitos, aun reconociéndose los esfuerzos y avances en tal

sentido; la carencia de pertinencia local de los contenidos aún hoy es un problema y una tarea por cumplir.

El derecho representa una herramienta insustituible para el cambio social y para la resolución de las problemáticas de la sociedad y del medio. Por ello, aún más en tiempos difíciles como los que nos tocan atravesar hoy; las facultades de derecho y los docentes de abogacía debemos ocuparnos de manera urgente de atender y de trabajar las problemáticas de nuestro medio en las aulas, en las investigaciones y en toda la actividad universitaria.

Es por ello que afirmamos que la discusión y la temática aquí expuestas conservan actualidad hoy, y requieren de la atención de los actores universitarios.

De ese modo, creemos fervientemente que la Universidad y la facultad de derecho deben insistir en propuestas que avancen en materia de pertinencia; para lo cual resulta indispensable la actualización permanente no solo de contenidos, sino también de prácticas y estrategias docentes; así como también el apoyo y la estimulación constantes a la investigación, a la producción científica y a la extensión.

Bibliografía citada y consultada:

- Blanco, Mariela E. y Sgrazutti, Cecilia M. “Comunidad y Universidad. La Abogacía desde el proyecto de vida de la comunidad de enclave” En Orlor José et al 2018 “Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI” Debates del II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, UNLP 2018.
- Buchbinder, Pablo “Historia de las Universidades Argentinas” Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2005
- García Guadilla, Carmen. 2003, “Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”, en: Mollis (comp.), Las universidades de América

Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero, Buenos Aires, Clacso

- Naidorf, Judith, Giordana, Patricia, Horn, Mauricio, La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas* (Col) [en línea] 2007, (Octubre-Sin mes) : [Fecha de consulta: 9 de marzo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595003>> ISSN 0121-7550
- Palermo, Zulma “La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial” (2002) Publicado en “Otros Logros, revista de estudios críticos” Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año 1 N°1
- Rinesi, Eduardo. 2015. *Filosofía (y) política de la Universidad* (1er ed.) Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU.

ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES:

Eugenia Torres Lastra, Jorge Martinez, Andres Szychowski

1- El modelo actual educativo, se significa, toda vez que encuentre su sentido en la comprensión de la convergencia insoslayable de los conceptos de “calidad” e “inclusión”.

2- Actualmente la emergencia de los sujetos en sus dimensiones individuales y cooperativas e institucionales resulta esencial para resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho en su rediseño y construcción. En tal sentido se entiende a los mismos como constructores de acciones personales, colectivas e institucionales que colaborativamente contribuyen en el rediseño de programas, prácticas e intervenciones pedagógicas.

3- El estado de situación en la enseñanza del derecho interpela a las instituciones a cargo de la enseñanza a considerar cualitativamente la formación pedagógica de sus cuadros académicos, diseñando al efecto, instrumentos que valoren en las instancias de acceso a la docencia, reválidas de cargos y régimen de concursos la ponderación de tal capacitación, redireccionando recursos conducentes a la capacitación confínua del cuerpo docente.

4- En nuestra condición de protagonistas en la acción surge la puesta en crisis de nuestras pre- configuraciones y esquemas conceptuales superando el sesgo del profesionalismo decimonónico limitado a la acotada visión fragmentada o desmembrada de la enseñanza disciplinar, siendo imprescindible que tal ejercicio introspectivo se constituya como práctica habitual en el interior de las cátedras a partir de formas dialógicas, formatos deliberativos y prácticas democráticas.

5- Se recomienda gestar condiciones de posibilidad para implementar estrategias tendientes a otorgar nuevos sentidos al espacio estructurado bajo la modalidad de cátedras, proponiendo al efecto dinámicas horizontales, que propicien el debate respecto de las prácticas docentes en los espacios concretos de realización; espacios constructivos de diseños y estrategias de intervención y espacios de reflexión, análisis y revisión confínua.

6- Si bien los actuales diseños curriculares ponen énfasis en la formación de destrezas y habilidades para le desempeño profesional de los estudiantes y futuros graduados, no puede soslayarse que tal formación, debe coadyuvar al imperioso reconocimiento y consecuente abordaje que contemplen la complejidad de los

problemas y dilemas sociales, poniéndose desde las prácticas de la enseñanza particular énfasis en propuestas de acciones transformadoras centradas en las verdaderas necesidades de las personas que la contemporaneidad y el contexto social donde tales prácticas se inscriben demandan.

7- Desde esta perspectiva reivindicante del trabajo docente resulta impostergable la acción de los sujetos irrumpen, desde una visión superadora, la lógica transmisiva y acumulativa de conocimientos disciplinares.

8- El estado actual de la enseñanza del Derecho interpela a los actores institucionales y al cuerpo docente a iniciar un proceso colectivo constituyente que nos sitúe al borde de los tradicionales constructos disciplinares.

9 - El desafío colectivo consiste en la búsqueda de alternativas ante el debilitamiento de una tarea docente que contemporáneamente requiere de nuevas significaciones que irradian en prácticas docentes permeadas de un necesario pensamiento comprometido, abierto y problematizador.

**“PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO CONTINUO DE
LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LOS/LAS ESTUDIANTES DE
DERECHO DE LA UNMDP”
UNA PROPUESTA INSTITUCIONAL PARA SU ORGANIZACIÓN Y
FUNCIONAMIENTO**

Autores: María Julia Amilcar¹, Mariana Ledesma² y María Eugenia Torres Lastra³

Resumen

Este trabajo explicita las bases diagnósticas y teóricas que resultaron en el diseño y puesta en marcha del “Programa de acompañamiento y seguimiento continuo de las trayectorias académicas de los/las estudiantes de Derecho de la UNMDP”, inmediato a la implementación del Plan de Estudios 2018. El mismo resulta de un análisis institucional que ha exhibido distintos tipos de dificultades en los estudiantes de grado para adaptarse a la vida universitaria, y a las exigencias académicas de la Facultad de Derecho. El Programa entiende a los sujetos como constructores de acciones personales, colectivas e institucionales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, importa comprender el alcance de la labor docente más allá del espacio áulico, mediante la construcción de propuestas que habiliten senderos idóneos para modificar ideas, actitudes e intervenciones pedagógicas. Asimismo es insoslayable que las instituciones educativas fomenten programas que alienten el trabajo colaborativo, y optimicen recursos materiales y humanos como acervo para acompañar el cambio y la innovación que la contemporaneidad demanda.

Introducción

En el marco del proceso de autoevaluación institucional donde se ha tenido en cuenta el resultado y análisis de informes cuantitativos y cualitativos, de los hallazgos de encuestas, de entrevistas a los estudiantes de todos los tramos de

¹ Profesora Adjunta de Derecho Político, Facultad de Derecho Universidad Nacional de Mar del Plata, mjamilcar@hotmail.com

² Ayudante Graduada de Derecho Procesal Civil y Comercial, Facultad de Derecho Universidad Nacional de Mar del Plata, ledesma_mariana@hotmail.com

³ Ayudante Graduada de Derechos Reales, Facultad de Derecho Universidad Nacional de Mar del Plata, eugeniatorreslastra@gmail.com

la carrera en 2018, surgió la inquietud y la necesidad de proponer un programa integral de acompañamiento pensado constructivamente para atender los desafíos que les representa el aprendizaje en los estudios superiores y la adaptación e identidad a la vida Universitaria en la Facultad de Derecho.

De la iniciativa, la cooperación y la coordinación entre los actores institucionales se generó en el ámbito de la Secretaría Académica el “Programa de acompañamiento y seguimiento continuo de las trayectorias académicas de los/las estudiantes de Derecho de la UNMdP”, aprobado por OCA 420 en diciembre de 2018. El desenvolvimiento del mismo y las acciones emergentes de tal plataforma se ejecutan desde la estructura del “Equipo de acompañamiento y seguimiento a las trayectorias académicas en la formación de grado” (E.A.S.A.), OCA 421 de la misma fecha, que integramos las autoras, María Eugenia Torres Lastra en el rol de coordinadora general, Mariana Ledesma y María Julia Amilcar, como coordinadoras de área para el ciclo de formación introductorio. El grupo se completa con Silvia Fernández y María Eugenia Lundqvist en el área para el ciclo de formación disciplinar.

Tiene dependencia orgánica y funcional con la Secretaría Académica, en articulación colaborativa con la Subsecretaría de Bienestar Estudiantil y la Secretaría de Extensión, son sus funciones: a) brindar un espacio de cooperación y acompañamiento a los y las docentes de las asignaturas que requieran la intervención del Equipo, en relación a situaciones problemáticas durante el proceso de enseñanza, b) asesorar a la Secretaría Académica sobre aspectos pedagógicos de los ciclos de conformación de la carrera y en la elaboración de proyectos institucionales, c) gestar acciones, estrategias y planes piloto de innovación educativa que acompañen las trayectorias de grado constituyéndose al efecto como un eslabón institucional del aprendizaje, d) patrocinar encuentros y espacios de capacitación para docentes, ayudantes estudiantes y recién graduados motivados por la enseñanza disciplinar e) promover investigaciones en temáticas emergentes, acordes a los desafíos propios a la complejidad de los procesos de aprendizaje, f) instar la articulación curricular desde el diseño por los responsables de área de temáticas transversales que conecten contenidos disciplinares con problemas sociales y

éticos del entorno, y facilitar su comprensión por los estudiantes.

Integra además el Equipo un cuerpo de acompañantes académicos (profesores, ayudantes graduados y ayudantes estudiantes) supervisados por los coordinadores, y cuyos registros de los procesos de acompañamiento y seguimiento son fundamentales para evaluar las diferentes actividades.

Concebimos este espacio como una diversidad de acciones que, justificadas y coordinadas, permiten identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes, y consecuentemente diseñar intervenciones para que se reconozcan aprendices autónomos. Ello tiene lugar en un ámbito democrático y participativo, aplicado a construir prácticas con sentido, que trasciendan la instancia de graduación y sirvan a su futuro desarrollo profesional y personal.

Fundamentación de la propuesta

El diagnóstico institucional, ha registrado distintos tipos de dificultades en los estudiantes de grado para sintetizar las ideas de un texto, identificar posturas, palabras de acuerdo al contexto; encontrándose manifestaciones de opacidad en el lenguaje para el desarrollo de temas estructurales del campo en profundidad. También muestran limitaciones frente a la búsqueda y selección de contenidos, la comprensión de textos, la secuencia argumentativa, actividades que en definitiva apuntalan el aprendizaje profundo.

Dichas carencias dificultan la comprensión de los saberes disciplinares, y por tal razón reclaman a la institución la asistencia de acciones que se adecuen a la promoción de la alfabetización académica, como aptitud para desarrollar destrezas de lectoescritura, conducentes a las formas específicas en que se debe escribir para el área de conocimiento que abarcan las distintas asignaturas de la carrera de Abogacía y que sea útil una vez graduados.

Así es que, en este espacio de acompañamiento y fortalecimiento de competencias de los estudiantes, insistimos en que la lectura y la escritura son dos procesos que imbricados, constituyen andamiajes básicos para construir la identidad personal y comunitaria. A la par, resultan indispensables en la trayectoria de grado y para los futuros profesionales que necesitan comprender y producir escritos, y expresarse oralmente con eficacia en la compleja tarea de “abogar” los intereses de terceros.

El Programa también se dirige a aquellos estudiantes destacados que desean profundizar sus indagaciones, sea mediante publicaciones académicas o trabajos de investigación o extensión. El acompañamiento en el inicio de tal sendero es importante para que el estudiante acceda a becas, o realicen producciones de calidad.

Se trata de ofrecerles a todos un entorno que favorezca su adaptación a la universidad, ya que investigaciones han demostrado que un porcentaje importante de estudiantes, aun teniendo las habilidades y el mérito académico para graduarse, abandona el espacio institucional por faltarles sentido de pertenencia con sus pares, con los docentes y/o con la carrera elegida.

Del mismo modo para los docentes, sean noveles o de amplia trayectoria, interesados en la propuesta, se la concibe como invitación a participar en foros, talleres, simposios autogestionados, de trabajo en duplas, de actualización con especialistas invitados, con responsables o directores de área, para atravesar e integrar saberes curriculares complejos, dialogar entre asignaturas, perfilar experiencias en contexto, y así reconsiderar sus prácticas.

Innovar en la enseñanza supone implicarse en un “trabajar junto a otros”, exigiéndose reflexión sistemática y rigurosa de los efectos de dicha tarea. De la hondura alcanzada dependerá el compromiso de los sujetos y las consecuentes decisiones individuales, colectivas e institucionales tendientes a mejorar las intervenciones donde las mismas se inscriben.

La esencia del trabajo cooperativo propuesto lo concebimos como un modo de otorgar nuevos significados, por un lado, a la labor docente al superar la visión tradicional individualista y reduccionista de la enseñanza como transmisión acumulativa de contenidos; por el otro, a la Facultad de Derecho para pensarla no como un lugar donde “se enseña derecho” desde una mirada unidimensional y normativa, sino como un lugar donde enseñamos “a aprender el derecho” desde múltiples enfoques.

A tal fin es preciso generar actividades que proporcionen oportunidades de reflexión, cooperación, capacitación docente y perfeccionamiento disciplinar, en función de las interpelaciones del contexto y acorde a las nuevas exigencias, para construir una institución educativa donde todos aprendan.

Acción inicial del Programa

Desde la perspectiva expuesta, hemos proyectado una primera actividad como “Taller de acompañamiento de lectura y escritura para la comprensión de saberes disciplinares”, direccionado al fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción de textos, y maduración de la lectura y escritura desde la participación de los estudiantes en prácticas de producción que supongan tanto el abordaje de conceptos como el discurso argumentativo ineludible en la formación profesional. Lo expresado desde una atmósfera colaborativa y solidaria que sirva para gestar enlaces de adaptación a la vida universitaria en sentido lato.

Hemos considerado que otro de los componentes de la problemática descrita es que los estudiantes no solo comienzan a manejar nuevos textos que interpretan la normativa, sino que además se enfrentan a un nuevo lenguaje: el lenguaje jurídico. Esta cuestión nos interpeló a pensar en la necesidad de generar dentro de este espacio una nueva forma de abordar las técnicas de aprendizaje y utilización del Código Civil y Comercial de la Nación y el Código Procesal Civil y Comercial de la Provincia de Buenos Aires. Ambos cuerpos legales atraviesan con sus contenidos el recorrido académico de los estudiantes de Derecho de la UNMDP.

Como modalidad de trabajo, proponemos el aula-taller, para enfatizar la estructuración y construcción de competencias cimentadas en la lectura y escritura y promueva estudiantes proactivos, comprometidos con su aprendizaje y capaces de pensar críticamente. Se trata de intentar procesos alternativos a los tradicionales, y sintonizados con la tarea docente, donde es el alumno el que se apropia de los conocimientos, y el profesor juega las veces de coordinador u observador.

La enseñanza tradicional disocia la teoría de la práctica, a diferencia del aula-taller que busca integrarlas a través de los afectos, la reflexión y la acción. Su aplicación requiere del docente una permanente evaluación para determinar en cada momento qué tipo de intervención conviene promover, y un espacio para la creatividad tanto en la confección como en la ejecución de las guías de trabajo.

El aula-taller, propicia que los errores y las dudas se manifiesten en el aula como parte del aprendizaje. También gesta un contexto para que las vivencias emocionales y las acciones grupales emergentes, posibiliten el intercambio de perspectivas, el conocimiento entre los pares y la posibilidad de desarrollar otras inteligencias. Sus protagonistas entienden que el acercamiento al aprendizaje asume individualmente formas diferentes valorándose en estas estructuras de participación: la interacción humana, la promoción de valores basados en actitudes de tolerancia y solidaridad. Saber trabajar en equipo es una fuente de aprendizaje compartido y una capacidad distinguida en la contemporaneidad.

Conclusiones

La gestación del trabajo colaborativo para la promoción de acciones tendientes a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje deviene insoslayable. Este espacio tiene como finalidad inmediata generar estrategias que promuevan el mejoramiento de la calidad de la educación superior, se ha definido el concepto así como también se han enunciado los actores universitarios involucrados, y por último hemos descrito la propuesta para la organización y operación de las acciones.

Es de gran relevancia que las instituciones académicas cuenten con un conjunto de apoyos a los estudiantes, a fin de que las actividades del "Programa de Acompañamiento y Seguimiento continuo de las trayectorias Académicas de los/las estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNMDP" se puedan vincular con las necesidades más sentidas y urgentes de aquéllos, por lo que dichos servicios requerirán del establecimiento de un equipo de docentes, graduados y noveles estudiantes para encumbrar dicha tarea.

Es necesario que estos servicios sean proporcionados por personal idóneo en las áreas que atiende, que cuenten con procedimientos sencillos para su uso y que sean accesibles, a fin de resultar de un apoyo real al estudiantado.

Asimismo, creemos importante subrayar, que más allá de una estructura administrativa y física para la implementación de este programa es ineludible considerar la reorientación de los programas institucionales, es decir redefinir funciones y articular acciones, con la finalidad de integrar áreas con intereses

comunes y trabajar conjuntamente para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, en la Facultad de Derecho de la UNMDP.

REFERENCIAS

Amilcar, M. J., Castelanelli, A., & Tumini, J. (2014). "Pensando comunidad. Notas sobre deserción y comunidades de aprendizaje". *XIV Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Amilcar, M. J., Laguyás, M., & Palacios, L. (2011). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de la Plata*. Año 8/N° 41, 317-328.

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Beillerot, J. (2006) *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Camilloni, A. (2015) "De herencias deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Davini, M.C (2015) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales" en: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Silvia E., Torres Lastra, María Eugenia y Lundqvist, María Eugenia (2018) : "La necesaria implicación de los sujetos en la enseñanza del Derecho. Una iniciativa en función de la trayectoria de los estudiantes de grado en el contexto de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata". Ponencia presentada en las VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Buenos Aires: Facultad de Derecho de la UBA, octubre 2018.

Gozaini, O. (2001) *La enseñanza del Derecho en la Argentina*. Buenos Aires: Ediar.

CRISIS DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO TRADICIONAL: DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Pablo G. Di Gerónimo¹ y Marcos Fernández Peña²

Resumen: Desde la Constitución Nacional con la importante reforma de 1994 hasta la reciente sanción del Código Civil y Comercial unificado en 2015, el sistema jurídico argentino ha evidenciado una transformación que exige cuestionar y repensar profundamente el modo de enseñanza del derecho. En este contexto, el enfoque tradicional de la clase magistral exige ser sometido a examen de modo tal que se analice si resulta ser adecuado a la luz de los cambios experimentados. Asimismo, los importantes avances tecnológicos ocurridos y que presumiblemente continuarán ocurriendo, nos enfrentan a un perfil de estudiante mucho más permeable a interactuar mediante esos nuevos canales de comunicación y, en proporción inversa, reticentes a la interacción bajo la modalidad que el enfoque tradicional propone.

I. Consideraciones previas

La ponencia es una prieta síntesis del informe final del Proyecto Grupo de Investigación “Enseñanza del Derecho” desarrollado en la Universidad Nacional del Sur en los años 2016 y 2017. Por obvias razones espaciales, hemos dejado muchos puntos fuera. Hechas estas advertencias, señalamos que la ponencia tendrá esta estructura:

¹Profesor Adjunto de Introducción al Derecho; Asistente de Docencia de Derecho Constitucional. Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur. Correo electrónico: pdigeronimo@hotmail.com.

²Becario investigador del Consejo Interuniversitario Nacional con el Proyecto de Investigación “Crisis del método de enseñanza del derecho en las Universidades Argentinas: caducidad del viejo paradigma educativo y propuesta de cambio”. Miembro del Proyecto Grupo de Investigación “Enseñanza del Derecho” del Departamento de Derecho de la Universidad Nacional del Sur. Egresado de la carrera de Abogacía en la mencionada Universidad. Correo electrónico: fernandezmarc@hotmail.com.ar.

- a. Primeramente, describiremos sucintamente el modelo de enseñanza del derecho que ha predominado en nuestras Universidades y sus deficiencias.
- b. Finalmente, concluiremos señalando algunas propuestas alternativas de enseñanza.

II. Modelos de enseñanza del derecho en nuestro país a lo largo de la historia

El método de enseñanza del derecho en nuestro país no ha sido siempre el mismo. Desde las reformas borbónicas de 1780 hasta 1872 el modelo pedagógico se ubicaba en las antípodas del que impera desde entonces. Los aspirantes a abogados comenzaban en general su formación secundaria en el Colegio Nacional de Buenos Aires y al finalizar se dirigían a Córdoba para realizar sus estudios universitarios en el Colegio Monserrat. En la Universidad de Córdoba se formaban en retórica, latín, matemática, geometría y religión.

Una vez terminada esa etapa, quienes querían estudiar derecho tenían dos alternativas: los adinerados se iban a España, a Salamanca; los que no tenían acceso a Europa debían trasladarse a Charcas, hoy Sucre (Bolivia), a la Universidad de Chuquisaca. En ella realizaban su doctorado en los dos derechos: canónico y civil. Así vemos que el derecho era una formación de posgrado universitario, al igual que lo que ocurre actualmente en Estados Unidos.

Cuando terminaban esos dos años de doctorado, era obligatorio concurrir a la Academia de Jurisprudencia³. En la Academia los alumnos concurrían por la mañana a discutir casos simulados. Los profesores generaban casos hipotéticos y los alumnos tenían que defender a alguna de las partes asumiendo los profesores el rol de fiscales o de jueces de las diferentes instancias. Dos años de este entrenamiento en defensa simulada de casos les permitía luego ingresar en otra etapa de formación consistente en una pasantía en un estudio jurídico (el *apprenticeship* anglosajón). Luego de un par de años y cuando el abogado titular del estudio estaba persuadido de que el aspirante

3 Que duraba dos años en Chuquisaca o tres años en Buenos Aires.

estaba apto para ejercer la profesión, aprobaba su pasantía. Era recién entonces cuando el futuro abogado podía rendir un examen ante el tribunal superior de la jurisdicción donde quería afincarse el que, una vez aprobado, le permitía comenzar a ejercer en forma autónoma.

Este modelo llegó a su fin en 1872, con el cierre de la Academia de Jurisprudencia de Buenos Aires. Esto tuvo su razón de ser en la sanción del Código Civil, que entró en vigencia el 1° de enero de 1871. A partir de este momento, los códigos se transformaron en la bibliografía exclusiva del entrenamiento profesional de los abogados argentinos.

José Ramón Cossío sintetiza esta concepción de este modo: *“La consideración puramente normativa del Derecho; el estudio exclusivo de las normas generales, particularmente las leyes; la consideración puramente normativa de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los procesos normativos; la discusión de los temas de estudio mediante las opiniones de los profesores o investigadores del Derecho (...)”*. Esta forma de enseñanza se vio reflejada en los planes de estudio de la carrera: cada una de las materias correspondían a un título del Código Civil, enseñado correlativamente a lo largo de los años planificados: Civil I “Parte General”, Civil II “Obligaciones”, y así sucesivamente.

Cabe ahora preguntarse si esta homogeneidad enseñada en la facultad tiene algún correlato con lo que sucede actualmente en el mundo “real” o es una mera construcción artificial.

III. Crisis del modelo imperante: grietas de la clase magistral

En la Argentina continuamos enseñando como si aún estuviésemos a fines de siglo XIX: los planes de estudio se limitan a adicionar como obligatorias para obtener el título las nuevas ramas del derecho que van obteniendo su autonomía.⁴ La forma de impartir los contenidos siempre se ha realizado a

⁴Por ejemplo, el plan actualmente vigente de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional del Sur exige 30 materias obligatorias, más 2 talleres, 3 prácticas y un seminario. Para consultar el plan de estudios ver: <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=15&carrera=118>.

través de la tradicional clase magistral, en la cual el profesor –en teoría versado en la norma- expone a los futuros abogados las regulaciones que forman el sistema y éstos deben reproducirlas fielmente en los exámenes para lograr un tránsito universitario exitoso y, en teoría, un desarrollo adecuado de su profesión.

Juan Ramón Capella hace una descripción que sintetiza el modo de enseñar en nuestras facultades: *“Los cursos regulares de las distintas disciplinas están organizados como una sucesión de ‘clases magistrales’. La expresión del supuesto (que raramente responde a la verdad) de que quien las dicta es un verdadero maestro en su especialidad que no ha puesto por escrito el saber que publica verbalmente. (...) Un monólogo...impartido a centenares de personas a la vez, ininterrumpido salvo excepcionalmente (lo que no lo vuelve dialógico dado el número de asistentes), seguido en ocasiones, al acabar la clase, de aclaraciones y consultas por parte de alumnos interesados... El tipo de contenido que los distintos profesores dan a sus clases es muy variable. Por decirlo pronto y rápido, puede encontrar desde la investigación original aún no puesta por escrito hasta la exégesis o incluso la lectura disimulada de algún manual, o cosas peores”*.⁵

Ese sistema se advierte en crisis ya avanzada la segunda década del siglo XXI. Más allá de los adelantos conceptuales y filosóficos en las áreas que rigen la evolución de la disciplina del derecho, es evidente que el sistema institucional que dio origen a esta forma de enseñar derecho es distinto en la actualidad. De continuar con el método señalado prontamente llegaremos al absurdo de un plan de estudios que conste con cerca de un centenar de materias que pretendan ser enseñadas a través de clases “magistrales”. Las nuevas tecnologías que permiten el acceso instantáneo y simultáneo a diversas fuentes de información, la proliferación normativa y la multiplicación de las ramas del derecho, evidencian la necesidad imperiosa de cambiar el método de enseñanza del derecho para que éste se adecue a la realidad profesional a la que se enfrentará el graduado.

5CAPELLA, Juan R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998, pp- 25-26.

IV. Falencias de la dogmática como única forma de análisis

La deserción en los primeros años de la carrera de Abogacía, las dificultades que los profesores advierten durante el cursado de la misma y las manifestaciones de los graduados recientes que sostienen que carecen de herramientas esenciales para comenzar a ejercer la profesión una vez obtenido el título, son datos que exigen ser considerados.

La formación de los abogados en la mayoría de nuestras facultades se ha caracterizado por aislar y tabicar el derecho y su enseñanza respecto del resto del conocimiento humano, entendiendo que la labor del abogado se limita y circunscribe a conocer y aplicar un texto legal que posee un significado autoevidente cuya identificación no requiere de un conocimiento que se extienda más allá de la pura lógica para establecer razonamientos silogísticos correctos. La dogmática jurídica es entonces el método que la mayoría de las facultades de derecho proveen a los futuros abogados para resolver los problemas jurídicos que se les presentarán en el futuro. Éste método evita considerar que el trabajo de desentrañar el significado de la norma requiere desenterrar valores que subyacen al texto legal y le dan sentido.

Al excluir las dimensiones fáctica y valorativa del fenómeno jurídico, el objeto formal del estudio del Derecho y con él la concepción del Derecho que se transmite en las aulas dista mucho del objeto real a partir del cual se construye y con el cual operan los funcionarios, jueces y abogados.

V. Conclusiones: propuestas alternativas de enseñanza

Una propuesta alternativa de enseñanza es el denominado aprendizaje innovador que, opuestamente al aprendizaje de mantenimiento típico del modelo que hemos venido describiendo (que básicamente radica en la repetición de la información que se desea transmitir), consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos de los conocidos y a hallarles soluciones inéditas; y, secundariamente se orienta a solventar problemas conocidos con mejores soluciones. El aprendizaje innovador no puede ser enseñado directamente: quienes enseñan no conocen los problemas o las

situaciones que habrán de afrontar quienes aprenden. En el mejor de los casos a lo sumo barruntan, esto es, mediante operaciones de abstracción realizadas sobre lo que conocen y extrapolando tendencias percibidas en la realidad, suponen o imaginan situaciones y problemas futuros. Pero incluso cuando esto se hace con la más cautelosa base científica sólo se puede obtener una concepción abstracta, necesariamente carente de algunos de los rasgos que adquirirá el objeto, problema o situación real, rasgos que serán decisivos a la hora de considerar su tratamiento.⁶ Este método incentiva la participación del estudiante, lo confronta con problemas y lo obliga a buscar soluciones que no le son dadas por el profesor.

Otra propuesta de aprendizaje es la conocida como “el método de casos”, que básicamente transmite problemas, no información. Sin embargo, lo que aquí resulta criticable es que al estudiar los temas en función de casos únicamente, se ubica a los alumnos en un plano intermedio de análisis, alejado por igual de la explicación teórica completa y un enfoque verdaderamente práctico. Se excluye del tratamiento de los temas vistos en clase las dimensiones política y moral, presentando a los razonamientos jurídicos como autónomos y autosuficientes para dar cuenta de los problemas abordados.

En definitiva entonces, más allá del método que se escoja para la enseñanza (que determinará el desarrollo de ciertas destrezas y el abandono de otras), si no se tiene en claro el modelo institucional de abogado que ese método acompañará –esto es, discutir qué contenidos deben enseñarse a través de esos métodos innovadores y por qué esos y no otros-, el resultado será similar al del método “antiguo”: alumnos estimulados a aceptar un mundo jurídico jerarquizado cuyo esquema repetirán en la vida profesional.

En este sentido, uno de los problemas que más preocupación ha generado es la pasividad generalizada de los alumnos de Derecho.⁷ Sorprende que cause

⁶ CAPELLA, *op. cit.*, p. 33.

⁷ FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, en WITKER V., Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, 2ª ed., UNAM, México, 1995, p. 78.

sorprende la pasividad del alumnado cuando el método típico de enseñanza exige un formato en el cual el alumno juega un papel casi absolutamente pasivo. Como bien dice el refrán evangélico: “¿Y por qué miras la paja que está en el ojo de tu hermano, y no echas de ver la viga que está en tu propio ojo?”. Se trata de la cátedra. La enseñanza del Derecho ha sido y es predominantemente expositiva.

VI. Bibliografía

BÖHMER, MARTIN “Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina” consultado online en https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina.

CAPELLA, Juan R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998.

COSSIO, José R., *Cambio social y cambio jurídico*, México, ITAM-Miguel Ángel Porrúa, 2001.

FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, en WITKER V., Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, 2ª ed., UNAM, México, 1995.

MADRAZO LAJOUS, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México” Buenos Aires, *Revista Academia*, año 4, número 7, 2006, pp.167-247.

WITKER V., Jorge, “Docencia crítica y formación jurídica”, en *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, 2ª ed., México, UNAM, 1995.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PARADIGMA EDUCATIVO.

Aníbal Germani¹

Resumen

La reforma constitucional del año 1994 ha producido un cambio en el orden jurídico cuyos efectos siguen manifestándose en la creación como en la aplicación de las normas. Los operadores jurídicos han ido descubriendo los cambios del sistema y los nuevos paradigmas (protección del consumidor, medio ambiente, internacionalización de los derechos humanos, entre otros) en la medida de la resolución de conflictos como en la regulación legislativa de los derechos y los nuevos derechos.

Estos cambios se manifiestan también en la enseñanza del derecho en el ámbito académico y exigen su abordaje, exigen descubrir los problemas y abordarlo de acuerdo al paradigma establecido para la docencia superior, por lo menos vinculado al fenómeno jurídico, para poder realizar un diagnóstico y postular propuestas pedagógicas, criterios y metodologías de enseñanza y de aprendizaje y de esa forma estimular habilidades y aptitudes de conocimiento.

El trabajo solamente propone evidenciar el paradigma en la educación superior relacionado al derecho constitucional de enseñar y aprender, señalar si formalmente es un modelo racional y si puede ser razonable.

I.- Introducción.

Es habitual escuchar en referencia a los problemas en la enseñanza y aprendizaje del Derecho que su déficit se encuentra en la educación inicial que afecta la calidad y preparación del alumnado de Derecho.

Esta tesis casera, que sirve de argumento defensivo ante distintos requerimientos, puede ser discutido y debate mediante enriquecer el estudio de la práctica docente.

Qué enseñamos, como lo hacemos y como evaluamos dicho aprendizaje es el desafío que debe plantearse el docente de Derecho, la comunión entre la Teoría y

¹Ayudante dedicación simple A, Introducción al Derecho, Departamento de Derecho, UNS

la Práctica, el incentivo sobre alumno y la evaluación permanente deben erigirse como el eje de la nueva enseñanza del Derecho.

Es necesario entonces, descubrir si el argumento justificativo de la debilidad educativa ha sido tenido en cuenta por el sistema normativo y en caso afirmativo con que alcance.

II. – Sistema normativo.

El sistema educativo nacional, tiene su norma constitutiva en el artículo 14 de la Carta Magna que dispone el derecho de enseñar y aprender, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio. La reforma de 1994, incorpora al sistema en los incisos del artículo 75: 17, 18, 19, 22, tratados internacionales en concordancia, que exceden el presente trabajo de análisis, que se pueden sintetizar como referidos al reconocimiento cultural de los pueblos originarios, la prosperidad y progreso de la nación argentina².

En el mismo sentido, la ley de educación nacional 26.206, establece que “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

Garantizar la información y el conocimiento se entienden como instrumentos centrales de participación, en un proceso de desarrollo de la ciudadanía democrática, inspirado en el crecimiento económico y la justicia social.

2 Los señalo al solo efecto de indicar la complejidad del objeto en análisis: CN.Primer parte. - Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: ... de enseñar y aprender.

CN. Segunda parte. Título primero: Gobierno Federal. Sección Primera: Art. 75.-...18. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, ...dictando planes de instrucción general y universitaria,
19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social,...., a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento....
Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales...

De esta política deben participar los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

Los fines y objetivos de la política educativa nacional se establecen en el artículo 11 de la ley, propiciando el desarrollo de personas en todas las dimensiones sociales, culturales y personales posible con un sentido del ser ciudadano³.

La ley 24521, impone el ingreso libre e irrestricto sin límite de edad a la enseñanza de grado en el nivel universitario. Las Universidades deben ofrecer procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional descartando todo carácter selectivo excluyente o discriminador, “salvo por dos tesis selectivas: la de aprobación del nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza y la que permite a personas mayores de 25 años que no reúnan esa condición, habilitar su incorporación mediante evaluaciones específicas⁴.

Entonces el sistema educativo aspira al mayor alcance de deliberación ideal⁵, del cual observamos caracteres identificatorios, como ser generalidad, universalidad, acuerdo de evidencias, publicidad, motivando un discurso ideal de deliberación moral al establecer una *“formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que quiere la formación de personas responsables, con*

³ El artículo 11 de la ley 26206 entre otros establece: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de i) ... j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. k) v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

4LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Ley N° 24.521- Sancionada: Julio 20 de 1995. Promulgada Parcialmente: Agosto 7 de 1995. Artículo 7, sustituido por el art. 4 de la ley 27.204 – BO. 11/11/2015 y artículo 2 in fine.

⁵ BÖHMER, Martín, “Iguales y Traductores. La Ética del Abogado en una Democracia Constitucional”, en ALEGRE, Marcelo, GARGARELLA, Roberto y ROSENKRANTZ, Carlos F., (coordinadores) *Homenaje a Carlos S. Nino*, Buenos Aires, La Ley Facultad de Derecho U.B.A., 2008.

*conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la Republica y a la vigencia del orden democrático*⁶.

III.- Paradigma.

Las reglas de juego dispuestas permiten descubrir el paradigma educativo. Para ello tendré presente algunas ideas de Martin Böhmer y Carlos Santiago Nino, sobre las reglas de juego del ideal democrático.

Nuestro sistema educativo nace de la voluntad de las provincias y respeta las finalidades consagradas en la constitución nacional y la forma federal de gobierno. Se establece normativamente el discurso moral de la modernidad, que han estatuido los principios de autonomía personal, de inviolabilidad, de dignidad⁷, en un sistema basado en la inclusión e igualdad, federal, representativo y democrático.

El sistema educativo establece una serie de reglas de contenido facultades/obligaciones, inspiradas y protectoras del ideal democrático, como forma de gobierno y manifestación de una sociedad.

Se prohíbe todo carácter selectivo excluyente o discriminador, inspirando una adecuación primaria obligatoria, inclusiva, igualitaria, con respeto a la diversidad de ideas y culturas,

Todos los actores sociales están comprometidos en esta tarea, que como último standard fomenta la inclusión de todo habitante de la nación argentina al ciclo de formación superior universitario.

El sistema normativo intenta acercarse a una deliberación y trabajo ideal, creando un sistema ideal con los "...mejores arreglos políticos para que la mayoría de las voces esté presente, se estudien, aprendan y creen los mejores argumentos, para que las decisiones a todo nivel, se tomen, con el mayor nivel de acuerdo posible,

⁶LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Ley N° 24.521 – arts. 3 y 4.

⁷ BÖHMER, Martín, *ibíd.*, con cita a Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, Barcelona, Ariel, 1989, p. 109 y ss.

con la mayor cantidad de información relevante, en cada momento de la comunidad educativa superior...”⁸.

Descubro así el paradigma de la educación superior como un sistema ideal de excelencia, inclusivo, igualitario, democrático, heterogéneo, que involucra a todos los sujetos sociales que tengan interés en el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, demarcando los límites entre los cuales la existencia de las universidades y ciclos de formación superior deben transitar.

IV.- Existen Criterios de justificación racionales y razonables?.

Para desarrollar un esbozo de justificación racional, analíticoseguiré el jurista italiano Norberto Bobbio⁹, que permite someter el paradigma a un enfoque metodológico, teórico e ideológico.

Por el primero, el paradigma resulta ser de naturaleza ideal, racional, genérico, apriorístico, abierto, con pretensiones de materialización, correspondiendo a un sistema normativo del derecho continental, inspirado en la voluntad de las provincias argentinas, por su diversidad cultural y la invitación abierta por la cláusula contenida en el preámbulo "...a todo aquel que quiera habitar el territorio argentino.”¹⁰

Es un compromiso educativo ideal y abierto, que compromete a una constante revisión crítica del sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación-currículo, única forma de cumplir con el ideal democrático, consagrado en 1994 en los artículos 36 y 37. El paradigma en observación se ubica en el universo jurídico en el momento de la creación de derecho, como razón en el sentido fuerte¹¹.

Por el segundo, desde una visión teórica, abordamos el estudio de un sistema jurídico cuyo objeto es el enseñar y aprender *derecho*, entendido como sistema de

8 BÖHMER, Martín, *ibíd.*

9BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, México, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

10 Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina.

11BOBBIO, Norberto, *La Razón en el Derecho (Observaciones Preliminares)*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, n. 2, 1985. “La razón fuerte es la que crea, descubre o revela –según los distintos puntos de vista en la tradición del Derecho racional- el Derecho, es decir, las reglas a las que el hombre racional debe atenerse, sino que las pone, propone o impone (en la tradición del racionalismo ético, la razón en general no es solo teórica sino también práctica)”.

normas de corte continental europeo, donde el conjunto de normas y las consecuencias normativas se derivan jurídicamente de él¹². Quedará por descubrir si es un sistema de normas o de reglas¹³.

Desde la perspectiva política, en cuanto a la regulación del derecho de enseñar y aprender, los legisladores de la nación argentina han creado un sistema normativo declarativo y abierto a nivel constitucional, organizado por disposiciones legales en el mismo sentido, reforzando al sistema de democracia ideal. El legislador ha realizado una apuesta a todo o nada, no hay parámetros intermedios, habiendo fijado el límite en los artículos 19 y 36 de la CN.

Por paradoja estamos frente a una nueva versión del dilema del prisionero, en tanto las reglas de juego impuestas determinan la necesidad de una elaboración crítica de mayor calidad en el sentido de obtención de un diagnóstico del universo de estudiantes, que por definición es heterogéneo, diverso e igualitario.

Con la reforma legislativa de la ley de fondo y al dar paso a un sistema normativo abierto, de principios y reglas, de diálogos de fuentes¹⁴, la enseñanza del derecho ha experimentado la necesidad de revisión y adaptación. Que aparecen como caracteres de práctica constante.

Como oferta educativa y en función de ello la forma de enseñarlo y la proyección de los eventuales trabajos profesionales que los graduados tendrán en la estructura social (abogados litigantes, consultores, auxiliares de la justicia, jueces imparciales, garantistas, legisladores, docentes, académicos, investigadores, etc.).

Bibliografía.

⊗ . HART, H. L. A., *El concepto del derecho*, AbeledoPerrot.

12 ALCHOURRÓN, Carlos E. y BULYGIN, Eugenio, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, 4ª impresión, Ed. Astrea, 2002, p.43 y ss.; 54 y ss.; 92 y ss.

13 HART, H. L. A., *El concepto del derecho*, AbeledoPerrot.

14 En la presentación del PROYECTO DE CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA NACIÓN los Dres. Ricardo Luis Lorenzetti -Presidente de la Comisión acorde al Decreto 191/2011-, Elena Highton de Nolasco y Aída Kemelmajer de Carlucci, señalaron la existencia de nuevos paradigmas en el fenómeno jurídico argentino en su legislación de fondo. Ver también *Introducción al Código Civil y Comercial* Por Ricardo L. Lorenzetti.

- ⌘ ALCHOURRÓN, Carlos E. y BULYGIN, Eugenio, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*
- ⌘ BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, México, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.
- ⌘ BÖHMER, Martín, “Igualadores y Traductores. La Ética del Abogado en una Democracia Constitucional”, en ALEGRE, Marcelo, GARGARELLA, Roberto y ROSENKRANTZ, Carlos F., (coordinadores) *Homenaje a Carlos S. Nino*, Buenos Aires, La Ley Facultad de Derecho U.B.A., 2008.
- ⌘ BOBBIO, Norberto, *La Razón en el Derecho (Observaciones Preliminares)*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, n. 2, 1985.
- ⌘ Constitución Nacional

EL MÉTODO SOCRÁTICO COMO COMPLEMENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Aníbal Germani¹

The Socratic method as a complement to educational practice.

SUMARIO: I.- Introducción. II.- De que hablamos. II.I.- El que. II.II.- El porqué. II.III.- El para qué. III.- Horizontes.

Resumen

Nuestro ordenamiento jurídico presenta cambios constantes. La reforma constitucional del año 1994 ha producido un cambio cuyos efectos continúan manifestándose en la creación como en la aplicación de las normas. Los nuevos paradigmas (protección del consumidor, medio ambiente, internacionalización de los derechos humanos, entre otros) exigen una constante preparación para la resolución de conflictos como para la regulación legislativa de los derechos consagrados en la Constitución Nacional.

Estos cambios se manifiestan también en la enseñanza del derecho. El ámbito académico desde el **Acuerdo Plenario 146/2017 – CU**, la carrera de abogacía ha sido incluida como una carrera correspondiente a las profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera: 1) comprometer el interés público, 2) poniendo en riesgo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes².

Estos cambios exigen el abordaje de la enseñanza del derecho, exigen descubrir los problemas y abordarlo de acuerdo al paradigma establecido para la docencia superior, vinculado al fenómeno jurídico, para poder realizar un diagnóstico y postular propuestas pedagógicas, criterios y metodologías de enseñanza y de aprendizaje y de esa forma estimular habilidades y aptitudes de conocimiento de los futuros profesionales y docentes.

¹ Ayudante dedicación simple A, Introducción al Derecho, Departamento de Derecho, UNS.

² LES art. 42 y 43.

Palabras clave: Docencia - Derecho- Método Socrático- Práctica profesional - Razonabilidad.

Abstract

Our legal system presents constant changes. The constitutional reform of 1994 has produced a change whose effects continue to manifest themselves in creation as well as in the application of standards. The new paradigms (consumer protection, the environment, internationalization of human rights, among others) require constant preparation for resolution of conflicts as for the legislative regulation of the rights enshrined in the National Constitution.

These changes are also manifested in the teaching of law. The academic field since the Plenary Agreement 146/2017 - CU, the career of law has been included as a career corresponding to the professions regulated by the State, whose exercise could: 1) compromise the public interest, 2) putting at risk the health, safety or property of the inhabitants.

These changes require addressing the teaching of law, require discovering the problems and address it according to the paradigm established for higher education, linked to the legal phenomenon, to make a diagnosis and postulate pedagogical proposals, criteria and teaching methodologies and learning and in this way stimulate skills and knowledge skills of future professionals and teachers.

Key words: Teaching - Law - Socratic Method - Professional practice - Reasonableness..

I.- Introducción.

Como herederos de la cultura occidental clásica conocemos la figura de Sócrates como padre del pensamiento filosófico, como modelo de una forma de pensar, de ser y relacionarse con el mundo. Los avatares de nuestro sistema educativo de derecho desde los albores revolucionarios, pasando al formalismo instaurado en el siglo XX hasta la aparición de Códigos destinados a la labor de los jueces, propugnando la tarea argumentativa como práctica principal del derecho, lleva a preguntarse si la enseñanza a la práctica profesional del derecho la utilización del método socrático le aporta beneficios.

Para finalizar, si se sostiene que la problemática de enseñanza y aprendizaje del Derecho está mayormente vinculada a cierto déficit en la educación inicial y secundaria de los alumnos, cuestión que redundaría directamente en su calidad y

preparación, y que ese déficit cualitativo puede ser paliado por un ejercicio constante en todas las materias de una práctica profesional, si esos beneficios teóricos son realizables y en su caso como se pueden concretar.

Todo ello en el marco de un trabajo educativo áulico académico y determinado dentro de un programa de estudios.

El análisis filosófico del método socrático desde la perspectiva histórica, cultural o moral, que sería el trabajo más importante, excede la perspectiva de este trabajo que busca saber si la estructura elemental del MS es útil para la enseñanza del derecho y en qué medida genérica.

II.-

De qué hablamos.

Para entender de qué hablamos corresponde transitar tres postas intelectuales básicas: el que, por qué y para qué.

II.I.- El que.-

El método socrático constituye una forma de pensar en sentido crítico las cosas, procurando que en dos etapas la persona se reconozca como portadora de un conocimiento más profundo de la realidad. Un redescubrir lo que sabía hasta ahora.

Sostengo la denominación de método (no tengo validez moral para su crítica), pero observo que se refiere a un concepto genético, que no se convalida con la idea de “método” de estos tiempos, sintetizando la mirada en comparación a la concepción científica de método. Si se piensa en técnicas, procedimientos sistemáticos, contrastables, racionales y lógicos, etc, el camino no conducirá a buen puerto.

El MS induce a pensar en una actitud incansable, de ver y comprender el mundo. Las cosas, sucesos, procesos, fenómenos, no se toman como son. Se analizan, se cuestionan, con una inquietud que compromete a los sujetos. Es un camino de

conocimiento que involucra a las personas participantes por medio del diálogo, hay un compromiso de coherencia entre los participantes. Se desarrolla un ámbito de transición epistémica nuevo. En vez de dar por consensado un concepto se dispone su revisión por medio de nuevas inquietudes que lo someten a una mirada crítica.

La praxis socrática consiste en dos etapas, que en razón del límite impuesto en el presente trabajo sintetizaré. La primera denominada ironía, en la cual se coloca en crisis o duda un conocimiento o pensamiento determinado, mediante otras opiniones justificadas. La finalidad es inducir a un estado de ignorancia, por ser estos recurso de memoria, afirmaciones estructuradas por repetición de ideas de otros, pensamientos débiles por inconsistentes o contradictorios, etc. Con el nombre de mayéutica se identifica la segunda etapa, en relación a un nacimiento o parto, una etapa de iluminación, en la cual por medio del diálogo se pretende descubrir la verdad sobre el tema en cuestión. El canal es el diálogo, que se da de forma sistematizada e intencional, creando un proceso dialéctico.

II.I.- Porqué.-

El MS tiene su antítesis en los sofistas, quienes utilizan todo tipo de razonamientos con la finalidad de ser los ganadores de toda disputa intelectual. La actitud cognitiva y dialógica del Maestro Griego llevaba a desarticular toda premisa hasta descubrir sus debilidades más elementales, desde perspectiva social, política y moral. Las incomodidades que esta labor aparejaba llevaron a la condena de su creador y a la aceptación de su sentencia como un acto existencial, cuestionable para nuestra cultura.

En épocas de auge del formalismo jurídico resultaba un sinsentido su utilización y una pérdida de tiempo, en tanto la norma positiva el *nomos baileus*, satisfacía toda inquietud. Tanto en momentos de vida democrática como de sus interrupciones.

Con la aparición del art. 75 inc. 22 por la reforma constitucional de 1994, ocurre un nuevo momento de transición que continúa fluctuante al incorporarse a su parte dogmática nuevos derechos, cuyo entendimiento sobrepasa la jurisdicción

nacional hacia ámbitos internacionales, continuando a medida que pasa el tiempo, con reformas profundas en materia Civil, Comercial, Penal y general.

Este nuevo eje normativo abierto, incide la esencia de la enseñanza del derecho hacia nuevos horizontes. El paradigma de la norma como rey ha sido sustituido y ha dejado a todos los operadores jurídicos en nuevas condiciones de juego con exigencias cada vez mayores.

La argumentación surge como un nuevo elemento para la construcción de los casos judiciales y sus soluciones. Soluciones de problemas sociales. Soluciones que son criticadas por la sociedad. Soluciones que a veces crean tensión entre la moral social y la moral crítica.

El ejercicio de la docencia universitaria del derecho máxime en universidades públicas exige una determinada calidad de argumentación, de su crítica y de su superación en la construcción de un caso y de su solución, como habilidades y técnicas básicas de producción y aplicación normativa al momento del ejercicio profesional: público y privado.

II.III.- Para qué.

Desde la perspectiva del trabajo del docente de derecho, qué enseñamos, como lo hacemos y como evaluamos el aprendizaje, es el nuevo desafío que debemos plantearnos a fin de lograr: lograr una comunión entre la Teoría y la Práctica, el incentivo sobre alumno y una evaluación permanente. Estos ejes deben erigirse como inspiradores de la nueva enseñanza del Derecho.

Dentro de esta perspectiva el rol docente se constituye en primordial, rol que implica un mayor compromiso con la docencia, con el perfeccionamiento y capacitación (como docente y no únicamente como jurista). Un pensamiento que debe servir de discusión es el siguiente: No resulta tan relevante el contenido del mensaje como la forma de trasmisión del aprendizaje, dado lo variable (ante el continuo cambio normativo) del Derecho en la actualidad.

Quienes nos enrolamos en esta nueva empresa de Enseñanza del Derecho pensamos en un modo de enseñanza más práctico con motivo de lograr un egresado con herramientas suficientes para que desempeñe su labor profesional. Pensamos la Enseñanza del Derecho desde varios puntos de vista, todos ellos confluyendo y posibilitando una visión amplia de la realidad y su análisis crítico y sustituyendo la clásica concepción analítica y lógica que impera en la mayoría de los claustros académicos que enseñan el Derecho.

El modelo de transmisión de conceptos teóricos y la memorización de dichos conceptos por parte del alumnado deberá necesariamente ser paulatinamente sustituido por un modelo de interacción, comprensión de textos y fundamentalmente de “análisis jurisprudencial”, resolución de casos, debates de los mismos, relación y aplicación práctica. El “memorizar” deberá necesariamente ser sustituido por el “pensar - discernir”, esta es la nueva tarea que resulta menester emprender.

III.- Horizontes.

El nuevo paradigma que surja de esta nueva concepción de Enseñanza del Derecho será el que posibilite al alumno, estudiante de Derecho, comprender al Derecho como un factor de cambio social, como herramienta de orden y paz social y permita de esa manera poder transformar realizar un trabajo profesional óptimo en la realidad social, para volver a honrar una profesión que ha perdido el crédito de otros tiempos, por haberse encerrado en una visión netamente formal y el desafío de formar un nuevo egresado del Derecho preparado para afrontar los nuevos cambios que impone la actualidad.

Hay en la realidad al menos dos, verdaderos cambios que modifican la realidad imperante, influyendo en la concepción de nuestro ordenamiento jurídico:

- a) La multiplicidad y complejidad no solo de reglas sino de materias.
- b) Las nuevas tecnologías aplicables al derecho.

Por último, no podemos dejar pasar por alto otro nivel de encuadre del tema del Aprendizaje o Enseñanza del Derecho dentro de la Universidad Nacional Pública y Gratuita. Es en la Educación donde encontramos la mayor chance de progreso y prosperidad individual y social, es la herramienta de cambio y desarrollo de pueblos y naciones, es el tesoro más importante que tenemos y así debemos valorarlo con respecto a nuestras Universidades Nacionales. Gestar egresados con esta conciencia social también debe ser parte del nuevo rol de la Enseñanza del Derecho y tal vez sea este el primer derecho que deba ser enseñado.

Aníbal Germani

Bibliografía:

- El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía. Madrid: Escolar y Mayo. 180 pp.
<https://revistadepedagogia.org/informaciones/el-metodo-socratico-hoy-para-una-ensenanza-y-practica-dialogica-de-la-filosofia/>
- Constitución de la Nación Argentina
- Acuerdo Plenario 146/2017 – CU

PENSAR LA CATEDRA: CALIDAD E INCLUSIÓN EN MODELOS EDUCATIVOS DE MASIVIDAD.

José Orler¹

“...poner el foco crítico en los múltiples y heterogéneos recorridos educativos concretos de los futuros operadores jurídicos, para superar presupuestos y visiones homogeneizadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en nuestra Facultad, a partir de una definición conceptual de su misión formadora que opera como punto de partida y proyección programática: el objetivo de brindar una educación superior de la mayor calidad, capaz asimismo de asumir un decidido carácter inclusivo...” (Orler, 2019).

I. Un presupuesto y dos objetivos.

El contexto de masividad en que se desarrollan los procesos educativos en las universidades públicas —y especialmente en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata que viene recibiendo en el último decenio casi tres mil estudiantes nuevos cada año— constituye una definición de la mayor trascendencia de las políticas públicas educativas asumidas en los niveles institucionales correspondientes, que da cuenta de una configuración histórica identitaria y de una decisión que porta ostensibles pretensiones de equidad en la Educación Superior de nuestro país.

Este modelo educativo encuentra su sentido en la comprensión de que “calidad” e “inclusión” son conceptos convergentes, definiendo una de las dimensiones centrales que dan la medida del primero de ellos en relación con la capacidad de dar respuesta al segundo. Dicho de otro modo, la calidad de un modelo educativo se mide, entre otras variables, por la capacidad de inclusión que el mismo detenta. Definitivamente, no es aceptable una educación que para serlo asuma estrategias expulsivas o simplemente resigne inclusión, y mucho menos bajo el pretexto de una pretendida “calidad” que como decimos, no es tal si requiere de menos estudiantes —la paradoja de la “buena

¹ Docente e Investigador. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales; Magister en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Especialista en Educación Superior. Profesor Titular de Introducción a la Sociología Cat. III, Profesor Adjunto de Sociología Jurídica Cat. II. Director del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

educación” con menos estudiantes deviene absurdo si proyectamos el razonamiento—. Entendemos que los estudiantes son sujeto principal de los procesos educativos por lo que mal podría prescindirse de ellos so pretexto de una pretendida excelencia que, considerada en abstracto y descontextualizada, no es tal (Orler, 2017 a).

Por supuesto, resulta evidente la suma de problemas que se condensan en la relación referida que requiere de ciertas formas de representar y concebir la educación universitaria a partir de definirla como un “derecho”, constituyendo ese carácter un piso sustantivo innegociable, pero que admite múltiples proyecciones y abordajes con clivaje inicial en el exámen crítico de las propias dinámicas institucionales y de las propias prácticas educativas (Orler, 2017 b).

Es de este modo y a partir de lo dicho que intentamos la presente invitación a “Pensar la Cátedra”, en la comprensión de que el contexto de masividad deviene su presupuesto constitutivo, y que la calidad educativa junto al despliegue de estrategias de contención para enfrentar decididamente los niveles de desgranamiento existentes resultan sus dos objetivos centrales.

II. Caracterización inicial.

Intentamos la caracterización de ese ámbito denominado “Cátedra” como un espacio relacional en que se tensionan elementos institucionales con acciones de los agentes académicos, determinaciones socioeconómicas con capital cultural y simbólico de los individuos, y que se constituye en la mixtura permanente de estructuras y representaciones. Se trata del *campus* y el *habitus* que conforman lo social, definido por Bourdieu (2003) como una relación de doble sentido entre las estructuras objetivas de los *campos* sociales y las estructuras incorporadas de los *habitus* en tanto esquemas de percepción y acción, como sistemas de disposiciones a pensar y actuar.

En términos de nuestro objeto de estudio, diremos que en ese campo —¿o sub-campo?— que constituyen las Cátedras se gestionan las tensiones entre Políticas de Educación Superior emanadas de las instancias institucionales —Facultad, Universidad y Secretaría de Políticas Universitarias, entre otros— resignificadas por los actores del campo académico en sus

prácticas cotidianas —docentes, ayudantes, estudiantes, no-docentes— y expuestas a sus percepciones y vivencias concretas —su apropiación específica de saberes, costumbres, usos, relaciones, capitales simbólicos individuales, etc.—. Todo ello atravesado y con las características específicas que le impone el campo disciplinar del Derecho, lo que resulta de la mayor trascendencia, porque debemos tener presente siguiendo a Burton Clark (1983) que el modo en que en las Cátedras se expresan las contradicciones entre los mandatos institucionales y las prácticas de los académicos, asume las formas y sustancias que le aporta distintivamente el campo disciplinar.

Se trata de una estructura matricial al decir de Prego y Pratti (2006) en la que las características específicas de la institución académica respectiva y las del campo disciplinar en cuestión —con su historia, sus tradiciones e hitos fundantes, sus culturas académicas particulares, etc.— conforman los ejes axiales, en cuyo marco se desenvuelven las prácticas de los agentes provistos de capitales simbólicos diversos.

Estos capitales simbólicos individuales están configurados principalmente por los títulos y posgrados obtenidos, los cargos docentes, los cargos ocupados en la gestión de la propia Facultad, el capital científico aportado por la participación en proyectos de investigación —Programa de Incentivos o Conicet— publicaciones, conferencias dictadas, participaciones en Congresos y Jornadas, y ubicaciones en institutos de investigación, comités de redacción de revistas científicas, premios y reconocimientos, etc; y todo ello superpuesto al capital acumulado en las instancias del ejercicio profesional en sus diversas formas —agentes del Poder Judicial, abogados litigantes, abogados en la burocracia del Estado, etc.—.

De este modo se despliegan las prácticas académicas en la Educación Superior contemporánea, presentando antes un panorama múltiple y diverso conformado por campos autorreferentes y fragmentados, que un homogéneo conjunto uniforme y congruente con pretensiones de universus-a-um. Panorama que además transita por una dinámica de fraccionamiento creciente, profundizando particularismos y multiplicando especificidades, que

devienen en espacios cada vez más aislados, segmentados y autónomos (Orler, 2019).

III. Los sesgos condicionantes².

En el marco de la caracterización antes realizada, dos sesgos aparecen de un modo constitutivo en las dinámicas de las Cátedras limitándolas en su accionar y perspectivas, relacionados con la forma en que los docentes asumen su condición de tales, y cristalizadas a lo largo de la historia de nuestra institución desde épocas fundacionales.

En primer lugar el llamado “sesgo profesionalista” característico de las universidades decimonónicas —muy especialmente en nuestro campo disciplinar— que constituye una característica objetiva de la conformación de los cuadros académicos de las facultades de Derecho, expresándose en la conformación de un cuerpo docente mayoritariamente dedicado a la profesión jurídica en sus distintas variantes. Se trata de un perfil que hace de la docencia una actividad tan sólo complementaria, que entiende la tarea docente limitada a la transmisión y reproducción de saberes, y que opera constriñendo horizontes y dificultando imaginar perspectivas diversificadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Facultades de Derecho.

El segundo de los condicionantes que queremos señalar es el que denominamos “sesgo de profesión docente fragmentada”, por el que la función docente aparece en el imaginario de los actores académicos parcializada, desmembrada en la multiplicidad de aspectos que lleva implicados y asumida débilmente en sólo alguno de ellos, en un proceso de selección azaroso como resultante de tradiciones heredadas y resignificadas individualmente, y por supuesto, sin lograr constituir una cabal profesión docente.

Se trata de la falta de formación docente —tan sólo algo más de un 10 % de los docentes titulares y adjuntos de nuestra Facultad posee algún tipo de formación docente acreditada— pero fundamentalmente de la relativización de su necesidad, que implica no sólo falta de recursos didácticos y/o pedagógicos

² El presente capítulo fue redactado a partir de las Entrevistas a Docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la Facultad de Derecho de la UBA en oportunidad de realizar mi Tesis Doctoral “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”, 2017.

para el ejercicio concreto de la labor docente, sino además una idea de las capacidades y disposiciones necesarias para el desarrollo de la docencia que se asienta en la idoneidad adquirida por el transcurso del tiempo o en el marco de un relacionamiento con reminiscencias medievales del tipo maestro-aprendiz junto a los docentes más antiguos y/o más jerárquicos de las cátedras, y hasta como condiciones innatas —aparece en las entrevistas algo muy reiterado, no demasiado explicado, del tipo “cualidades docentes que ya se tienen desde antes”, cuasi intuitivas o genéticas—, que proyectan su consecuencia más perniciosa en la ausencia de reflexión crítica y debate teórico acerca de la propia labor, lo que significa imposibilidad de revisión de esas prácticas tanto como de sus presupuestos.

IV. Nuestra propuesta.

A partir del presupuesto teórico-político de modelo educativo de masividad y teniendo presente los dos objetivos principales del mismo; considerando la caracterización de la Cátedra que hemos sucintamente expuesto, como asimismo alguno de los sesgos limitantes que advertimos en nuestro campo disciplinar, señalaremos una tríada de estrategias que entendemos necesario promover. Las mismas, de ningún modo taxativas y seguramente insuficientes, intentan constituir un precario disparador para el debate.

Es necesario constituir las Cátedras en espacios pasibles de caminar eficazmente hacia los objetivos de calidad e inclusión, dando sustento adecuado al modelo de educación superior masiva:

- *Un espacio horizontal.*

Definitivamente las decisiones académicas que involucran a este espacio relacional deben desplegarse en formatos deliberativos y democráticos que permitan gestionar las tensiones y contradicciones que lo constituyen. Es necesario constituir las Cátedras en foros de debate y formación respecto de la labor docente.

- *Un espacio de ensayo de estrategias y dispositivos.*

Es necesario entender las Cátedras como espacio de ensayos y estudio en torno a las estrategias y dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, que deviene insustituible por ser el más próximo a dichos procesos, y por tratarse del ámbito de la labor docente concreta.

- *Un espacio de análisis y revisión.*

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en el ámbito de las Cátedras deben ser objeto de análisis y de revisión permanente, con el objeto de mejorarlos y optimizarlos.

V. A modo de conclusión.

Bruner (ob.cit.) expresa la necesidad de realizar por parte de los docentes universitarios ejercicios de “externalización” en el marco de los procesos educativos y de transmisión de las culturas académicas, por los que se rescate la actividad cognitiva de su estado implícito y acrítico, haciéndola compartida y esencialmente revisable.

De este modo, las tensiones que hoy conforman nuestras prácticas atravesándolas de modo subrepticio podrán exponerse y considerarse. Esto requiere de la definición de carácter conceptual acerca de la necesidad de constituir foros de discusión y revisión de las prácticas académicas, y las Cátedras sin dudas son uno de ellos.

Se trata de lo que Bruner (ob. cit.) caracteriza como “profesionalización académica tardía”, que se va produciendo en campos disciplinares en los que tradicionalmente el desempeño universitario aportó escaso capital, tanto simbólico como material, pero en los que pueden distinguirse procesos de metamorfosis que, con mayor o menor densidad, obligan a repensar la labor de los agentes académicos en las universidades y a revisar nuestras prácticas educativas.

Todo ello, por supuesto, a partir de la imperiosa y urgente necesidad de avanzar en la formación docente de nuestros docentes.

Abril 2019.-

CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO (TPCK) EN LA FORMACIÓN JURÍDICA. INTRODUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA. ¹

Autor: Mario S. Gerlero.²

1. Descripción de la propuesta

En una sociedad donde el tejido la diversidad social y cultural (con base en lo tecnológico, regional, histórico, económico y político) predominan y la definen, se ha considerado oportuno actualizador de las prácticas de la Formación Jurídica; esto implica no solo reconocer realidades que se pueden y se están institucionalizando con procesos de cambios legislativos sino, además, recurrir a nuevos recurso para la actividad diaria en nuestras unidades académicas.

La propuesta presentada para su evaluación en el CITEP está referida a reformular un curso de dos meses optativo de la Carrera de Abogacía -"Culturas y derecho"-7 que cuenta con la aprobación del Consejo Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; la propuesta aprobada es para ser dictada en los meses de mayo y junio de 2019 en la mencionada Facultad. El presente curso corresponde al área del Departamento de Ciencias Sociales de dicha Facultad en el contexto de la Materia "Sociología".

La propuesta de reformular dicha cursada se centra en desplazar el modelo jurídico que prevalece sobre la formación del futuro abogado litigante que gira en torno a conocer y aplicar reglas formales en un contexto artificioso y estático. Las consolidación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) implican notables avances – innegables, auténticos y concluyentes- en la vida de los ciudadanos y de diferentes agrupaciones sociales; deseado, o no, es una herramienta de notable presencia en la vida diaria. En este contexto el fenómeno del multiculturalismo queda expuesto junto con las demanda de empoderamiento de sectores sociales, a la visibilidad de intereses y de nuevas necesidades y demandas de una compleja red de actores sociales. Esto es visibilizar en la actividad de enseñanza-aprendizaje la presencia de agrupamientos con

¹El presente trabajo es un resumen del documento presentado como texto final en el curso de CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía-UBA); con el mencionado trabajo el autor aprobó el curso de "Diseño de proyectos educativos con tecnología" desarrollado del 7 de noviembre al 12 de diciembre de 2018. 60 horas reloj acreditados, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²UNLP-UBA-FONCYT.

Doctor de la Universidad de Buenos Aires en el área de la Sociología Jurídica; Pos-Doctor en Sociología Jurídica (UBA); Abogado (UNC) y Especialista en Sociología Jurídica y de las Instituciones (UBA); Profesor Regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Director del Grupo de Estudio de la Complejidad en la Sociedad de la Información (GECSE-UNLP). Titular de Introducción a la Sociología Cat. II (FCSyJ-UNLP). Titular de Sociología Jurídica Cat. I (FCSyJ-UNLP).

diferentes códigos culturales (identidades culturales propias) como consecuencia de potenciar las diferencias. Para tal fin resulta imprescindible trabajar con las asincronías y las resistencias a dicho proceso de cambio en el campo jurídico –detectando operadores del derecho conformistas y ritualistas- comenzando con el proceso de enseñanza-aprendizaje y de manera prioritaria con la utilización del recurso de las TICs en dicho proceso.

Por lo expuesto, en el diseño de las actividades de este curso, se busca que el estudiante tenga presente la complejidad del contexto normativo-cultural que pone en crisis la visión y el estudio de un derecho homogéneo.

2. Fundamentación Didáctica: las “TPACK”

Las TICs desafían los límites espaciales y temporales de lo que se suele denominar el aula y el tiempo que transcurre en ella. Es por ese motivo que los procesos de integración de las TICs, en educación, pueden originar procesos de aproximación entre las prácticas docentes y la de los estudiantes; el utilizar diferentes dispositivos de la red como también a apropiarse de las mismas en las prácticas y en el resultado final que surja de la interacción entre estudiantes y docentes generaría incluso aumento de la motivación y un grado de compromiso en el estudio de la realidad social como contexto de las Instituciones Jurídicas.

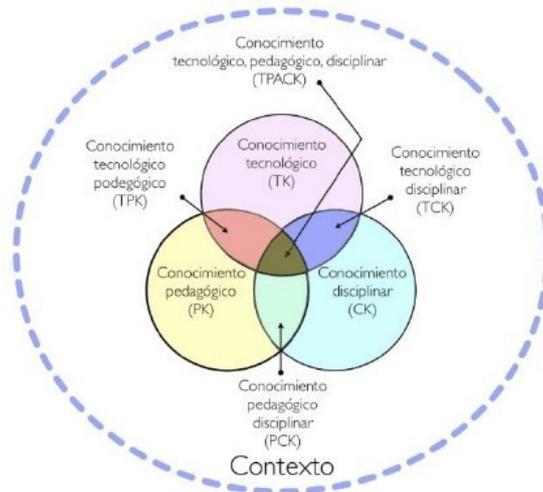
Para lo expuesto se trata de considerar al aula universitaria de manera porosa, permeable, abierta a distintas posibilidades que surgen del manejo de los diferentes dispositivos y aplicaciones digitales; el aula pasaría a ser un espacio de intersección elástico y creativo. Es así que significaría rutinizar el recurso de la tecnología como herramienta o dispositivo de aprendizaje en el aula. Por sobre todo se generaría un ambiente flexible para promover nuevas formas de acceder al dato, comprender e interpretar el contenido disciplinar en un contexto complejo como, además, construir dispositivos y herramientas que sean aptas para complementar la posterior evaluación del estudiante.

De manera que el destacar la importancia de las TICs genera alternativas maleables en las prácticas pedagógicas y los modelos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de dinamizar el trabajo en el aula organizando el trabajo de manera creativa y flexible, incorporando y produciendo tecnología como uno de los aspectos en la evaluación de los estudiantes.

Aquí se parte del “Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPCK)” que se define con una forma significativa y eficiente de enseñar con tecnología, implica superar el conocimiento aislado de los distintos elementos (Contenido, Pedagogía y Tecnología) de forma individual.

Es un modelo que considera la compleja interrelación entre estos tres componentes mencionados, que se ponen en juego a la hora de integrar las TICs en el aula universitaria. Es un marco experimental de importancia ya que permite conocer, explicar y producir -de forma sencilla- una propuestas de integración de tecnología para completar la formación y el proceso de evaluación. Requiere, por parte del estudiante, de una comprensión de la representación de conceptos utilizando tecnologías; esto es el uso de las técnicas pedagógicas que recuren a las tecnologías de forma constructiva para enseñar contenidos; de lo que hace fácil o difícil aprender; de cómo la tecnología puede ayudar a resolver los problemas del estudiante; de cómo éstos aprenden usando tecnologías. Entonces como proceso y resultado de la cursada surge la posibilidad de diseñar un artefacto o dispositivo tecnológico -en referencia a la experiencia en acción- que involucra un proceso creativo entre docentes y estudiantes, que requiere un constante diálogo y la reflexión en acción; durante la formación en general no se sugiere el uso de una tecnología en particular dependerá de los criterios de los docente en un ámbito flexible, poroso y teniendo en cuenta el contexto socio-cultural específico.

Es así que usar la TPACK implican: a) un modelo relacional al dispones de formación y experiencia en los espacios de intersección donde estos componentes se influyen y condicionan entre sí (incluye dominar el contenido de la disciplina, las estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje y reconocer como, además, aplicar tecnología que puede generar cambios en los contenidos); b) una toma de decisiones como un proceso continuo, creativo y constructivo en lo que se refiere a la toma de decisiones de diferentes elementos curricular del curso que se ofrece; c) un modelo situacional que pone en valor la importancia del contexto –tanto social como jurídico- en la medida que condiciona estas decisiones en torno a la selección, secuenciación, organización, aplicación y análisis de contenidos, estrategias y tecnologías. Qué implica, por sobre todo, la permanente formación y capacitación docente como, además, actividades en el área de la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que generan re-evaluación y mejoras continuas.



Referencias:³

Conocimiento de contenidos (CK). El docente debe conocer y dominar el tema que pretende enseñar. Este conocimiento incluye conceptos, principios, teorías, ideas, mapas conceptuales, esquemas organizativos, puntos de vista, etc.

Conocimiento pedagógico (PK). Se refiere al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluyen, entre otros, los objetivos generales y específicos, criterios de evaluación, competencias, variables de organización, etc. Esta forma genérica de conocimiento se aplica a la comprensión de cómo aprenden los alumnos, cómo gestionar el aula, cómo planificar las lecciones y cómo evaluar a los alumnos.

Conocimiento tecnológico (TK). Alude al conocimiento sobre el uso de herramientas y recursos tecnológicos incluyendo la comprensión general de cómo aplicarlos de una manera productiva al trabajo y vida cotidianos, el reconocimiento de que pueden facilitar o entorpecer la consecución de un objetivo y la capacidad de adaptarse y renovarse de forma permanente a los nuevos avances y versiones.

Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). Se centra en la transformación de la materia a enseñar que se produce cuando el docente realiza una interpretación particular del contenido. Existen varias formas de presentar un tema y el docente define la suya mediante una cadena de toma de decisiones donde adapta los materiales didácticos disponibles, tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado, el currículum, la programación general, su particular visión de la evaluación y la pedagogía, etc.

Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK). Se refiere a la comprensión de la forma en que tecnología y contenidos se influyen y limitan entre sí. Los profesores/as no sólo necesitan dominar la materia que enseñan sino también tener un profundo conocimiento de la forma en que las tecnologías pueden influir en la presentación del contenido.

Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK). Alude a cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan unas herramientas tecnológicas u otras. Esto incluye el conocimiento de las ventajas y limitaciones de las distintas herramientas tecnológicas para favorecer o limitar unas u otras estrategias pedagógicas.

Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPCK). Define una forma significativa y eficiente de enseñar con tecnología que supera el conocimiento aislado de los distintos elementos (Contenido, Pedagogía y Tecnología) de forma individual. Requiere una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías; de las técnicas

³ El modelo TPACK por Fernando Posada Prieto; 8 de mayo de 2013; Sitio oficial TPACK.org

pedagógicas que usan tecnologías de forma constructiva para enseñar contenidos; de lo que hace fácil o difícil aprender; de cómo la tecnología puede ayudar a resolver los problemas del alumnado; de cómo los alumnos aprenden usando tecnologías dando lugar a nuevas epistemologías del conocimiento o fortaleciendo las ya existentes, etc.

3. Contexto de uso de las “TPACK” en la Formación Jurídica

Fundamentación Teórica-Disciplinar:

La Sociología Jurídica tiene una misión que es interferir en el complaciente, seguro y previsible campo jurídico para instalar lúcidas preguntas. Como primera lección la Sociología Jurídica es indócil, desobediente, desafiante, díscola cuando señala, evalúa cada razón de las Instituciones Jurídicas en las sociedades complejas, plurales y en constante evolución presentándose como una disciplina contra-hegemónica.

La articulación con proyectos e instituciones. Experiencia del equipo.

El presente proyecto se diseña con el sostén de dos proyectos acreditados por universidades públicas y la actividad de un grupo de estudios organizado con antecedentes en trabajos con las TICs en el campo jurídico.

a. Proyectos de investigación UBA-CyT: **“El Campo Jurídico y los Nuevos Movimientos Sociales: Antecedente, función, desafío y proyección de las redes sociales lésbico-gay-trans a partir de las políticas reparadoras de derechos humanos en el contexto de la Sociología Jurídica”** Director: Mario S. Gerlero.

b. Proyecto de investigación SCyT-UNLP: **“El código Civil y Comercial: antecedentes, alcance y desafíos de la intimidad y privacidad desde los derechos humanos y la sociología jurídica”** Director: Mario S. Gerlero.

c. GECSI-UNLP; Director: Mario S. Gerlero

El **Grupo de Estudio de la Complejidad en la Sociedad de la Información** (GECSI-UNLP) es un grupo interdisciplinario, integrado por docentes-investigadores de la Universidad Nacional de La Plata (Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Humanidades y Ciencias de la Educación y Trabajo Social).

Destinatarios

El Curso “Culturas y derechos” (2 puntos), materia optativa del Ciclo Profesional Orientado (CPO) y que está destinada a estudiantes que han finalizado el Ciclo Profesional Común (CPC) en la Carrera de Derecho.

4 Estrategia de evaluación y de seguimiento

Evaluación

- i. Se hará un seguimiento de la interrelación entre los estudiantes intra-grupos y entre los grupos que participan en el curso.
- ii. En cada una de las seis etapas se realizarán evaluaciones y devoluciones sobre avances en el trabajo aunque es relevante la autoevaluación que realiza el estudiante tomando como referentes protocolos previos para las etapas que lo requieran según especificación del diseño previo.
- iii. En la última etapa existirá una evaluación conceptual de cada grupo con su respectiva devolución.
- iv. Según disposiciones formales de la Facultad se necesita una nota expresada en número, para tal caso será un promedio de tres notas previas.

De todos modos se tendrán en cuenta los siguientes criterios para la evaluación:

Conceptual: sobre los términos aprendidos, sus dimensiones y sub-dimensiones como, además sus referentes empíricos.

Procedimental: sobre el logro de habilidades como la búsqueda de material, el criterio para aplicar principios referidos a la metodología de la investigación, las destrezas para comunicar y construir los distintos artefactos requeridos.

Reflexivos: sobre la capacidad de relacionarla teoría con los datos de la realidad social conocidas, la facultad para especular sobre el campo jurídico y la efectividad y vigencia de la legislación, la posibilidad de considerar las consecuencias de los cambios jurídicos y su impacto en la sociedad.

Actitudinal: analizar comportamientos, intereses y necesidades como además expectativas propias, del grupo en el que participa como, además, la construcción colectiva y la colaboración.

Estrategias de seguimiento

- a. Elaboración de un protocolo con indicadores del cumplimiento de lo mencionado previamente.
- b. Elaborar un protocolo TPACK que permita retroalimentación docente y estudiante.
- c. Análisis de los resultados obtenidos en cada actividad prevista.
- d. Compartir la presente propuesta; como objetivo elaborar un “repositorio de prácticas”.

5. Alcance deseado: las funciones del uso del Modelo “TPACK” en la Formación Jurídica

Las funciones de la materia pasan por a) compara estructuras y prácticas formales con usos en la compleja realidad social, b) conocer entramados internos del campo jurídico,

orígenes de figuras y decisiones diversas c) verificar los dispositivos que emanan del campo jurídico, c) probar, experimentas, examinar el potencial de dichos positivos como herramientas de control, de cambio, de legitimación, de inclusión y empoderamiento, entro otras varias posibilidades, d) limitar usos arbitrarios, parciales y excluyentes que naturalizan situaciones de varias desigualdades, e) enfrentar el lenguaje jurídico, naturalizado como racional y objetivo con los trabajos de campo, con investigaciones que desafíen y resistan propuestas disruptivas con la complejidad de intereses y necesidades de las sociedades

De manera que sus funciones pueden sintetizarse en: a) crear interrogantes, disyuntivas, alternativas a la aplicación unidimensional legal-abstracta, b) analizar las posibilidades de receptar, responder y/o resolver diferentes problemáticas sociales desde la presencia pluridimensional de las Instituciones Jurídicas y c) señalar y –en lo posible- posibilitar soluciones creativa buscando las opciones que tengan en cuenta el complejo entramado de intereses y necesidades sociales, culturales, políticas y regionales.

6. Bibliografía(Resumen)

a. Teórico-Disciplinar

Gerlero, Mario (2018); Haciendo Sociología Jurídica; Visión Jurídica; Buenos Aires.

(2014); Sociología Jurídica y los movimientos sociales; Visión Jurídica; Bs.As.

(2007); Los silencios del derecho; Grinsberg; Buenos Aires.

Gerlero, Mario y otros (2014); Perturbaciones Normativas; Visión Jurídica; Buenos Aires.

b. Didáctico

Barinaga, Edith y Natalia Murias; (2014); Modalidades innovadoras de evaluación; Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y Educación; Buenos Aires.

<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/785.pdf>

Cabero Almenara, Julio y otros (2017); Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los

futuros docentes según el modelo TPACK. Digital EducationReview – Number 32,

December 2017 revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/16981/pdf

Cabrero Almenara, Julio (Dir.) (2014); La Formación del profesorado en las TIC: Modelo

TPACK; Secretaria de Recursos Audiovisuales y Tecnología Universidad de Sevilla, España.

<https://idus.us.es/xmlui/.../la%20formacion%20del%20profesorado%20en%20TIC.pdf>



¿UN DERECHO DE LOS PROFESORES?

Enseñanza y aprendizaje en la tradición romano canónica

Ernesto E. Domenech ¹

Nuestro régimen universitario -aun el más reciente-es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Córdoba 1918

En los años 80 pude leer un breviario de Fondo de Cultura Económica que tuvo sobre mi una enorme influencia. La tradición jurídica romano canónica de John Henry Merryman cuyo propósito, en lenguaje claro y accesible, era informar a los alumnos estadounidenses la tradición del derecho civil, en la que nosotros estamos inmersos. Se comportaba como un extraño a la tradición romano canónica en busca de una cultura diferente que debía relatar a los moradores de otra cultura: la del commonlaw.

Merryman pensaba que era necesario relacionar el universo jurídico romano canónico con la cultura en la que estaba imbricado, de la que era fruto y producto. E imaginó que el concepto de “tradición jurídica” era el apropiado para esas

¹Titular de Dcho. Penal 1 Cátedra 2. Director de los Institutos de Dcho Penal y Dcho. Del Niño y la Especialización en Derecho Penal .Releo para eliminar esos subrayados rojos o azules que word se empeña implacable en colocar en lo que estima son errores y siento la obligación de algunas puntualizaciones, de esas que se hacen al pie de página. He omitido con premeditación y alevosía toda **nota** en el texto. He querido fugar de esas rutinas académicas. Ne obstante muchas de estas ideas, ante otros públicos tolerantes fueron ya expuestas hace ya muchos años. No son nuevas en absoluto, pero retornan, míticas e impertinentes.He aquí algunos de estos

trabajos que el profesor Marcelo Riquert tuvo la amabilidad de citar y del que copio y pego

Domenech,. Ernesto: “Encuentros y desencuentros”, pub. en AAVV “El sistema penal ante las exigencias del presente. Iº Encuentro Argentino de Profesores de Derecho Penal”, Rubinzal-Culzoni Editores/UNL, Santa Fe, 2004, págs. 249/266; “El asombro y las preguntas (Apuntes para aprender derecho penal)”, pub. en AAVV “Reforma Penal y Política Criminal. La codificación en el Estado de Derecho. VI Encuentro AAPDP en homenaje al Prof. Enrique U. García Vitor”, Ediar, Bs.As., 2007, págs. 447/462http://riquert-penaltributario.blogspot.com/2008/02/enseanza-del-derecho-penal-algunas_09.html

Fueron trabajos dirigidos a profesores de manera que ellos si tienen las notas al pie con la bibliografía que los inspiró. Tampoco son por tanto ideas muy originales. Son a su modo recuerdo de lecturas que no se olvidan con facilidad.

Por fuera de estas precisiones tal vez el lector evoque nombres como Paulo Freire y la educación bancaria o Jacques Ranciere y su Maestro ignorante. Y sin duda será una equivocación verdadera-

inquietudes, una expresión sustituida por el de tradición legal en las últimas ediciones actualizadas La caracterizó de este modo.

“una tradición legal no es un conjunto de reglas de derecho acerca de los contratos, las sociedades anónimas y los delitos, aunque tales reglas serán casi siempre reflejo, en cierto sentido un reflejo de esa tradición. Es más bien un conjunto de actitudes profundamente arraigadas, históricamente condicionadas, acerca de la naturaleza del derecho, acerca del papel del derecho en la sociedad y el cuerpo político, acerca de la organización y la operación adecuadas de un sistema legal, y acerca de la forma en que se hace o debiera hacerse, aplicarse, estudiarse, perfeccionarse y enseñarse el derecho.” (página 17)

Esta noción insinúa las estrechas relaciones que existen entre la Ciencias Jurídica y sus estudiosos o, el modo como la enseñan, las profesiones con las que se vinculan, los modos de concebir el derecho, los desempeños profesionales y la concepción que se tenga de lo judicatura. Un entramado tan singular y oculto por naturalizado y cotidiano, yacía tras este concepto que, sucesivos capítulos Merryman se dedicó a explorar con una vocación aventurera que pusieron los que con navíos, cañones, y expediciones vincularon a la Europa continental e imperial con otros mundos distintos..

La “tradición jurídica” posee un singularconjunto de insinuaciones que puede dar pie a distintos interrogantes capaces de inquietar a los moradores de cualquier tradición. Pues permite conjeturar que no es posible, en un estudio serio y contextualizado desvincular las teorías jurídicas del modo como se producen y se transmiten de los desempeños profesionales en que se usan, y de los jueces que las administran y aplican.

Claro que Merryman era extremadamente crítico no sólo de la Ciencia Jurídica, sino de la educación legal misma. *“El estudiante de derecho típico – sostiene” recibe la doctrina al principio de la doctrina y nunca se le ocurre cuestionarla (129)*, vale decir un repetidor acrítico y multireincidente. “Y es en estos tópicos que desearía instalar algunos interrogantes que exceden y mucho el marco de esta presentación, pero que, a mi entender, permiten descubrir nuevos rumbos y caminos en la forma de pensar la educación legal en países anómicos como el nuestro, con una legislación cambiante e inquieta y poco consistente, con desempeños profesionales en crisis y no sólo por las incumbencias profesionales, y con un estructurajudicial que, una variadísima gama de razones se presenta en crisis ante una comunidad que sospecha de sus jueces, sus, decisiones y sus morosidades.

Si las teorías jurídicas son dogmáticas, poco ávidas de interrogaciones, pero capaces de formular respuestas con la seguridad de una tautología, no debe

extrañarnos que la educación legal se espeje en lógicas catequísticas. Donde una pregunta le sigue una respuesta indudable, única y contundente, con la enorme certeza que dos más dos son cuatro y que Dios es Uno y Trino, omnisapiente y omnipresente, capaz de toda previsión en un mundo por El creado, casi...casi como las leyes mismas. De este modo las preguntas no inquietan, buscan una respuesta única (con las diferentes escuelas son por cierto diferentes) que debe ser memorizada por el alumno que desprovisto de código se encuentra a solas con sus memorias y sus olvidos. El examen, así concebido, no presenta más que una apariencia dialógica. Pues el diálogo se concibe, al menos según el diccionario de la real academia española como *1.m. Plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afecto. 2.m. Obra literaria, en prosa o en verso, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personas. 3.m. Discusión o trato en busca de avenencia y nada de semejante polisemia ocurre en estas circunstancias.*

Claro que la ausencia del diálogo implica la ausencia de otro, del otro, del alumno. Y no es una ausencia irrelevante pues los ejercicios de la abogacía inexorablemente deben tener en cuenta al otro, a los problemas del otro, a los conflictos del otro, a las emociones del otro.

Y en el extravío del otro y sus emociones se pierde el enorme valor que poseen las emociones como fuente de registro y conocimiento tan presente en la gran multiplicidad de diálogos profesionales y judiciales.

Una pérdida que se evidencia también en la escritura de libros, manuales y sentencias. Pues ¿acaso se escriben pensando en el otro? ¿En el lector, en el destinatario de esas escrituras?

La máxima tolerancia al otro y sus diferentes puntos de vista se exhibe y expresa en las disidencias que abundan en los libros capaces de acopiar teorías absolutas, relativas y mixtas, y un variado repertorio de naturalezas jurídicas.

Con esta forma de imaginar la ciencia, la imaginación queda relegada y en más de una ocasión sustituida por la importancia y traducción de teorías “made in other country”, o mejor aún “made in Germany” o por la formulación de conceptos que de tan extraños se vuelven incomprensibles para el lector y más si es mero ciudadano u ocasional alumno. Conceptos absolutamente puros e inequívocamente sistemáticos. El encriptamiento de este modo se convierte en un singular maquillaje de la oscuridad inmutable e incontrovertible, y fuera de todo contexto se trate de un país, una tradición jurídica o simplemente un caso de expediente. La pureza teórica es compatible sólo con mundos ideales, formales, cuasi matemáticos.

Una educación así concebida tan inmersa en la certidumbre absoluta ¿qué idoneidad posee para familiarizar al alumno en un mundo incierto y jaqueado por casos de absoluta singularidad que afecta a vecinos de carne y hueso, nombre apellido y domicilio, que sienten y piensan, sufren y agravian?

Más aún. Una teoría que opere con lógicas dicotómicas, con verdades o falsedades, con un blancos o con negros, con pensamientos absolutamente agrietados, ¿qué posibilidad posee para percibir y tolerar matices, grises que difuminen fronteras, aptos para intuir la enorme complejidad de las reglas y de los casos? Las lógicas simplificadoras controvierten estas posibilidades. Son capaces de imaginar leyes perfectas con aristas piramidales, de lecturas únicas. De modo que pueda ser afirmado lo que la ley dice, sin atención alguna al lector. Imaginan leyes que todo lo prevén, artífices de las más radicales innovaciones y efectos, como y sólo como si fuesen deidades rodeados de sacerdotes expertos en desentrañar sus designios, como verdaderos oráculos o profetas. Pero ¿Cómo aceptar sin más estas ideas cuando cunde de la anomia y la ilegalidad, cuando las leyes se exhiben imperfectas y hasta contradictorias?

Si las teorías se evidencian de estos modos otros efectos en la educación y en las prácticas se producen no pocas ficciones y mitos.

El mito de las leyes que hablan por si mismas, sin voces prestadas, son transmisibles por enseñanza de sus justas verdades. No están atentas al aprendizaje de los alumnos, a las dificultades que éstos suscitan, pues aprender no es otra cosa más que un mero eco, un reflejo de las voces sacramentales, como un curioso mantra. El eco nunca desafina, no se equivoca pues es una mera réplica, un calco. La sacralidad de los textos se evidencia poco permeable a actividades lúdicas para enseñarlos y al humor o al arte para cuestionarlos.

En este esquema teórico el personaje relevante es el Profesor, el Maestro, el Profeta en cuyos libros sagrados se encuentran las claves para descifrar los enigmas que se presentan a los jueces. “El derecho civil es un derecho de los profesores” dice Merryman (pág. 112) Y los jueces quedan reducidos no a escuchadores de las partes, sino a buscadores de claves en los libros sagrados de teoría o los repertorios de jurisprudencia para resolver los innumerables problemas de las partes, que vestidos de expedientes inundan los estantes de Tribunales. Más todavía los profesores tendrán un protagonismo singular en los procesos de selección de jueces al colaborar en el diseño de los programas de contenidos, pruebas de evaluación, y el proceso mismo de la ponderación de los exámenes y hasta diseñaran proyectos para las leyes de su especialidad pese a que la técnica legislativa brilla por su ausencia, no sólo como asignatura sino en las metodologías de enseñanza y aprendizaje

Este derecho de profesores quedará plasmado en los artefactos educativos y, los recursos didácticos. Las aulas concebidas al modo de un anfiteatro con los alumnos como espectadores sentados en posiciones rígidas, y el profesor en el centro de la escena o en algún púlpito Poco propensas a una comunicación lateral, no lineal. Más proclives al silencio típico de las advertencias como *“apaguen los celulares, el espectáculo está por comenzar”*

. La modernidad sólida encontró posiciones rígidas. Inamovibles como ecos del “magister dixit” y la lógica de las autoridades para razonar. También los profesores inspiraron los libritos de cada maestrillo, y estos libros muy difícilmente estuviesen pensados para el aprendizaje, no sólo por el lenguaje en qué están escritos sino también por la ausencia de cuadernos de ejercitaciones tan típicos en textos de lógica, de matemática, o manuales de escuela secundaria. Los alumnos por su parte su parte construyen apuntes personales, que los centros de estudiantes u otros sitios menos escrupulosos venden a bajo costo.

Claro que estos artefactos pueden ser claramente controvertidos. ¿Y si las aulas no fuesen silenciosas? ¿Y si las sillas o los lugares fuesen móviles?, ¿y si pese a la inmovilidad fuesen los alumnos móviles?, ¿y si en vez de apuntes se estructurasen otros libros, u otros textos que intermedien en el aprendizaje? ¿Y si enseñásemos más a interrogarnos e interrogar que a oponernos? Y si conjeturásemos preguntas que lejos de tranquilizar al alumno lo desafiase a encontrar problemas e imaginar soluciones?

Los jueces en el papel triste y burocrático que les ha sido adjudicadoson presentados como mecánicos sobre saturados de demandas y conflictos que esta enorme y heroico número de causas y de causas, están eternamente demorados, condenados no a pensar sino a buscar claves en la lógica de las autoridades que respalden sus decisiones. En los sistemas abstractos que brinden seguridad. Imágenes por cierto míticas, pero que no deben llamar la atención en países de elevado grado de conflictividad.

Semejante lógica de autoridades y maestros nutren los fallos de erudición que se prestigan con citas abundosas y digresiones varias que se llaman obiterdictums, como si loa antiguos alumnos de derecho, hoy magistrados debieran rendir un examen perpetuo, pero no ante la ciudadanía, sino ante otras magistrados que ponderarán más sus conocimientos jurídicos acumulados que suspensamientos originales destinados a responder el conflicto que las partes les proveen.

No debe llamar la atención entonces que ciertos roles y ciertas habilidades brillen por su ausencia en la formación. Los roles de terceridad en los procesos no se practican. La escucha, y la autonomía tampoco. Las argumentaciones menos.

Puede advertirse entonces que una educación basada o inspirada o producida por estas nociones, doten a los jueces de lenguajes encriptados e incomprensibles para sus destinatarios, ajenos a las palabras de las leyes y hasta escindido de presupuestos básicos republicanos, que implican no sólo la autonomía ciudadana, sino judicial.

Tampoco debe extrañar que escriban sin pensar para quien, o pensando en las instancias superiores, repitiendo palabras ajenas, ancladas en los antiguos exámenes, como eternos retornos de las épocas de estudiantina, y abandono del saludable hábito del estudiar pensando y escribiendo. Sobre todo cuando también la escritura y sus vericuetos le han sido escamoteados en la formación de grado, de modo que o copian lecturas, o copian modelos enunciados en lenguajes arcaicos y burocráticos.

Por cierto mirar los escritorios de sus fallos nos anunciará de la pérdida de una clave añosa, pues los códigos están sobre su escritorio, tenebrosamente escritos y sin voces que los reciten, códigos que en los exámenes por última vez se consultan “en capilla”, jamás al responder una pregunta.

Ahora bien si la tradición jurídica no es más un complejo conjunto de variables profundamente vinculadas entre sí, la intervención en una de estas variables puede incidir en las restantes. Enseñando distinto tal vez puedan existir distintos abogados jueces o teóricos.

De este modo la educación legal asume una singular importancia y valor. Pues concebido de otro modo el aprender, de una manera crítica, no acumulativa y capaz de poner en crisis y conocer los límites y posibilidades de los saberes. El aula no será entonces silenciosa, ni el alumno tan obediente será bulliciosa, o podrá serlo, será un aula invertida, en la que se expongan dudas, problemas y críticas que las lecturas recomendadas, inteligentemente pensadas se expongan a la discusión y el debate. Que los debates lejos de comenzar con meras oposiciones se encuentren más dispuestos a comprender que a pelear. Que en los exámenes las preguntas se formulen para que las respuestas sean otras preguntas poco establecidas de antemano, como mesa en el que se comparte el pan de la interrogación. Una aventura, un diálogo más que epílogo a engaños y desengaños. Una oportunidad en los docentes se evidencian a la vez como estudiantes, y los estudiantes como maestros ignorantes.

APROXIMACIONES A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Autores: Andrés Szychowski¹, Marina Isabel Acosta², María Inés Ibarra³, María Paula Perotti⁴, Santiago Staffieri⁵, María Victoria Gisvert⁶

1) Resumen:

En esta ponencia presentaremos la comisión denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho”, grupo de trabajo e investigación que forma parte del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. La comisión está conformada por un equipo interdisciplinario que incluye docentes de diversas asignaturas y miembros del Gabinete de Orientación Educativa. Tiene como propósitos la exploración e indagación de las trayectorias de lxs estudiantes de la carrera y el análisis de las singularidades de los aprendizajes que acontecen en el ámbito académico. Compartiremos posicionamientos teóricos, proyecciones para 2018 y 2019 y las primeras acciones desarrolladas, que incluye la construcción de un instrumento de indagación para estudiantes de primer año denominado: “Cuestionario sobre perspectivas del quehacer profesional de lxs abogadx”.

¹ Docente y psicólogo del Gabinete de Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Correo electrónico: andres.tutoria@gmail.com

² Docente adscripta en Derecho Procesal II, Cátedra 2. Adjunta interina en Introducción al estudio de las Ciencias Sociales

³ Docente y Coordinadora del Gabinete de Orientación Educativa (Facultad de CJyS, UNLP).

⁴ Docente adscripta en Introducción al estudio de las Ciencias Sociales (Facultad de CJyS, UNLP).

⁵ Docente invitado en Introducción al Pensamiento Científico, Adscripto en la Cátedra 1 de Introducción al Derecho (Facultad de CJyS, UNLP).

⁶ Docente en *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales*; colaboradora en *Derecho Procesal Civil y Comercial* de la cátedra II, comisiones 5 y 6.

2) Posicionamientos teóricos:

En el marco de un proyecto que busca indagar, sistematizar y construir conocimientos sobre la complejidad de la Enseñanza del Derecho en sus diversos campos, consideramos que resulta sustantivo investigar sobre las singularidades de los aprendizajes que acontecen en el ámbito académico de las Ciencias Jurídicas y Sociales.

Existen posicionamientos que reducen los aprendizajes a las capacidades de los individuos y remarcan las diferencias individuales desde patrones de excelencia externos. Por el contrario, los aprendizajes se producen cuando los sujetos participan en actividades culturalmente organizadas, desempeñando roles activos, en ocasiones asimétricos (Rogoff, B., 1994).

Sin caer en una concepción lineal de causa-efecto, en donde los aprendizajes serían resultado de las prácticas de enseñanza, nos proponemos indagar sus múltiples relaciones desde una mirada contextual.

Concebimos a los aprendizajes en contexto universitario 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. Esto implica “un sujeto activo que en su participación en actividades con otros modifica y selecciona creativamente información y formatos de actividad” (Aizencang, N., 2004, p.140).

Las trayectorias académicas reflejan estas tramas. En ellas confluyen aspectos subjetivos e institucionales. No se trazan trayectorias siguiendo un camino único. No responden a unas pocas pautas o regulaciones, constituyen, antes bien, “itinerarios en situación” (Nicastro, S., Greco, M.B., 2012, p. 23).

Siguiendo a estas autoras, desde un “entendimiento situacional”, es posible “hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historizar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando” (2012, p. 25).

Una teoría del aprendizaje, plantea Yrjö Engeström, debe responder por lo menos a cuatro preguntas centrales: “(1) Quiénes son los sujetos de aprendizaje, ¿cómo se definen y ubican?; (2) ¿Por qué aprenden, qué los hace realizar el esfuerzo?; (3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?; y (4) ¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje” (2001, p.1).

Estudiar trayectorias de estudiantes universitarios, e indagar los significados que tanto docentes como estudiantes construyen, en interacción, sobre *aprender y enseñar Derecho*, nos posibilitaría desarrollar un posicionamiento reflexivo sobre las prácticas universitarias con el propósito de construir propuestas de enseñanza superadoras. En este sentido, y en función del posicionamiento teórico señalado, resulta significativo para esta investigación indagar qué aprenden lxs docentes en y desde sus prácticas.

Esta línea de investigación aportaría, asimismo, elementos a quienes comienzan a construir su trayectoria académica y se encuentran redefiniendo las estrategias de aprendizaje utilizadas en otros contextos educativos.

Por último, consideramos de suma importancia investigar cómo se configura el conocimiento profesional de lxs abogadx, en su etapa preprofesional, para analizar los perfiles profesionales que promueve la formación universitaria e intervenir activamente sobre dichas configuraciones.

3) Plan de Trabajo para el Ciclo Lectivo 2019:

- a. Construir instrumentos de recolección e interpretación de datos para explorar e indagar significaciones de estudiantes y docentes sobre los procesos de aprendizajes universitarios: *encuestas, cuestionarios, observaciones de clase, entrevistas, matrices de análisis*.
- b. Realizar una búsqueda sistemática sobre las teorías del aprendizaje y sus debates actuales en contexto universitario.
- c. Poner a disposición de los y las docentes artículos actualizados sobre la temática.

- d. Convocar a estudiantes y docentes a la elaboración de narrativas sobre experiencias de aprendizajes significativas.
- e. Promover un espacio de intercambios de experiencias didácticas con alto impacto en los aprendizajes.
- f. Estudiar con sistematicidad las características de las clases de aquellos docentes que promueven, según lxs estudiantes, aprendizajes con alto impacto para la formación de lxs abogadx.

4) Proyección para 2020:

- g. Indagar las representaciones de lxs actores institucionales sobre las configuraciones del conocimiento profesional de lxs abogadx.
- h. Identificar los cambios que se producen en dichas representaciones a través del desarrollo de la carrera.

5) Estado de situación

En diciembre de 2018 comenzamos a construir un cuestionario para explorar las representaciones de lxs estudiantes de primer año sobre las actividades profesionales del ámbito de la abogacía. Además, incluimos preguntas que permitan explorar las modalidades de enseñanza que propiciarían aprendizajes significativos. Por último, incluimos preguntas que abordan la proyección en relación a sus trayectorias académicas. En este momento nos encontramos analizando resultados de una primera toma a ingresantes 2019, en siete comisiones (150 estudiantes). Con el fin de estudiar los cambios en estas representaciones, y las atribuciones de esos cambios, solicitamos los datos personales a quienes que estén interesados en ser entrevistados con mayor profundidad luego de cursar el primer año de la carrera. En otra ponencia de este Congreso compartiremos el análisis de los primeros resultados.

6) Bibliografía

- Acosta, Marina I.; Szychowski, Andrés; Ibarra, María Inés (2018). “La confianza en la relación educativa y la promoción de permanencia en la Facultad de CJyS de la UNLP”. En Memorias del Segundo Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
- Aizencang, N. (2004). “La psicología de Vygotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen”. En Elichiry, N. E. (compiladora) Aprendizajes escolares, Desarrollos en psicología educativa. Buenos Aires, Manantial.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.
- Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia. Universidad de Valencia
- Baquero, R. (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico” en CARRETERO, Mario y CASTORINA, José (eds) Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1, Buenos Aires: Paidós
- Castorina J.A. y Baquero R. J. (2005) Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Madrid
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación.
- Engeström Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Barloqui D., Scabuzzo A. y Knudsen M. (Noviembre, 2015). APRENDIZAJE EXPANSIVO Y SIGNIFICATIVIDAD DE LA EXPERIENCIA. PERSPECTIVAS, FUNCIONES, CONTRADICCIONES Y CAMBIO EN Y ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS. 5° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Psicología (UNLP), Ensenada.
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/321.pdf>

- Ibarra, M. I., Szychowski, A. (2018) "Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria". En RAMIREZ, L. (ed) Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- Nicastro S. y Greco B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pozo Muncio, I. (2002). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en: Pozo, J. I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico, Madrid. Santillana.
- Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wert sch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona, Paidós.

“LA INCLUSIÓN DE LA TECNOLOGÍA BLOCKCHAIN PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ENTORNOS VIRTUALES O A DISTANCIA O MIXTOS.”

Nina Norma Noriega¹

RESUMEN

Desde hace unos años en el sistema educativo universitario, tanto privado como público, han comenzado a incorporar herramientas informáticas para crear entornos virtuales para el dictado de diversas capacitaciones y formación jurídica, mediante la utilización de plataformas con el objeto de encauzar la capacitación jurídica hacia el e-learning, entornos mixtos, o herramientas informáticas como recursos para las clases presenciales. Es probable que, a la finalización de los procesos de acreditación de la carrera de Derecho, que se encuentran en marcha desde 2018 y culminarán en el 2019, algunos cambios se visualizarán y las Ticⁱ, asumirán mayor protagonismo. Esta ponencia versará en el estudio de la tecnología blockchain aplicadas a plataformas educativas para la enseñanza del derecho.

PALABRAS CLAVES: Abogado, derecho, educación universitaria, educación virtual, blockchain

UN MUNDO POR DESCUBRIR

Desde el año 2013 en que se ha celebrado en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Derecho las III Jornadas de Enseñanza del Derecho, siendo uno de los ejes que estuvo abocado a la” Implementación de TICs en la enseñanza del derecho”, se solidificó la construcción epistemológica de marcos teóricos y ha validado, la riqueza y potencial de la inclusión de TICs en la enseñanza del derecho. Abrió caminos a los entornos virtuales, a distancia y a los ámbitos presenciales, se facilitó el diálogo permanente con las TICs.

García Araya (2013ⁱⁱ) complementa y fortalece el criterio que las TIC facilitan el aprendizaje pues se puede adquirir conocimientos en cualquier momento y lugar, en relación a la disponibilidad de tiempo y necesidades formativas de los

¹. Profesor Asociado, asignaturas Derecho Reales I y Derecho Reales II; Facultad de Derecho y Ciencias Políticas- Universidad Abierta Interamericana; E-mail: ninanor200332@gmail.com

alumnos. Las TIC son los medios para gestionar eficazmente datos, información y conocimiento, convirtiéndose en recursos e instrumentos digitales que representan un conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso a la información constituida por medios que permiten almacenarla, manipularla y difundirla, además de promover el contacto con otros recursos que facilitan actividades académicas.ⁱⁱⁱ

Pues entonces, la tecnología blockchain, ha tomado muy en serio esos principios y ha logrado dar la respuesta necesaria para obtener la mayor potencialidad. Se abren entonces las puertas a la realidad extendida. Significa la realidad aumentada (AR^{iv}), más la realidad virtual (VR^v), y la realidad mixta (RM^{vi}), hermanadas bajo tecnología blockchain que otorga seguridad, confiabilidad, menores costos y mayor personalización. El mundo real y virtual, estarán aún más cerca. Esta realidad extendida no solo supone una revolución de la industria, si no del ser humano en sí mismo, transformando los conceptos de Ser, Estar e Imaginar. Revoluciona por completo la forma de relacionarnos, aprender, percibir y crear. Marca una nueva era sin precedentes en el consumo de bienes y servicios, en todas las áreas de conocimiento y negocio. El derecho ha de verse revolucionado, con sólo citar los ejemplos que este cambio de paradigma puede provocar en el e-commerce (evolución hacia el v-commerce), en la asistencia virtual a personas mayores. Implicará para el derecho y sus constructores, desafíos para dar respuesta a los entornos inmersivos y la forma de registrarlos y reconocer los datos personales. Se abre el debate a nuevas formas del derecho cómo la huella digital cinemática, nuevas formas de propiedad, como el avatar, la constitución de un identificador de sujeto digital asociado a datos personales y protección de datos, las acciones legales asociadas al neuromarketing^{vii}, las licencias jurídicas de imagen personal, las brechas de seguridad y nuevos delitos cibernéticos asociados a la gestión de la seguridad virtual, la adscripción a una nueva ética personal y jurídica.

Las nuevas formas de enseñar y aprender deben adecuarse a incorporarse a los cambios tecnológicos mediante la utilización de herramientas informáticas

eficientes, seguras, prácticas, inclusivas y personalizadas, junto a la construcción de procesos cognitivos para saber cómo utilizarlos.

En resumen, la justicia 4.0 está a las puertas, en donde la inteligencia artificial ofrece, desde asesoramiento legal hasta interpretación de contratos. La integración de la tecnología con los juzgados, es cada día creciente mediante la aplicación de istock (proceso de carga de datos y consulta en forma automatizada mediante inteligencia artificial). En el año 2016, se popularizó el primer robot programado en normativas jurídicas denominado Ross. Al siguiente año se ha creado un chabot, consultor virtual, DoNotPay, que logró condonar miles de multas mal confeccionadas en Estados Unidos. En Argentina, los desarrollos de inteligencia artificial, se han hecho presentes con el “Proyecto Oficios”, que ha traído beneficio a las Fiscalías de Nación (CABA), Mendoza, Jujuy y Santa Fe. La empresa Telefónica aportó lo suyo en nuestras tierras, con el proyecto “Maite” para elaborar contratos inteligentes y leer e interpretar contratos existentes.

TECNOLOGÍA BLOCKCHAIN APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La tecnología Blockchain no nació con fines educativos.

La tecnología Blockchain, es conocida como cadena de bloques. Sin embargo, el vocablo blockchain es una aplicación de técnica cadena de bloques, rediseñada y con fines comerciales en particular.

La cadena de bloque queda almacenada en espacios virtuales o nubes, nodos de la red, que se mantienen en sincronía con está.

Autores como Don Tapscott y Alex Tapscott (2017^{viii}), concluyeron que la tecnología Blockchain permite: Identidad y Registros Estudiantiles: ¿Cómo podemos identificar a los estudiantes; proteger su intimidad; medir, registrar y acreditar a sus logros; y mantener estos registros seguros?, nueva Pedagogía: ¿Cómo personalizamos la enseñanza a cada estudiante y crear nuevos modelos de aprendizaje?, costos (deuda estudiantil): ¿Cómo valoramos y financiamos la educación y recompensamos a los estudiantes por la calidad de su trabajo?, la Meta-Universidad: ¿Cómo diseñamos completamente nuevos modelos de educación superior?

La característica que distingue a la cadena de bloques, es la ausencia base de

datos central ya que todo está distribuido, público, sincronizado y encriptado. Todas las transacciones se registran con una hora, fecha y otros detalles, y luego se verifican con algunas matemáticas muy inteligentes. El consenso decide, y cada transacción es pública. Esto podría ahorrar una gran cantidad de actividades de administración, burocracia, esfuerzo y tiempo.

Es interesante destacar que la Argentina cuenta con universidades que han comenzado a mirar esta tecnología como provechosa para ser incorporada en sus plataformas educativas y se encuentran en fase exploratoria (Universidad de Buenos Aires, abril 2018).

Sus usos en educación son varios, fortalecer la gestión académica y la transparencia de los procesos, la posibilidad de llevar a cabo MOOC con certificaciones que demuestren los avances de los estudiantes, al igual que los procesos de aprendizaje en asignaturas, la protección al derecho de autor, en toda producción científica.^{ix}

La confiabilidad en esta tecnología, ha de permitir el desarrollo de la investigación en línea, la configuración de consorcios de científicos, sin importar la nacionalidad o el espacio físico en donde elaborar un resultado científico. Probablemente habrá que pensar en los derechos de autor o patentes de invención. Ellos deberán tener alojamiento en el ciber espacio, que trasciendan la nacionalidad o la política de los estados en particular. La constitución de contratos inteligentes, ayudados por la inteligencia artificial, facilitará el resguardo y protección de los derechos de autor.

En lo que refiere a aprendizajes de los estudiantes, la cadena de bloques puede ayudar al docente a llevar a cabo un seguimiento del proceso en forma más personalizada, pues puede verificar, sin que el estudiante pueda deshacer producciones presentadas, donde pueda estar su duda o falta de comprensión los temas que se desarrollan en clase o las producciones propias o colectivas. Todo aporte que se lleve a cabo bajo esta tecnología no borra el registro anterior.

A pesar que la tecnología en estudio se aventura como positiva aplicada para diversas actividades para las universidades, Bartolomé Pina y otros autores (2017) recomiendan la prudencia, pues la tecnología blockchain aplicada a educación se encuentra en fase incipiente. Blockchain promete una arquitectura realmente descentralizada. Ofrece cuestiones de innovación abierta, seguridad de nuestras identidades digitales e incluso privacidad.

Con el comienzo del año 2019, once universidades del mundo han convergido en profundizar y desarrollar tecnología blockchain para los ámbitos educativos y de los negocios, e investigar sus aportes a los efectos de conformar literatura científica relevante.^{x,xi}

Pues entonces ¿por qué no pensar en la tecnología blockchain como medio para perfilar un cambio en el paradigma de enseñanza y aprendizaje del derecho? ¿por qué no pensar en un bot-tecnología que ofrece soluciones con un alto nivel de automatización- responde las dudas de los estudiantes. Las preguntas estarían estructuradas y las respuestas a esas preguntas, preconfiguradas, para ofrecer información en tiempo real, asociada a una tecnología móvil y como herramienta WhatsApp. Contar con estos recursos los estudiantes les favorecería el aprendizaje; sortear con menor dificultad la etapa de evaluación y acreditación de saberes.

No todas las voces son proclives a considerar a la tecnología Blockchain como aquella que pueda generar cisma en los paradigmas educativos globales, más considerando su origen y los contextos ideológicos que pueden incluir.

Bartolomé Pina, Torlá, Castañeda Quintero, Adell Segura (2017^{xii}) han adquirido postura ecléctica al respecto. Coinciden en reflexionar que la tecnología en estudio es disruptiva, pero son prudentes al momento de afirmar bonanzas o infiernos. Las instituciones de educación superior deberían discutir en su seno sobre su exclusividad certificadora, su monopolio científico, su autoría intelectual, en beneficio de considerar al estudiante, al docente, al investigador, como migrante en diferentes espacios que le colaboren en el aprendizaje continuo.

La tecnología blockchain, aún en fase experimental aplicada a la educación, es fuerte a los efectos de generar un puente entre la formación de grado y posgrado que las universidades imparten bajo reglas formales, con el mandato in situ de la formación permanente, frente a los cambios que la tecnología

impone. La posibilidad de permitir a los alumnos y profesores la movilidad, la contingencia de investigar en línea, los derechos de autor compartidos, resguardados por “la moneda académica”, que representa la cadena de bloques, creando seguridad, resguardo, fiabilidad en los datos, merece ser explorada, en la necesidad de poder confiar en profesionales del derecho, que

puedan brindar a la sociedad las respuestas que esta requiere. Finalmente, es aconsejable mejorar los hábitos digitales, teniendo en cuenta establecer los límites de privacidad y no ignorarlos.-

BIBLIOGRAFÍA Y CITAS

ⁱ Tic: Tecnologías Integradas de la Comunicación y la Información que incluye diversas herramientas integradas como la icnografía y los medios audiovisuales, entre otros.

ⁱⁱ García Araya, Guillermo Eduardo (2013) Utilización de las TICs en el ámbito de la enseñanza jurídica. Exposición presentada en el marco de III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho Eje: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho. Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/academica/centrodesarrollodocente/documentos/2013-iii-jornadas-de-ensenanza-del-derecho-eje-implementacion-de-tics.pdf>

ⁱⁱⁱ Edel Navarro, Rubén, Las nuevas tecnologías para el aprendizaje: estado del arte, en Vales, Javier, Nuevas tecnologías para el aprendizaje, México, Editorial Pearson Educación de México, 2009, pp.15-28.

^{iv} La realidad aumentada es el término que se usa para describir al conjunto de tecnologías que permiten que un usuario visualice parte de mundo real a través de un dispositivo tecnológico con información gráfica añadida por este dispositivo. Wikipedia

^v La realidad virtual (RV) es un entorno de escenas u objetos de apariencia real. La acepción más común refiere a un entorno generado mediante tecnología informática, que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Wikipedia

^{vi} La realidad mixta (RM), también llamada a veces realidad híbrida, es la combinación de realidad virtual y realidad aumentada. Esta combinación permite crear nuevos espacios en los que interactúan tanto objetos y/o personas reales como virtuales. Wikipedia

^{vii} Realidad virtual+big data

^{viii} Don Tapscott y Alex Tapscott (201&) Blockchain revolution. Editorial: Penguin / Portfolio (Autoeditado). ISBN: 1101980133 Páginas: 366

^{ix} Noriega Rodríguez, Nina, N (2018) Un nuevo enfoque en la educación superior: Aplicación de la tecnología blockchain en la gestión y en el seguimiento académico. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La innovación y el futuro de la Educación para un mundo Plural, Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Sociedad Española de Pedagogía, 14 al 17 de agosto de 2018. Memorias Académicas, volumen I, pág 386

Noriega Rodríguez, Nina, N (2018) La Educación Superior y la Universidad blockchain (la universidad por bloques), ¿es factible de aplicar en Argentina VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía Pedagogía “La innovación y el futuro de la Educación para un mundo Plural, Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Sociedad Española de Pedagogía, 14 al 17 de agosto de 2018. Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones Memorias, Vólumen I, pág 343.

^x Las Universidades de Carnegie Mellon, Universidad de Cornell, Universidad Nacional de Singapur, Universidad de Tsinghua. Todas ellas se unen a la UBRI (Iniciativa de Investigación Universitaria del Blockchain), la iniciativa global de investigación del blockchain.. Fuerte Karina, (2019) Once Universidades se unen a iniciativa de investigación del blockchain. 18/02/2019. Observatorio de innovación educativa. Instituto Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/11-universidades-se-unen-a-iniciativa-de-investigacion-del-blockchain>

^{xi} para mayor información visitar la página del proyecto en: <https://ubri.ripple.com>

^{xii} Bartolomé, A.R, Bellver,C, Castañeda, L. Adell, J (2017) Blockchain en educación: introducción y crítica al estado de cuestión. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.61>

EL RELATO DE UNA CLASE: FRAGMENTO DE UN INTENTO DE RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Jorge Pablo Martínez¹

1. Introducción/resumen

Regresar a una clase, volver sobre los pasos dados y reflexionar sobre la tarea (función) docente. He aquí el eje de esta ponencia que se mueve en un contexto académico que se encuentra en crisis, de ahí la oportunidad, reflexión crítica mediante, para abrir la posibilidad de introducir cambios significativos en el sistema de enseñanza que permaneció durante excesivas décadas incólume. Al hilo de la clase, entonces, realizo una crítica de nuestras prácticas como docentes en cuyo horizonte asoma, naturalmente, la posibilidad de “romper” con el anacrónico paradigma dominante.

2. El relato de una clase o el fragmento de un intento de reconstrucción teórica Llego a las 8,10hs. (los alumnos saben, pues se los dije el primer día, que suelo llegar aproximadamente a esa hora). Las saludo, intento mirar a todos, camino por el pasillo que divide simétricamente el espacio del aula. Me ubico en el punto central, giro sobre mi eje corporal, y me quedo en el centro del aula durante unos instantes.

Después de unos comentarios sobre la clase anterior, comienzo a desplegar el tema anticipado: “el contrato como fuente de las obligaciones”. Lo presento desde dos perspectivas-dimensiones: (i) sincrónica y (ii) diacrónica. En la primera, explico al contrato como calificada especie del género acto jurídico, destaco las notas que lo distinguen y presento su definición legal (art. 957, CCCN). Paso, luego de ahondar en su definición -elementos y distintos rostros-, a la segunda perspectiva.

La “autonomía de la voluntad” es el eje conceptual que empleo para articular el enfoque diacrónico. Juego, en primer lugar, con la etimología de la palabra autonomía, señalo –y explico– sus tres momentos: (i) auto–decisión; (ii) auto–regulación; y (iii) auto–obligación.

¹ Adjunto interino de Derecho Civil II (FCJyS, UNLP); Adjunto interino (FCE, UNLP), Director de la Comisión de Derechos de los Consumidores y Usuarios (FCJyS, UNLP).

Luego, en segundo lugar, presento tres paradigmas: (a) la autonomía de la voluntad en el CC de Vélez; (b) en el CC, luego de la reforma del dec.ley 17.711 (realizada en el gobierno militar de Onganía; destaco esto y subrayo la paradoja: en un gobierno dictatorial se incorporaron en el CC ideas basadas en la solidaridad); y (c) finalmente, en el CCCN en consonancia con la Ley de Defensa del Consumidor (n° 24.240 y modif.) y las Constituciones reformadas en el año 1994.

Pregunto (pues el tema lo estudiaron en Derecho Privado I –parte general-) ¿cuáles son los límites, en el C.C. originario, a la autonomía de la voluntad? Un alumno me contesta “el orden público, las buenas costumbres”. Le digo “muy bien” y explico, a la luz de los arts. 21 y 953 del CC, los aludidos límites.

Destaco el pensamiento del codificador, su ideología liberal e individualista, y cito, como manifestación de tal pensar, el último párrafo de la nota al art. 943 del C.C. “...*Finalmente –se lee– dejaríamos de ser responsables (me demoro –digresión mediante– en esta palabra y les aclaro, por un lado, su carácter polisémico; y, por otro, que la utilizaremos en el unívoco sentido de ser responsable patrimonialmente por no cumplir una obligación) de nuestras acciones, si la ley permitiera enmendar todos nuestros errores, o todas nuestras imprudencias. El consentimiento libre, prestado sin dolo, error ni violencia y con las solemnidades requeridas por las leyes, debe hacer irrevocables los contratos*” (así lo enfatice al hablar).

Aclaro, ello sentado, que en el CC de Vélez el contrato en tanto “obra” de hombres libres e iguales no puede ser sino justo. Quien dice contractual dice justo, lo que es querido no causa injusticia, etc. (repito ciertos dogmas de la autonomía de la voluntad). Es que el contrato es ley para las partes (conf. art. 1197 del CC) y, cuando las voluntades de estas no exhibe ningún vicio (error-dolo-violencia), resultaba irrevocable.

En suma –concluyo–, el contrato no podía revisarse aunque una de sus prestaciones se tornara excesivamente onerosa para una de las partes, aunque uno de los contratantes explote al otro, etc.. Es que los hombres nacen libres e

iguales del seno materno –postulados de la revolución francesa que receta el Cód. Napoleón fuente del nuestro– y, precisamente por ello, no pueden obrar en contra de sus intereses. El respeto ciego a la palabra empeñada (Ley) era sinónimo de justicia contractual.

Durante la exposición los observo, camino por el aula, me detengo en el frente, en el centro, en una esquina del frente. Están atentos, sus rostros muestran interés, no observo ninguna distracción. La pálida luz del aula no empobrece la atención.

}Aprovecho la concentración colectiva (*rara avis* luego de casi cuarenta y cinco minutos de exposición) y les pregunto ¿les parece que somos libres e iguales?

Algunos se inquietan, otros contestan que “no”, la clase se desordena, retomo los hilos y enfatizo que la realidad nos muestra que no somos ni libres ni iguales, que las circunstancias particulares desmienten la genérica afirmación de libertad e igualdad. Pretender, entonces, aplicar tal postulado a la contratación –afirmo– exhibe, además, una falacia (argumento lógicamente incorrecto pero persuasivo) de atinencia en tanto las circunstancias particulares modifican a la aludida regla general.

Decido presentar un “caso” que resultará útil para mostrar las diferencias entre los paradigmas (a) y (b). Les comento que un automovilista embistió a un ciclista y le provocó serias lesiones. Describo, para enfatizar la desigualdad, a la víctima: vive en un barrio periférico que no recibe los servicios públicos esenciales (agua potable, gas, cloacas, electricidad), no terminó el colegio primario, es albañil, tiene tres hijos, etc.. Cuando sale del Hospital –estuvo internado dos meses–, firma un acuerdo transaccional (contrato) con la aseguradora del automóvil, ésta le entrega \$50.000 y la víctima (piensa que con el dinero construirá una “piecita” para su hijos, refaccionará su casa, etc.) renuncia a iniciar las acciones legales derivadas del accidente.

Afirmo que este contrato transaccional resulta, según el primer paradigma, “irrevocable” y explico, rápidamente, con la reiteración del pensamiento de Vélez (nota al art. 943 del C.C.) la razón del aserto. Ello sentado, agrego que la víctima se encontró “casualmente” con un abogado a quien le comentó su caso. Este le

propone, luego de afirmarle que tiene derecho a una reparación (por los daños sufridos) de aproximadamente \$500.000., demandar judicialmente al dueño del automotor y a su aseguradora. La víctima acepta y presentan, después de varios meses, la demanda.

La aseguradora, cuando se presenta en el juicio, invoca, por vía de excepción, la transacción (contrato) celebrada y sostiene que la víctima no tiene ningún derecho a promover la demanda pues renunció expresamente a ello y, además, su derecho creditorio se extinguió, precisamente, por la transacción. De la excepción articulada, le dan traslado al actor-víctima y aquí, al observar la inusitada concentración de los alumnos, me detengo, los miro, advierto que están ansiosos por saber cómo sigue el relato.

Me sorprende, cuando miro inoportunamente el reloj que marca las 9,35hs., por el paso (o, mejor dicho, por el no paso) del tiempo. Es que, en casi todas las clases, alrededor de las 9,10hs. suelo advertir, en algunos rostros, cierta desatención. Y en tal momento, abandono la exposición, paso lista y nos demoramos unos minutos antes de retomar la clase. Sin embargo, en la clase que estoy relatando no solamente no percibí ningún rostro desatento sino que, además, percibí la colectiva concentración.

Rompo el hechizo del mágico interés común y paso lista. Retomo la explicación y les pregunto ¿Qué contestarían ustedes si fueran el o la abogado-a de la víctima? ¿Les parece –agrego– que la aseguradora tiene el mismo poder de negociación, información, etc. que la víctima? ¿No se podrá solicitar –sugiero– la anulación de la transacción?

Ya estamos –sigo hablando y aún no los dejo contestar–, les aclaro, en el segundo paradigma cuyo espejo normativo es el decreto ley 17.711. Este decreto introduce ideas solidaristas en el CC e impone, a la autonomía de la voluntad, nuevos límites. Insisto ¿se podrá anular la transacción por el comportamiento de la aseguradora? ¿Recuerdan el vicio (lo estudiaron en civil I) de lesión subjetiva-objetiva?

Una alumna participa y explica que cuando una de las partes se aprovecha de la necesidad de la otra (y algo más que no recuerda, dice) se puede anular el acto jurídico. “Muy bien”, le digo y explico, luego, el art. 954 modif. por el dec.ley 17.711 del cód. civ. (hoy art. 332, CCCN).

Siguen atentos, ansiosos, pues no les he develado el final del caso. Puerilmente les pregunto ¿quieren conocer cómo terminó el caso? Espero unos segundos y con agrado les anticipo que ha tenido un final feliz.

Vale decir, el abogado de la víctima argumentó que la transacción celebrada padecía el vicio de lesión subjetiva–objetiva desde que la aseguradora explotó la necesidad, ligereza (debilidad psíquica) e inexperiencia de la víctima y obtuvo, en consecuencia, una ventaja patrimonial evidentemente desproporcionada y sin ninguna justificación (piensen en la diferencia entre \$50.000 y \$500.000). El juez de primera instancia anuló la transacción y condenó, ulteriormente, al asegurado y a la aseguradora a reparar el daño efectivamente sufrido por la víctima. La Cámara de Apelaciones confirmó la justa sentencia.

Ya cerca del final de la clase presento el último paradigma.. Miro la hora, faltan 5 minutos para las 10hs., les digo que en la próxima clase continuaremos desarrollando este paradigma y que hablaremos, también, acerca del enriquecimiento sin causa. Para la próxima clase, por favor, lean la declaración unilateral de la voluntad pues –aclaro– les preguntaré sobre tal fuente de la obligación.

3. La descripción de la práctica docente en la que se inscribe la clase anterior y el tímido intento de provocar algunas grietas

Las notas más significativas que caracterizan a la cultura pedagógica común de los docentes de la especialidad son –en apretado resumen–:(i) en el programa de estudio de la materia se reproduce básicamente el contenido del CCCN y de la doctrina autoral que los interpreta y explica; (ii) las clases se planifican respetando el programa y repitiendo, por ende, al CCCN y a los autores que escriben sobre la materia; y (iii) se les exige a los alumnos –para aprobarla– la lectura–memorización–reproducción del CCCN y de los mencionados autores.

La descrita cultura pedagógica está determinada por la falta de una formación pedagógica y el conocimiento del profesor está anclado en el conocimiento de la disciplina que enseña. Está ausente, por lo tanto, la importante distinción entre “saber” y “enseñar a aprender” (Martínez Bonafé) y, también, uno de los problemas más apasionantes de las Didácticas Específicas de la Ciencia, esto es el juego entre lo disciplinar y la pedagogía como eje de la práctica docente universitaria (Lucarelli).

Los docentes nos desempeñamos en el modelo práctico-artesanal y, asimismo, en el modelo academicista (De Lella). En efecto, aprendimos el oficio de enseñar en el aula pues allí observamos-admiramos a los profesores y, luego, advertida o inadvertidamente, repetimos sus conceptos, sus hábitos, los valores de la cultura “legítima” que ellos transmiten. Capitalizamos, apropiación mediante, que lo esencial en un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña y vivenciamos que a la llamada formación “pedagógica” se la considera, lamentablemente, innecesaria.

Desde otra perspectiva, las relaciones educador-educandos –en la práctica descrita- presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora (Freire). En vez de comunicar, se hacen comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es –como enseña Freire- la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. En esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber.

En la clase presentada, para abrir algunas grietas a la cultura pedagógica descrita, intenté poner en interrogación el saber jurídico que surge como “dado” desde la norma y sus interpretaciones, volverlo objeto de valoración y crítica. Para ello, entonces, presenté el tema desde dos dimensiones: sincrónica y diacrónica.

En la segunda, fui mostrando las distintas respuestas de las normas al abreviar en una ideología distinta.

Decidí, asimismo, enfrentar los distintos paradigmas normativos espejados en la realidad y puse, por lo tanto, en tela de juicio a la norma decimonónica a través de una sencilla pregunta ¿creen que somos todos libres e iguales? Luego, con el mismo propósito, presenté un caso real que proviene del ejercicio de la profesión de abogado -del derecho “vivo”- para escuchar una experiencia activa y directa.

Ingresaron en el aula, al compás del relato del caso, los imprescindibles hechos y su atrapante complejidad. Las respuestas distintas, que surgieron de la aplicación de los paradigmas normativos, ponen en crisis, sin duda alguna, el valor universal de la norma. Los estudiantes percibieron –cabe conjeturarlo–: (i) la naturaleza ideológica del discurso que no habla –como el nuestro– de ideología; (ii) el rol subalterno de las normas (paradigma positivista) frente a la potencia que emerge de la primacía de la realidad (hechos); y (iii) la importancia de alimentar el espíritu crítico de la norma.

Bibliografía

Martínez Bonafé, J., “Proyectos curriculares y prácticas docentes”.

Lucarelli, Elisa, “Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas”.

De Lella Cayetano “Modelos y tendencias de la formación docente”

Freire Paulo, “Pedagogía del oprimido”, siglo XXI

Corea C.-Lewkowicz I., “Pedagogía del aburrido”, Paidós.

ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES

Fabiana Coradi, Cecilia Valeros, Agustín Amatriain

Luego de la exposición de la mayoría de las ponencias que correspondieron al área III “ENSEÑANZA PRACTICA DEL DERECHO” el día jueves 9 de mayo del corriente se realizó un fructífero debate. Se destacó con particular énfasis la preocupación por la falta de práctica en el futuro profesional y el intercambio de experiencias resultó enriquecedor.

Las ponencias contaron con un denominador común: La enseñanza de la práctica del derecho.

Dio comienzo la ponencia “**Algunas reflexiones sobre el plan 6: hacia la evaluación de competencias y la internacionalización del curriculum**” a cargo de Agustina Curcio quien destacó la necesidad de desarrollar las conocidas *habilidades blandas* (Soft Skills) destacando el aprendizaje progresivo, la incorporación de nuevas materias como el arbitraje, la Teoría del conflicto y el nuevo ,arco internacional. Se incorpora el nuevo rol de ADAPTABILIDAD en el profesional. Señaló que el Plan 6 cumple con los recaudos para lograrlo. Se reconoce para ello la incorporación de talleres de lecto-comprensión; idioma extranjero, el desarrollo de becas y la internacionalización del curriculum vitae.

Seguidamente las Prof.Yael Falótico y Josefina Forastieri desarrollaron la ponencia “**Una experiencia de enseñanza práctica**” destacando la materia Teoría del conflicto y su abordaje para lograr entender el conflicto desde distintas áreas, rompiendo el binomio litigio vs.conflicto y también su abordaje para la clase y la mesa libre. Señalaron la importancia de basar los temas tratados en clase en problemas reales para lo cual aprovechan como herramientas series de Netflix, películas, personificaciones entre otros. Como conclusión indicaron la necesidad del cambiar el rol docente, la importancia del lenguaje, destacar el Plan 6, la estrategia del lenguaje técnico y la necesidad del abordaje con flexibilidad y apertura al cambio.

La ponencia titulada “**La gamificación como herramienta eficiente para la implementación de espacios de prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del derecho**” fue desarrollada por la Prof. María Laura Estigarribia Bieber proponiendo que desde aplicaciones del celular entre ellas la APP Kahoot permite crear preguntas de cualquier tema que se pueden jugar desde el móvil, como si fuera un concurso, con puntuaciones , idear juegos para la materia. Entre sus ventajas señaló que es una herramienta motivadora, que permite determinar su frecuencia de uso y adaptabilidad e inserción con las modalidades que requiere el nuevo plan de estudio.

El Profesor Dino Di Nella presentó su ponencia “**Enseñar a Abogar: Tensiones entre los modelos de Experimentalidad y las Asignaciones Presupuestarias**”. Con un interesante disparador refeente a la asignación presupuestaria para los alumnos de las universidades. Señaló que se utiliza para ello un indicador de complejidad académica distribuyéndolos en catorce disciplinas.

Se otorga por ejemplo al alumno de ciencias de la salud por considerarlo de alta complejidad el resultado de multiplicar 1 estudiante por 2.7202 mientras que para Derecho el multiplicador se limita a 1. Luego

de realizar su elaboración concluyó que si bien mediante el plan de estudios se exige por ejemplo más horas prácticas su realización se dificulta pues para ello es necesario por ejemplo contar con trabajo de campo, **más** ayudantes de cátedra para asistirlos en las visitas extracurriculares, investigación, etc.

La ponencia **“Dificultades en la Enseñanza de los Derechos de Autor que corresponden a los trabajadores en relación de dependencia laboral”** desarrollada por Mauro Fernando Leturia, Adrián Emir Gochicoa y Victoria Antonella Mongelos; detalló como impacta la ausencia de conocimientos efectivos de un derecho - como los de autor- en el ejercicio y tutela efectiva de los derechos que corresponden a los trabajadores. Especialmente focalizó en el empleador que se apropia de sus invenciones y desarrollos propios sin reconocimiento para su creador en el caso el trabajador en relación de dependencia. Hicieron hincapié en la necesidad de la formación del profesional del derecho en ese aspecto y su consecuente efectivización en el plano del trabajador.

La Prof. Fabiana Maricel Coradi explicó su ponencia **“Preparación, seguimiento y evaluación de los alumnos que rinden libre Adaptación Profesional Civil y Comercial”**. Señaló luego del análisis de una encuesta destinada a profesionales y alumnos del derecho que la mayoría que se desempeña en el ejercicio profesional tuvo escasa práctica y que las mismas se aprendieron ya en el ejercicio de la profesión. Que si bien la tendencia se encontraría revirtiéndose en la encuesta realizada a los alumnos ello es muy lento. Poniendo el foco en los alumnos que se encuentran en condiciones de rendir la práctica libre-por lo dificultoso de ello- detalló que se los asiste en preparaciones previas y así lo propone con herramientas que les permitan adquirir el ejercicio práctico. Como ejemplos indicó remitirles audiencias videograbadas con cuestionarios para su análisis, un explicativo de la modalidad presentaciones y notificaciones electrónicas, práctica en juzgados de paz, etc. Concluyó en que la realización será en beneficio de un abogado capaz de desarrollarse hábilmente al salir a la profesión.

Finalmente los Profs. Santos Alberto Córca y María Cecilia Valeros desarrollaron la ponencia **“Aprender el oficio. Propuesta para el curso de enseñanza práctica”**. Explicaron las prácticas que se llevan a cabo tanto en las cátedras de Adaptación Profesional Civil y Comercial, como en la de Derecho Procesal II Comisión 8 y en las Prácticas Pre-profesionales. Explicando como se lleva a cabo su experiencia. Destacaron que dichas experiencias son realizadas en la actualidad con resultados alentadores en tanto pudieron desarrollarse con el cupo de alumnos de la cátedra de Derecho Procesal II (50 alumnos) y los de la práctica libre (20) distribuyéndolos en grupos de 4 que se iban agrupando en la medida de los avances realizados en la experiencia de campo. Principalmente la concurrencia a tribunales, con la asignación de casos vivos para su seguimiento, control de asistencia, planilla de seguimiento del proceso, asistencia audiencias con previo control de la causa y análisis de la audiencia con la confección de una

planilla de análisis final. En cuanto a las prácticas pre profesionales el Coordinador Prof. Córica señaló que la experiencia es un

complemento de formación para el alumno tanto en el afianzamiento de conceptos teóricos como del desarrollo de herramientas como la oralidad, la inserción en equipos de trabajo, análisis crítico de la situación que les toca experimentar y propuestas de aporte para el mejoramiento del área de trabajo. Explicó que actualmente los alumnos tienen la opción de anotarse formando parte de un listado que a medida que son requeridos por las oficinas judiciales se asignan por orden de sorteo a distintos organismos como Juzgados de Primera Instancia en lo Civil y Comercial, Contencioso Administrativo, Familia, Tribunales Laborales, Defensorías de Pobres y Ausentes, Juzgados Penales, Unidades Funcionales de Instrucción, Juzgados de Ejecución Penal, Juzgados de Paz, entre otros. Las pasantías duran seis meses con opción a otros seis de estar de acuerdo las partes. Que son supervisadas por el coordinador con informe de seguimiento y entrega de planillas sobre detalle de tareas realizadas que deben ser rotativas. Los alumnos que se asignan a los distintos organismos reciben un curso nivelador respecto a la utilización de las nuevas tecnologías. Agregó que la experiencia es enriquecedora, tanto para el alumno como para el organismo por su aporte al servicio y encontrando muchos de ellos inserción laboral futura. Acompañó y dejó a disposición de los interesados una carpeta con los formularios que se utilizan para la puesta en práctica tanto de las prácticas de Derecho procesal como las prácticas pre profesionales.

Posteriormente se desarrollo el espacio de DEBATE; donde se sumaron los ricos aportes de todos los que participaron en la Comisión III de ENSEÑANZA PRACTICA. Podemos señalar las siguientes CONCLUSIONES:

*NECESIDAD DE INCREMENTAR LA PRÁCTICA: Hubo consenso en la necesidad de incrementar la práctica, tanto para los docentes como para alumnos que integraron la misma. Pudo observarse la preocupación de una alumna que pronto a recibirse reconocía la falta de herramientas para el ejercicio profesional, mientras que una pasante del Juzgado Civil y Comercial nro.5 (Juliana) destacaba que había adquirido el ejercicio práctico que la hacía sentir segura para un futuro desempeño profesional y tomado conciencia de las herramientas que le faltaban al encontrarse inserta en un ámbito de trabajo jurídico.

*CONCIENTIZACION EN EL USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS: Se observó la necesidad de entender como planteamos su utilización para no caer en la tecnocracia. Como así la relación entre la celeridad de la justicia y el uso de tecnologías, destacando que ello no signifique falta de acceso a la justicia.

*CAMBIO EN EL METODO DE ENSEÑANZA: De las elaboraciones traídas y conclusiones abordadas es necesario un cambio en la metodología de enseñanza. Es necesario contar con adaptabilidad para ello. Se reflexionó sobre nuestra profesión que tiene como destino la persona y la implicancia de cada uno de los ejercicios de los derechos. Formar al profesional para el mundo real, la tensión entre el saber y el hacer sumado a los estándares presupuestarios, el cambio de plan de estudio y la inserción en futuros ámbitos laborales.

* IMPORTANCIA DEL USO DEL LENGUAJE: Se destacó como el uso del lenguaje técnico puede limitar el acceso a la información jurídica y el entendimiento por personas ajenas al ámbito del derecho e incluso excluir a las personas en el ejercicio de sus derechos. Se puso como ejemplo un fallo en el cual con lenguaje llano se explica al destinatario su alcance y como se trabaja ello como método de aprendizaje.

Coincidimos finalmente en lo enriquecedor del III Congreso de Enseñanza del Derecho. Pudimos conocernos, escucharnos y comprender que estamos en un proceso de cambio. Comprender otras realidades, similares dificultades y desarrollo de estrategias para adaptarnos a este cambio de paradigma en la enseñanza del derecho, tarea que tiene como destinatario a la persona como eje y finalidad de nuestro derecho que persigue su bienestar, pleno desarrollo y contribución para generaciones futuras.

APRENDER EL OFICIO

PROPUESTA PARA EL CURSO DE ENSEÑANZA PRACTICA

Cecilia Valeros y Alberto Corica¹

El presente documento sintetiza las tareas de formación llevadas a cabo en una de las Comisiones de la asignatura DERECHO PROCESAL II (5) Y ADAPTACION PROFESIONAL CIVIL Y COMERCIAL COMISION 8.

FUNDAMENTACIÓN Y CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

Generalmente, cuando el estudiante egresa de la Facultad se encuentra con una práctica laboral compleja y con escasas conexiones entre las investigaciones teóricas sistemáticas y los procesos reales. La propuesta de enseñanza que aquí se presenta tiene como finalidad conformar una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, indague acerca de sus dimensiones, los problemas que de ella emergen y permita, por parte del alumno, la construcción de conocimientos que integren las teorías existentes con la práctica profesional futura. Ello, a partir de reconocer a la práctica educativa como un objeto más de conocimiento, en sus dimensiones de práctica social, cultural y universitaria.

En función de este encuadre general, la presente propuesta de trabajo se propone integrar, como ejercicios de enseñanza y aprendizaje, diversas prácticas profesionales, con el fin de preparar al alumno para que adquiriera un juicio crítico y construya distintas herramientas -teóricas y prácticas- para el desarrollo de su futura actividad profesional. Esta preparación se intenta efectuar a partir del análisis, seguimiento y resolución de casos concretos, presentados en clase o que los alumnos pudieron analizar en los tribunales, a partir de los cuales se torna necesario para el alumno el aprendizaje de conocimientos científicos y la reflexión sobre la experiencia personal y la práctica profesional concreta.

En tal sentido, las tareas de seguimiento, análisis y resolución que los alumnos realizan de las causas que se les proponen propician en el alumno la

¹ Córca Santos Alberto Coordinador Área Enseñanza Práctica Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales
UNLP albertocoricals@gmail.com

Valeros María Cecilia Jefe de Trabajos Prácticos. Adaptación Profesional Civil y Comercial JURSOC
UNLP. ceciliavaleros@gmail.com

capacidad de resolver conflictos específicos, trabajando sobre el imprevisto, reconociendo las normas procesales, su oportunidad de selección y aplicación y adquisición de los mecanismos útiles para la confección de presentaciones judiciales.

En lo que hace a la observación de la realidad socio cultural con el fin de lograr un sujeto sensible a la misma, se insertó al alumno en el ámbito profesional futuro mediante visitas a Tribunales, a organismos administrativos, etc.

Durante el seguimiento y resolución de los casos se ha insistido en la necesidad de poseer una estrategia dentro del proceso que habremos de desarrollar a medida que el mismo avanza, y que nos proporciona seguridad en la búsqueda del objetivo.

A lo largo del proceso de enseñanza se ha prestado especial atención a la discusión respecto de la dimensión ética del ejercicio profesional del abogado, especialmente en lo relativo al perfil de abogado no litigioso. En esta perspectiva se ha puesto énfasis en la tarea de transaccional previa a la demanda, a la que el abogado deberá prestar suma atención, tratando de avenir a las partes en la solución de sus conflictos demostrando los beneficios de obtener la satisfacción de sus reclamos en forma inmediata.

En lo que hace al lenguaje hemos sostenido la necesidad de que sea claro y sencillo. Que cada presentación sea fundada en derecho. “*No peticionar sin fundar. No fundar sin leer íntegramente la norma legal*”. Que el relato de los hechos sea efectuado respetando la verdad, seriedad y sobriedad. Que sea una síntesis varias veces corregida de nuestra versión originaria. Que jamás sea agresiva. Hemos contado con el apoyo y con una clase que apuntó específicamente a la retórica como la técnica de persuadir al otro.

PROPÓSITOS GENERALES

1. Propiciar una formación que apunte a la resolución integral de conflictos aventando la perspectiva del abogado como profesional litigioso.
2. Contribuir a que los futuros graduados conciban su ejercicio profesional en pos de la búsqueda de la verdad, en colaboración con los organismos jurisdiccionales y con todos sus componentes: jueces, funcionarios y auxiliares.

3. Favorecer un perfil de profesional propenso a la observación de la realidad socio cultural y sensible a sus manifestaciones.
4. Colaborar en la formación de sujetos capaces de ponderar situaciones, contextos y tomar decisiones congruentes sustentables.
5. Infundir principios éticos que se constituyan en el basamento del ejercicio profesional.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La presente propuesta de enseñanza pretende propiciar en el alumno:

1. La capacidad de analizar y resolver conflictos específicos.
2. La construcción de los conocimientos que le permitan reconocer las normas procesales, su oportunidad de selección y aplicación.
3. La apropiación de mecanismos útiles para la confección de escritos judiciales.
4. La adquisición del lenguaje jurídico, desarrollando pautas de redacción hábiles para el objeto perseguido junto con la implementación de las nuevas tecnologías.
5. Las actitudes profesionales para comprometerse con su cliente, tanto en el desempeño de la tarea encomendada como en el esclarecimiento de la verdad.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

A continuación se presenta de manera más detallada las estrategias de trabajo utilizadas y las actividades desarrolladas en cada una de ellas.

Estudio de casos.

Esta estrategia consistió en el examen de causas y análisis de situaciones. Se utilizó esta fértil estrategia para vincular las prácticas sociales y universitarias, el análisis de sus dimensiones y la contrastación con las distintas fuentes de conocimiento. La casuística sirve aquí de instrumento para el ejercicio de la profesión futura. Ello, tanto en casos típicos como en los especiales. En este punto, una de las tareas requeridas a los alumnos fue la lectura de expedientes en trámite, intentando detectar errores o vicios.

Estudio de incidente crítico.

Esta estrategia es semejante a la anterior pero focaliza la tarea a la acción y reacción de los distintos actores de la situación, y a discutir cuestiones de valores. Contiene alto valor emocional y compromete a los alumnos revalorizando la ética profesional y el encuadre jurídico.

Juegos de simulación.

Se realizaron como trabajos previos a los estudios dirigidos al ambiente exterior. Consisten en trabajos imaginarios e hipotéticos, pero sus resultados sirven al grupo para resolver un problema real ayudando a profundizar y tratar con realismo temas que por su cercanía producirían conflicto de tratarse de otro modo. Se han realizado, por ejemplo, ejercicios de simulación previos a la asistencia de los alumnos a una audiencia, analizando el rol del abogado al iniciar un expediente como actor y al intervenir como demandado, etc.

Estudios dirigidos al ambiente exterior.

Esta estrategia apunta al conocimiento y comprensión del ambiente extrauniversitario, generalmente descuidado en la formación y perfeccionamiento de grupos. Se realizó para ello el relevamiento de información de los lugares en que habrán de actuar los alumnos en su futura vida profesional, sus características integrantes, necesidades y proyectos.

(Entrevistas en Juzgados, Cámaras, Suprema Corte, Receptoría, Biblioteca, Archivo, etc.)

Es importante remarcar que se optó por el trabajo sobre causas actualmente en trámite en razón de la fuerte motivación que ello produce en los alumnos. Se seleccionaron causas que se encontraban abiertas a prueba para que concurrieran luego a las audiencias señaladas. Al sentirse partes de las causas los alumnos se encontraron pendientes del resultado de las notificaciones, incidencias o peticiones efectuadas por los abogados que en ellas intervienen.

Prácticas en los organismos jurisdiccionales.

Los alumnos concurrieron cuatro días a un Juzgado en lo Civil y Comercial. Allí realizaron una muy importante secuencia de tareas coincidente con la formación de una causa, a saber: retiro de la causa de la Receptoría General de Expedientes, caratulación, formación, proyecto de despacho, costura, firma del Juez y colocación en el casillero de Mesa de Entradas. Tuvieron

oportunidad allí de repasar los requisitos de iniciación como sumario, sobre, documentos acompañados, ficha de Receptoría, bonos previsionales, tasa de justicia, sobretasa, etc. Observaron tareas de despacho conforme las distintas peticiones. Fueron asistidos por funcionarios tales como: Secretario, Juez y Oficial Mayor. En otra de las visitas pudieron presenciar audiencias de prueba y otras diversas como informaciones sumarias, beneficios de litigar sin gastos, formación de cuerpo de escritura, reconocimiento de firmas, testigos en incidentes de medidas cautelares. Siempre recibieron explicación de la finalidad de la audiencia y pudieron ver la causa previamente. Tomaron contacto real con los ámbitos físicos en que se desarrollan las audiencias comúnmente. Durante las visitas se puso especial atención en que tomaran contacto con la informatización de las causas ejercitando la práctica del manejo de las terminales para consultar el estado de las mismas. Visitaron la Mesa de Entradas Virtual de la Suprema Corte de Justicia.

Entendemos conveniente completar estas tareas con las prácticas preprofesionales.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de trabajo señaladas posibilitan como nunca la evaluación constante, en tanto el alumno para avanzar en la tarea va arribando a producciones grupales o individuales parciales que permiten evaluar el logro e los objetivos de aprendizaje propuestos. Al mismo tiempo las distintas prácticas previstas dan cuenta de los avances de los alumnos en distintas áreas de formación relevantes para su futuro desempeño profesional, permitiendo una evaluación integral y no solo reducida a su desempeño en una situación de examen

PRACTICAS EXTERNAS Las prácticas externas están estructuradas con un coordinador y grupos que comprenden las tareas de las audiencias, las visitas a tribunales, las visitas a organismos y las practicas en campo..

I. GRUPO DE AUDIENCIAS:

Se asigna a cada alumno una audiencia a la que deberá asistir, se la notifica por correo electrónico, y lo espera un auxiliar en tribunales; le entrega

una constancia de asistencia, lo presenta en el juzgado y a los letrados de las partes.

II. GRUPO DE VISITAS A TRIBUNALES:

Las visitas se dividen:

II. A. En la primer visita se recorre: SCBA, CAMARA, ARCHIVO, RECEPTORIA, DEFENSORIAS, OFICINA DE MANDAMIENTOS Y NOTIFICACIONES, BIBLIOTECA, JUICIOS UNIVERSALES, JUZGADOS DE 1° INSTANCIA, CUERPO DE ABOGADOS DE ASESORIA PERICIAL,

II. B. En la segunda visita se enseña a:

1) PEDIR UN EXPEDIENTE (MOSTRAR CARÁTULA, FORMULARIOS AGREGADOS, EN GENERAL TODO EL EXPEDIENTE: CÓMO COPIAR UN PROVEIDO) 2) LISTA DE CEDULAS, CANASTAS DE CEDULAS, MANDAMIENTOS Y OFICIOS; 3) USO DEL SISTEMA AUGUSTA 6) REVISAR LA AUDIENCIA ASIGNADA; 7) LLENAR LA PLANILLA DE CONTROL DE EXPEDIENTE. FINALIDAD.; 8) CONTROL DE LA CAUSA EN FORMATO DIGITAL

III. **GRUPO DE VISITAS A OTROS** Asesoría Pericial de Tribunales;. Registro de la Propiedad.; Colegio de Abogados de La Plata.; Registro Público de Comercio.; Secretaría de Apremios.; INSTITUTO DE PREVISION SOCIAL.; TRIBUNAL DE DISCIPLINA DE DIRECCIÓN DE ESCUELAS; RENTAS; CAMARA DE DIPUTADOS Pasan por las distintas comisiones. Son recibidos en el recinto y simulan el tratamiento de un proyecto de ley y votan como lo harían el cuerpo legislativo.

IV. GRUPO DE PRACTICAS PREPROFESIONALES

Estas prácticas podrán relizarlas aquellos alumnos que estén interesados en realizar prácticas en tribunales de carácter optatvas. Los alumnos interesados deberán anotarse en la Secretaria Estudiantil conforme las materias correlativas necesarias . A modo de ejemplo para hacer las prácticas en Juzgado Civil y Comercial deben tener comercial, civiles y procesal. También pueden anotarse para realizarlas en Juzgados de Familia, Laboral, Contencioso Administrativo. Unidades de Defensa Civil, Fuero Penal y Juzgados de Paz. Estas prácticas son monitoreadas por un coordinador que

verifica el plan de trabajo según cada fuero. Una vez confeccionados los listados se les comunica la forma de relizar las prácticas y realizan un curso intensivo sobre las nuevas herramientas digitales. Por cada juzgado / defensoría se puede asignar un máximo de 3 alumnos pasantes por un lapso de 6 meses renovables por otros 6 en el mismo lugar o en otro. Esto debe contar con la conformidad del alumno, del titular del organismo y el coordinador. Los mismos tendrán que cumplir con las obligaciones asignadas, la entrega de una planilla mensual de seguimiento de tareas finalmente y una carpeta de los trabajos realizados una propuesta de mejoramiento o análisis crítico. En el comienzo de la práctica se le entrega un mínimo de tareas a realizar como por ejemplo en los fueros civil y comercial contar con por lo menos dos experiencias en audiencias videograbadas.

HORARIOS A CUMPLIR. Deben cumplir 20 horas semanales pudiendo coordinar con el titular su posibilidad de realización Ello en el horarios de 8:00 a 14:00 horas,

TAREAS A CUMPLIR. CON PLAN A DESARROLLAR. TASADO.

Los alumnos tienen un plan de tareas que deben desarrollar.

SUPERVISION.

PROPUESTA DE ACCIONES

- ⊗ Previamente formalizar un programa de actividades que deben cumplir inexorablemente los alumnos en sus visitas extrauniversitarias
- ⊗ Exigir un programa de actividades que debe ser estrictamente cumplimentado por los profesores a cargo de las prácticas, en el que se efectuarán las visitas extrauniversitarias con una planificación minuciosamente detallada que deberá ser informada bimestralmente por el mismo y verificado su cumplimiento por el Director de las Prácticas. Este , a su vez, deberá informar también bimestralmente la marcha de cada curso y el cumplimiento de los objetivos marcados.
- ⊗ Que los cursos de prácticas sean una unidad en donde se imponga una estrategia común de trabajo.

LA ESEÑANZA DEL DERECHO DESDE UN PUNTO DE VISTA PRACTICO: VENCENDO LA DESCONEXION EXISTENTE ENTRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LO QUE DEBE SABER UN ABOGADO.

MARIA EUGENIA LUNDQVIST y ADRIANA ARIAS,¹.

RESUMEN

Estudios efectuados en las Universidades más prestigiosas de Latinoamérica han concluido que existe una desconexión entre lo que se enseña en las facultades y lo que debe saber hacer un abogado. Aunque se ha escrito sobre la transición entre el estudio de la disciplina y la entrada al mercado laboral, existe un vacío en la literatura sobre el desarrollo de las competencias que requieren los recién graduados para ingresar al mundo profesional. En este trabajo trataremos de presentar una innovación pedagógica que busca cerrar esta brecha mediante la generación de una concordancia entre lo que se enseña en las universidades y lo que debe hacer un abogado en el campo en el cual ejerce esta profesión a sabiendas de que la enseñanza del derecho debe ir acompañada de una transformación institucional en las facultades, la que ya no se puede realizar en el ámbito áulico solamente sino dentro de espacios que permitan a los estudiantes crear condiciones que los permitan desarrollarse en un espacio colaborativo , de intercambio de ideas y de una comprensión cabal de lo que implica el ejercicio de la profesión de abogado. Candy y Clebert citados por Montoya (2008) han concluido que en las facultades no ha existido el énfasis suficiente en el desarrollo de las habilidades que requiere ese individuo para ingresar al mercado laboral .

INTRODUCCION

¹ MARIA EUGENIA LUNDQVIST - Jefe de Trabajos Prácticos graduada de la Cátedra de Derecho Internacional Privado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata ; Ayudante Graduada rentada de la Cátedra Practica Civil y Comercial 1 de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata ; Miembro del Equipo de Acompañamiento y Seguimiento Académico (EASA) dependiente de la Secretaria Académica de la Facultad de Derecho Universidad Nacional de Mar del Plata en carácter de Coordinadora del Ciclo Superior. E-mail eugelund@hotmail.com. y ADRIANA ARIAS Ayudante Graduada rentada de la Cátedra Elementos de Actuación Profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata ;Subsecretaria Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata . E-mail arias.adriana.a@gmail.com.

No es tarea fácil de desarrollar la de saber qué tipo de abogados queremos que formar y ello requiere desafíos entre los cuales deben incluirse, repensar el rol de los docentes y de los programas de estudio , en un mundo cambiante y complejo. Una mirada integral de la Universidad que deseamos requiere encontrar respuestas tendientes a definir si los egresados de las facultades responden a las necesidades sociales o en su caso que modificaciones debemos efectuar para que así sea.

Trataremos de presentar algunas reflexiones acerca de la necesidad de la innovación pedagógica que busca eliminar la distancia que ha separado la enseñanza del derecho con el ejercicio de la profesión del abogado y en este orden de ideas cobran especial importancia las conclusiones contenidas en el artículo 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior elaboradas en el marco de la conferencia adelantada en París en el año de 1988 en el que se propugna por una mayor relación entre la educación superior y el mercado laboral (Unesco, 1988). La idea es que se interrelacionen los dos sectores para que se retroalimenten .No se debe olvidar que los docentes son también profesionales del derecho y que el aprovechamiento de la interacción entre pares permite que unos y otros se ayuden en la resolución de problemas, lo cual constituye una forma de construcción de aprendizaje (Brufee, 1993).

MARCO REFERENCIAL DEL MODELO PEDAGOGICO EN GENERAL

Para crear una innovación en la enseñanza del derecho se debe comenzar por eliminar las fronteras entre la facultad y la vida cotidiana de modo que el aprendizaje deje de ser un proceso que se da exclusivamente en el aula para ser un proceso que se da en todos los escenarios en que se mueve el individuo. Se deben multiplicar las fuentes de conocimiento e incluir entre ellas la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad. Se empieza a percibir que la formación integral abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Este concepto tiene vital importancia puesto que entrevistados los decanos de las facultades más prestigiosas de este país existe , conforme surge de textos periodísticos , una opinión conteste acerca de que uno de los principales problemas que tenemos hoy en día es que no hay obligación de ejercer el derecho antes de terminar la carrera. Sin perjuicio de ello se otorga el título de abogado y el egresado comienza a ejercer lo que conlleva una responsabilidad enorme para las universidades, teniendo en cuenta que el derecho es un fenómeno social complejo.

Sin perjuicio de ello en Argentina, tradicionalmente hemos desatendido la práctica profesional en el ámbito educativo.

El derecho hoy requiere un estudio interdisciplinario. Para ser abogado hay que saber historia, economía, sociología, de modo de comprender en qué contexto se dicta una ley ya sea histórico, social y económico .;

En este contexto es importante preparar al profesional para ese futuro incierto haciendo que el individuo desarrolle la habilidad de aprender a aprehender (Rubin, 1998). Esto se puede lograr a través de la toma de conciencia acerca de las debilidades y fortalezas de la forma como se aprende. El desarrollo de tales habilidades permitirá construir aprendices a lo largo de toda la vida que se logren ajustar a las nuevas situaciones a través de diferentes desempeños (Sizoo,Agrusa,Mat, 2005)

En estos nuevos procesos el docente evaluador debe tener un papel activo y no una actitud contemplativa dándose un diálogo permanente caracterizado por una actividad encaminada a lograr un mejoramiento permanente en el aprendizaje concibiendo al mismo como un proceso sin final en el que constantemente se verifiquen los desempeños la adquisición de las habilidades del estudiante y lo hagan comprender que el proceso de aprendizaje no es exclusivo del salón de clases sino que trasciende el aula con lo que se evitaría ese vacío entre lo que se aprende en la facultad y lo que se hace en la vida profesional. En este punto es fundamental el desarrollo del concepto de “pensar como un profesional” en el que se pretende que se genere un proceso de autoreflexión en el que se intenta lograr una unión entre lo que se aprende y se hace con respecto a quién uno es como individuo (Joshua, P. 2008).

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO

El trabajo a implementar requerirá la cooperación de equipos docentes que contribuyan a mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes de derecho como asimismo de la Institución Universitaria que deberá poner a disposición de estas nuevas formas de enseñanza espacios y medios para alentar su concreción.

El objetivo final de las propuestas es apuntar a lograr un mejor perfil del egresado poniéndose énfasis especialmente en los alumnos que hayan cursado el cincuenta por ciento de las materias con el fin de obtener un cambio en el perfil de los futuros profesionales dando así espacio a una nueva generación de abogados preparados con mente más abierto y flexible que responda a los problemas que tiene la sociedad actual ; ya que en este punto de nuestro trabajo no dudamos que hoy la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad profesional.

Desde una mirada didáctica actual debemos puntualizar que en la enseñanza debe trazarse un camino diferente que rompa con la transmisión de saberes en forma mecánica a un nuevo tipo de enseñanza basada en la practica .

En proceso de enseñanza práctica tendrá entonces cuatro pilares fundamentales

- Talleres de resolución de casos prácticos que ofrecerán al alumno ir avanzando en oportunidades de aprendizaje que se desarrollen en función de sus futuras aspiraciones como profesionales ; siendo el objetivo final que desarrollen capacidades y habilidades de ideación, interacción, elaboración, competencia comunicativa, argumentación para expresar y defender los propios puntos de vista, trabajo colaborativo, desempeño de roles. Este trabajo comporta una alta implicación en el proceso de aprendizaje así como la colaboración y el hecho de compartir con los demás las propias ideas.

- Talleres de oratoria que permitan mejorar la exploración práctica de los recursos expresivos con el objetivo de mejorar la forma de expresarse verbalmente frente a determinados cuestionamientos o en las presentaciones ante terceros . En el desarrollo de estos talleres y siendo que la palabra es el

recurso más frecuente y valioso para un profesional juntamente con los gestos y las actitudes se crearan actividades relacionadas con el lenguaje abordadas desde la oralidad, que exigen operaciones tales como relacionar, comparar, clasificar orientadas al desarrollo de una competencia lingüística y de procesos de pensamiento relevantes para la construcción de aprendizajes significativos. Se pondrá relevancia en la importancia de a) el reconocimiento de turnos de intercambio en la conversación espontánea mediatizada y no mediatizada.; b) la conversación espontánea. y c) el saber situar y situarse, gesticular, controlar las variaciones de los tonos de la voz, ceder y tomar turnos, en suma: saber actuar en un intercambio conversacional.

- Análisis de leyes desde el punto de vista del contexto político, social y económico del país y la época en que fue dictada buscando tanto razones que llevan a su dictado y como cuales son los puntos resolutiveos de cuestiones concretas. El egresado lograra mediante este proceso poder formular una reflexión crítica acerca del marco regulatorio de una ley transformandose en un profesional innovador y creativo por cuanto ha de ir más allá de lo aprendido para incorporar nuevas ideas en su forma de ver el derecho integralmente siendo capaz de reflexionar sobre su práctica para mejorarla.

- Mesas de diálogo que permitan al estudiante la aptitud de aprehender con la mayor precisión posible los detalles y particularidades de cada institución en estudio, y sus vinculaciones con las restantes, a fin de realizar un enfoque integrador de los contenidos enseñados. Se perseguirá que el futuro profesional entienda el derecho como “un conjunto de principios, ideas, estructuras y conceptos que permiten interpretar, representar, teorizar y actuar en la realidad”;. desarrollar para ello una visión interdisciplinaria del derecho, para salvar el reduccionismo de muchos juristas ya que en la actualidad es necesario incluir, desde su conceptualización, las aportaciones de otras disciplinas que enriquezcan y hagan más científica la producción de conocimientos jurídicos (Jaime Francisco Coaguila).

CONCLUSION

En definitiva se pretende con la introducción de estas modificaciones en los planes de estudio de las Universidades vencer la frustración que sienten los profesionales recién recibidos frente al ejercicio de la profesión de abogado mediante la creación de espacios y métodos alternativos e innovadores de estudios y actividades prácticas a realizarse durante la carrera universitaria que permitan lograr una conexión entre los saberes aprendidos en la facultad y la realidad con la que se enfrentan al iniciar su carrera como profesionales . Ello teniendo como objetivo que hay que pensar en un Derecho con conocimiento teórico pero más aún con conocimiento práctico e interdisciplinario. No sirve de nada formar alumnos solo con el conocimiento de las normas porque estas cambian todo el tiempo. No sirve más la educación tradicional memorística .

BIBLIOGRAFÍA

Bohmer, M., (1999) *La enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*, Colección Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Ed. Gedisa, Barcelona.

Brufee, K., (1999) *Consensus Group: One Kind of Classroom Collaboration*, Collaborative Learning, Cap. 2. London: The John Hopkins University Press.

De Vivero Arciniegas Felipe “ La enseñanza de derecho encaminada a formar abogados ” Revista de Docencia Universitaria Volumen 12-3 - Universidad de Los Andes –Colombia.

Montoya, J. (2008) *The Case For Active Learning in Legal Education*, VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co., Saarbrücken, Germany 2008.

Rubin, H. (1.998, march). *Peter's Principles*. Inc. Magazine

Sizoo, S., Agrusa, J., Mat, W. (2005) *Measuring an developing the learning strategies of adult career and vocational education students*, Education; Summer2005, Vol. 125 Issue 4, p527-

Unesco, (1988), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, Conferencia en París

PREPARACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS QUE RINDEN LIBRE ADAPTACIÓN PROFESIONAL CIVIL Y COMERCIAL

Fabiana Maricel Coradi ¹

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales admite que ciertos alumnos² rindan la asignatura en forma libre.

Para ello, a pedido se constituye la Mesa Examinadora, previo trabajo a distancia que realizamos en la Cátedra.

Nuestra modalidad de trabajo, cuenta con:

- ☺ Asistencia on line en forma permanente.
- ☺ Envío de material de estudio.
- ☺ Orientación y explicación de la materia, utilizando videos, clases videorregistradas,e.o.
- ☺ Ayuda en el manejo de la página de la S.C.B.A. y otras páginas jurídicas.
- ☺ Acceso al Portal de Audiencias videorregistradas.
- ☺ Se les envían link de películas sobre las cuales se formulan distintos trabajos prácticos.
- ☺ Se les envían link de audiencias sobre las cuales se formulan distintos trabajos prácticos.
- ☺ Se les asignan causas reales que pueden efectuar su seguimiento vía web, sobre las cuales se analizan los distintos temas que surgen durante el trámite.
- ☺ Se les acerca el Módulo de presentaciones y notificaciones electrónicas preparado para introducirlos en la actual modalidad de las

¹Profesora de Adaptación Profesional Civil y Comercial de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde el año 1992, cargo obtenido por concurso (único cargo docente que ejerzo actualmente), fbianacoradi@yahoo.com.ar . Carrera docente Universitaria, UNLP. Profesora en la Carrera de Corredor y Martillero, UNLP; en Derecho Civil I UCA, Curso de Ingreso y capacitaciones del Instituto de Estudios Judiciales S.C.B.A. Disertante en distintas Jornadas en especial sobre temas de enseñanza práctica, nuevas tecnologías, derecho procesal y derecho del consumidor. Juez en lo Civil y Comercial en la ciudad de La Plata, con antigüedad de 34 en el Poder Judicial (en actividad). Posgrados: Derecho Procesal Profundizado y egresada de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires

²<http://www.jursoc.unlp.edu.ar/practicas-civiles-y-penales-libres>

presentaciones en Tribunales. Hacemos principal hincapié que al momento de la evaluación lo conozcan y sepan utilizarlo. Se les envía tutorial.

- ☞ Asistencia a Juzgado de Paz al menos ocho visitas.

Los alumnos cuentan con acceso a la página virtual de la cursada donde bajan todo el material requerido y así elaboran la clásica carpeta.

El examen incluye la corrección de la misma, la explicación de los documentos que la misma contiene por parte del alumno, la de sus trabajos prácticos, informe sobre las causas que ha seguido durante el año, e.o.

De modo que rendir la materia de esta forma no implique detrimento en las posibilidades de obtener los conocimientos que se exigen para su aprobación.

Insistimos que debe extremarse cuidados en la evaluación de estos alumnos y en su seguimiento, pues en general debemos profundizar este aspecto de la enseñanza que mucho tiempo fue descuidado. De ello dan cuenta las encuestas que hemos realizado durante los primeros meses de este año que a continuación comento.

Encuestas sobre la Enseñanza Práctica:

Se efectuaron en el Fuero Civil y Comercial durante los meses de febrero y marzo de 2019 encuestas entre los letrados que asisten a las Mesas de Entradas.

Se realizaron en los Juzgados de Primera Instancia en lo Civil y Comercial N° 1 y 5 de La Plata.

Obtuvimos 30 encuestas realizadas la mayoría en forma anónima.

Se consultaron distintos aspectos de la experiencia práctica:

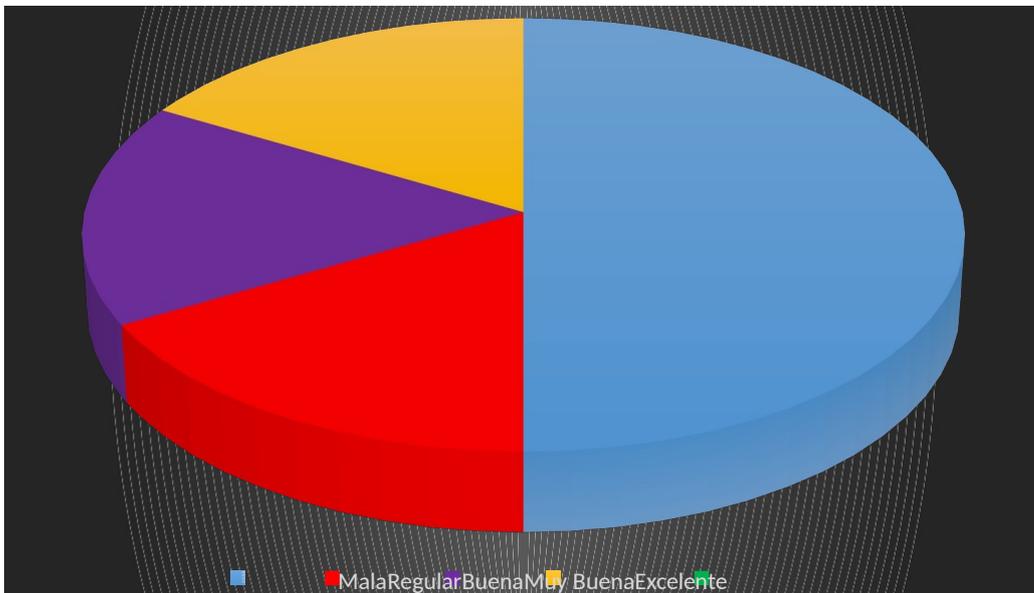
- Pertenencia académica
- Cómo aprendió el oficio de abogado
- Y cómo califica a la enseñanza práctica de grado.

27 letrados encuestados estudiaron en nuestra Facultad y 3 en otras Facultades (Públicas y Privadas)

Agrupamos los abogados con :

- a) más de 20 años de antigüedad ,
- b) más de 5 y hasta 20 años,
- c) menos de 5 años de ejercicio en la profesión.

ABOGADOS CON MAS DE VEINTE AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL:

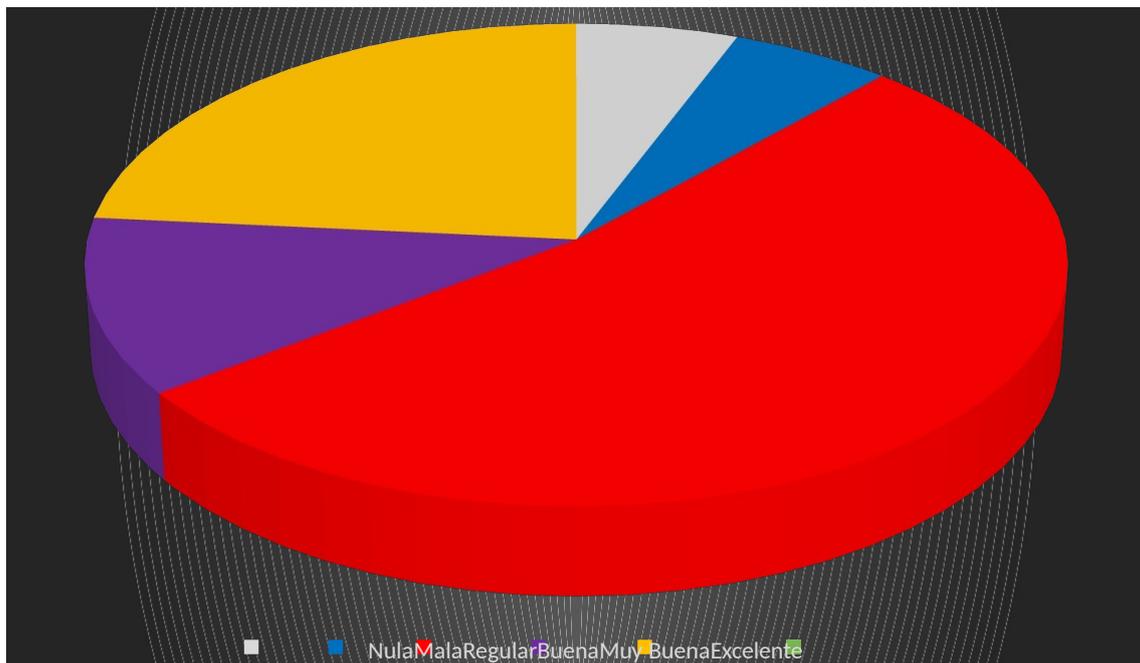


MALA 3; REGULAR 1; BUENA 1; MUY BUENA 1; EXCELENTE 0.-

- + Todos los encuestados son egresados de nuestra Casa de Estudios.
- + Un solo letrado dijo haber aprendido algo en las Prácticas de la Facultad pero complementando ello con conocimientos adquiridos en un Estudio Jurídico.
- + El resto indicó que el oficio de abogado lo aprendieron en Estudios Jurídicos con colegas más antiguos

LOS ABOGADOS CON MAS DE CINCO AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL RESPONDIERON:

Aquí uno de los encuestados agregó un ítem más a las posibilidades de calificar la enseñanza práctica propuestos, incorporó “NULA” .



NULA 1; MALA 1; REGULAR 9; BUENA 3; MUY BUENA 4; EXCELENTE 0.-

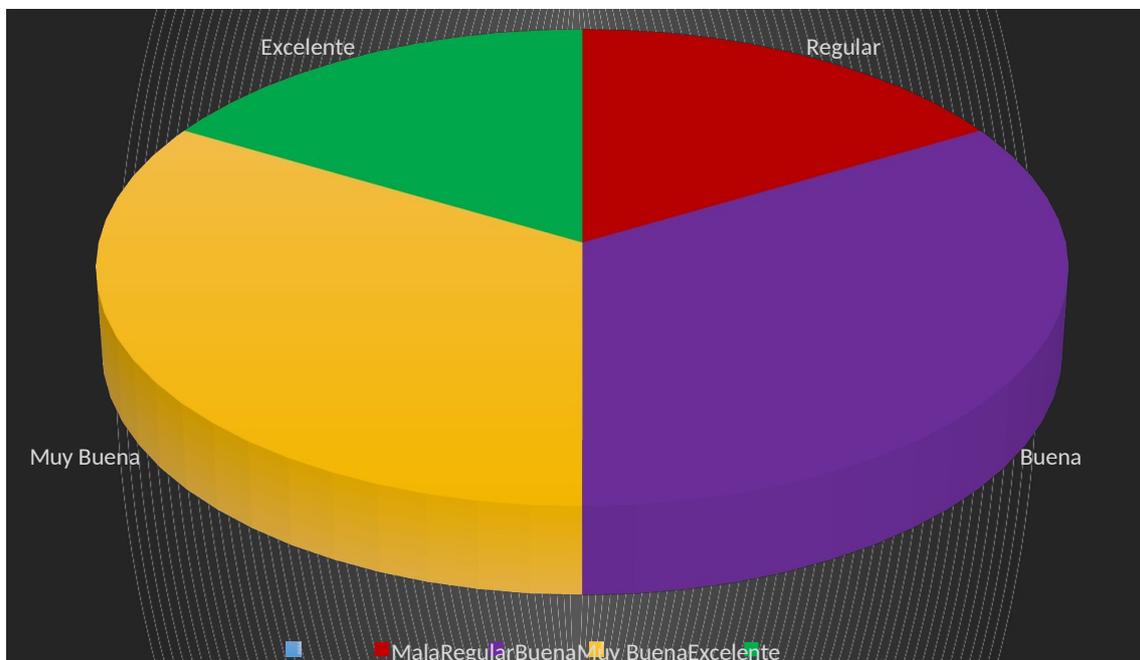
- + Quien colocó la calificación NULA y MALA egresaron de nuestra Facultad en el año 2004 y 2011. Ambos refieren que el oficio de abogado lo aprendieron,

estudiando, preguntando, haciendo y rehaciendo. Ambos trabajan en forma independiente.

+ Quienes calificaron de REGULAR reconocieron haber aprendido el oficio de abogado en las clases prácticas de la Facultad, pero todos refirieron que tuvieron que completar su formación con prácticas en Tribunales, pasantías, participación en Estudios Jurídicos.

+ Quienes calificaron de BUENA Y MUY BUENA reconocieron haber aprendido el oficio de abogado en sus Pasantías en Juzgados y Estudios Jurídicos.

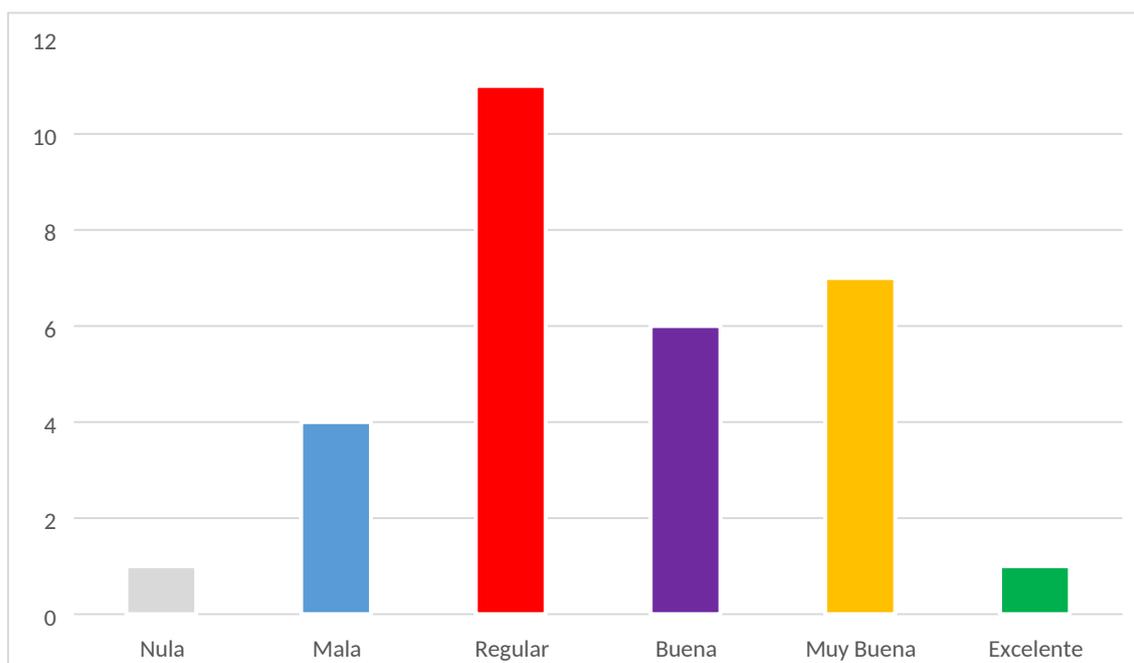
LOS ABOGADOS CON MENOS DE CINCO AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL RESPONDIERON:



MALA 0; REGULAR 1; BUENA 2; MUY BUENA 2; EXCELENTE 1

Coinciden estos abogados en que el oficio de abogado lo aprendieron en Pasantías en Juzgados, Estudios Jurídicos

Encuestas en general:



Si comparamos los grupos vemos que las Prácticas Profesionales que se dictaron en la Facultad, no brindaron al viejo profesional, ni al reciente egresado las herramientas necesarias para salir a trabajar al obtener su título profesional. Todos debieron recurrir a un complemento, vgr. Estudio Jurídico, Prácticas en Tribunales, e.o

Si compulsamos las encuestas del grupo que se recibió en los últimos cinco años, surge una leve tendencia a mejorar su calificación, pero la gran mayoría de ellos hacen referencia a haber participado en el régimen de Pasantías para integrar el conocimiento práctico adquirido.

Consideramos que debemos reforzar la Enseñanza Práctica, como lo venimos sosteniendo desde hace varios años. La encuesta que hemos realizado en el marco del Observatorio de Enseñanza durante este año nos

demuestra que si bien la modalidad de su dictado ha cambiado a lo largo del tiempo, en pos del lineamiento general de nuestro nuevo Plan de Estudio, debemos desarrollarla con profundidad y extensión.

UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA EN EL DERECHO: REFLEXIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL LENGUAJE LLANO EN EL DERECHO.

Autor: Juliano Amarilla Ghezzi¹

RESUMEN.

La presente ponencia tiene como objetivo explicar una actividad práctica realizada en el marco de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, perteneciente al primer año de la carrera.-

La consigna estraducir un fallo judicial,cuyo lenguaje es técnico, a un lenguaje llano o sencillo.

1. Introducción.

El objetivo de la ponencia es difundir una experiencia educativa concreta que se ha ido replicando a través de los trimestres desde que comencé a participar de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales.La misma se centra en un trabajo práctico sobre la aplicación del lenguaje “llano” o “simple” en el Derecho.

En la primera parte de este trabajo haremos una breve referencia a la materia, luego los desafíos que se plantean al ser la primera de la carrera, para luego pasar a desarrollar la experiencia práctica sobre un trabajo práctico concreto.

¹ Adscripto a la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Email: jamarillaghezzi@hotmail.com.

2. Breves líneas en torno al desarrollo de la materia.

La asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales presenta la peculiaridad de ser la primera materia de la carrera, por lo cual es la encargada de “recibir” a los alumnos y alumnasy de ayudarles a transitar el camino de ingreso a la vida universitaria, con los cambios que ello implica.

La misma se dicta de manera intensiva durante el mes de febrero y de manera trimestral a lo largo del año.

En lo que respecta a la materia en sí, ésta cuenta con una faz teórica en donde se desarrollan temáticas como las prácticas de aprendizaje y la cultura universitaria; la escritura académica; el conocimiento científico y las ciencias sociales; el concepto de Derecho, y la relación entre Derecho y lenguaje, entre otros.

Asimismo, cuenta con una parte práctica complementaria de la primera, en donde se busca fijar conceptos para luego aplicarlos de un modo concreto. Justamente en este aspecto es en donde participamos asiduamente y sobre el cual volcaremos una experiencia personal relacionada con el lenguaje en el Derecho.

3. El lenguaje en el derecho.

Genaro Carriodecía que “el lenguaje es la más rica y compleja herramienta de comunicación entre las personas aunque no siempre funcione bien²”. Esto lo podemos ver en nuestra vida cotidiana como así también cuando debemos interpretar alguna norma o fallo judicial.

²Carrio, Genaro, Notas sobre el derecho y lenguaje, 4ta edición, AbeledoPerrot, Buenos Aires, 1994, pág. 17.-

En el transcurso de las clases explicamos la diferenciación que se hace sobre el lenguaje natural, entendido como aquel que es utilizado en nuestras conversaciones diarias, y el lenguaje artificial que tiende a poseer notas características que lo vuelven más preciso en el proceso de comunicación.

Dentro de éste último hacemos la distinción con el lenguaje técnico, que muchas veces es el que suele usarse en la creación de normas o fallos judiciales³.

En este punto también explicamos la conveniencia de que las normas jurídicas sean creadas utilizando un lenguaje natural, ya que de ese modo ésta puede ser conocida y comprendida por sus destinatarios, los ciudadanos. Ello sin desconocer que muchas veces éstas emplean un lenguaje técnico repleto de terminología jurídica⁴ o de términos propios del lenguaje común, a los que se les asigna un significado diferente.

Ello es fácilmente comprobable por los alumnos y alumnas cuando se les brindan normas o fallos en donde pueden ver que se utilizan expresiones que muchas veces no son comprendidas fácilmente, desoyendo un reclamo de larga data, que es aquél que sostiene que el Derecho debe expresarse de modo tal que sus interesados y destinatarios, los ciudadanos, puedan comprender cabalmente su contenido⁵.

El trabajo que planteamos parece sencillo, pero reviste cierta complejidad, ya que se trata de “traducir” un fallo a lenguaje sencillo o llano.

4. El lenguaje llano y su aplicación en una sentencia.

³Pettoruti, Carlos E. ¿Qué es el Derecho? en A.A.V.V, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. Plan de estudios 6, 1era edición, Universidad Nacional de La Plata, 2019, pág. 172

⁴Suarez Eloy, E., Introducción al Derecho, 2da edición, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2014, pág. 168.

⁵Guibourg, Ricardo A. El lenguaje llano en el Derecho, La Ley, 24/08/2017, 1

Antes de adentrarnos en el desarrollo del trabajo práctico, corresponde hacer una breve aclaración.

El fallo que utilizamos en el ejercicio se relaciona con un proceso de determinación de la capacidad en donde el juez resuelve restringir la capacidad de la persona. El mismo es original porque respeta la legislación imperante en estos procesos y posee un considerando en donde el magistrado se dirige directamente a la persona cuya capacidad se restringió en un lenguaje sencillo, amigable o llano.

Sobre la base de dicho fallo⁶ se realiza la clase práctica.

Luego de hacer un breve repaso sobre la parte teórica, sobre todo para refrescar los conceptos principales, y de explicar la tarea a realizar, se divide a los alumnos en grupos.

Al fallo, por supuesto, se le edita el considerando redactado en lenguaje sencillo, ya que será tarea de los estudiantes proceder a su traducción.

Lo positivo de este trabajo es que plantea desafíos en diferentes niveles:

En primer lugar, que para poder traducir la sentencia necesariamente deben comprender su estructura, cuáles son los hechos que se discuten y quiénes son los actores que intervienen.

En este aspecto, las primeras devoluciones se centran principalmente en el desconocimiento —lógico— de varias de las expresiones utilizadas en la misma. Términos como “fojas” o “autos” son explicados a lo largo del desarrollo del práctico. Estas observaciones sirvieron para que en cursadas posteriores también se hicieran aclaraciones sobre esta cuestión.

⁶Juzgado de Primera Instancia 4ta denominación en lo Civil, Comercial y de Familia Villa María, Córdoba, P.M.F s/ Demanda de limitación de la capacidad, 12/5/2017.

La segunda parte del trabajo consiste en la traducción del fallo en un lenguaje llano. En esta ocasión se dan dos consignas: primero que se traduzcan las partes esenciales del fallo y no meras cuestiones accesorias, y segundo que se emplee un lenguaje sencillo adaptado de un modo tal que pueda ser entendido por la persona a la que el mismo está dirigido, en este caso, la persona cuya capacidad se restringió.

Finalmente, una vez traducida la sentencia, se hace una puesta en común en donde cada grupo expone lo producido y se propone un debate en base a ello. Luego, se da lectura del considerando realizado por el juez de la causa para debatir entre todos si al mismo se le pueden hacer agregados o cambios.

Es importante destacar que este trabajo tuvo la aceptación del cuerpo de alumnos y alumnas que nos ha tocado a lo largo de nuestra experiencia como adscriptos en la materia, ello en razón de enseñar el lenguaje desde otro punto de vista.

5. Reflexiones finales.

Hemos desarrollado una experiencia personal práctica en base a un modo distinto de enseñar las relaciones del lenguaje y el Derecho.

Esto, sobre una base preponderantemente práctica, que es más que nada comunicar un fallo utilizando un lenguaje llano. Esto no significa desconocer la importancia del lenguaje técnico en el derecho, sino más bien enseñar la importancia del lenguaje, pero desde otro prisma.

BIBLIOGRAFÍA.

Carrio, Genaro, Notas sobre el derecho y lenguaje, 4ta edición, AbeledoPerrot, Buenos Aires, 1994.

Guibourg, Ricardo A. El lenguaje llano en el Derecho, La Ley, 24/08/2017, 1.

Nino, Carlos S., Introducción al Análisis del Derecho, 2da edición, 19ª reimpresión, Astrea, Buenos Aires, 2017.

Pettoruti, Carlos E. ¿Qué es el Derecho? en A.A.V.V, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. Plan de estudios 6, 1era edición, Universidad Nacional de La Plata, 2019.

Suarez Eloy, E., Introducción al Derecho, 2da edición, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2014.

SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ¿TEORÍA VS. PRÁCTICA? LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNICEN

Laura M. Giosa¹ y Gerardo Cerabona²

Resumen: La Facultad de Derecho de la UNICEN aprobó en el año 2018 su nuevo Plan de Estudio, en el cual integra la enseñanza teórica con la enseñanza práctica del Derecho, incorporando talleres desde el primer año de la carrera, dictados en coordinación con las asignaturas teóricas, en los cuales gradualmente se van poniendo en juego destrezas personales indispensables para el futuro ejercicio profesional en los más diversos ámbitos del universo jurídico. La dicotomía entre enseñanza teórica y enseñanza práctica fue resuelta con la decisión de enseñar mejor teoría a través de la práctica jurídica.

1. Introducción.

Las facultades, departamentos y unidades de enseñanza del Derecho de las universidades argentinas desde hace algunos años se encuentran en un proceso de diálogo y reflexión respecto de los métodos de enseñanza predominantes - casi uniformes en todas ellas-, diálogo en el cual el reclamo por más formación práctica cobró un lugar particular.

Este proceso encontró un punto de corte frente a la necesidad institucional a nivel nacional de atravesar la acreditación de las carreras de abogacía³. Allí,

¹ Abogada. Profesora en las Cátedras de Derechos Humanos y Garantías y de Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Co-Directora del Centro de Estudios en Derechos Humanos (CEDH). lauramariagiosa@gmail.com

² Abogado. Docente de la Clínica Jurídica de Interés Público y de Derechos Humanos y Garantías en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Miembro del Centro de Estudios en Derechos Humanos (CEDH). gerardocerabona@gmail.com

³El día 7 de agosto del año 2008 se presentó formalmente ante el Consejo Interuniversitario Nacional, un documento elaborado por el Consejo de Decanos de las Universidades Nacionales en el que se solicitaba el acompañamiento para lograr la inclusión de la Abogacía en los procesos de acreditación, y, además, la aprobación de los estándares de acreditación que se agrupaban en seis ejes: Contexto Institucional, Formación y Plan de Estudio, Cuerpo Académico, Alumnos y Graduados, Personal de Apoyo, y Recursos, Infraestructura y equipamiento. el Acuerdo Plenario N° 140 del Consejo De Universidades de fecha 20 de octubre de 2015 y la Resolución Ministerial N° 3246 de fecha 2 de diciembre de 2015, se incluyera al título de ABOGADO en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Meses después, mediante Acuerdo Plenario N° 146 de fecha 29 de mayo de 2017 el Consejo de Universidades aprobó las propuestas de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima y criterios sobre intensidad de la formación práctica para las respectivas carreras, así como a las actividades reservadas para quienes hayan obtenido el correspondiente título y también manifestó su conformidad con la propuesta de estándares para la acreditación de las

cada unidad de enseñanza tomó una decisión de acuerdo a los estándares fijados para los planes de estudios y la enseñanza práctica del Derecho.

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires modificó su plan de estudio –aprobado en el año 2001⁴-, dando inicio a la implementación del nuevo plan en el mes de abril del presente año 2019⁵. En la nueva propuesta se optó por incluir la enseñanza práctica del Derecho en plena interacción con la enseñanza teórica.

2. La nueva propuesta de enseñanza: sus antecedentes.

Si bien son muchos los factores que se analizaron institucionalmente a la hora de pensar la reforma del plan de estudio, en relación a la mejora en la enseñanza práctica es necesario señalar particularmente dos aspectos: la forma en que se encuentra incluida la enseñanza práctica en el Plan 2001, y los resultados de las encuestas realizadas a graduados/as en los años 2016 y 2018.

El Plan 2001 contempla la práctica profesional básicamente a través de dos talleres y una residencia profesional. Ésta última instancia la deben desarrollar los/as estudiantes obligatoriamente en cualquier ámbito de ejercicio profesional (ámbito de la administración pública o judicial, estudios jurídicos, centros de investigación, direcciones legales del estado municipal, entre otros). La misma tiene una duración de doscientas cuarenta horas (240) -según la reglamentación- a cumplirse en un máximo de seis (6), conforme el plan de estudio⁶.

En cuanto a los talleres, se contempla en la parte flexible del Plan, uno de práctica profesional y otro de práctica judicial (ambos de treinta hs. de carga),

carreras de mención.

Finalmente por resolución Ministerial 341-E/2017 se decidió dar inicio al actual proceso de acreditación, estableciendo un plazo máximo de doce (12) meses para que los establecimientos universitarios adecuen sus carreras de grado de Abogacía a las exigencias de los contenidos mínimos oportunamente aprobados.

Así, el 20 de diciembre de 2018 venció el plazo límite para el cumplimiento del envío del formulario de acreditación y el documento de autoevaluación de cada una de las carreras de Abogacía del país, finalizando la primera etapa de la evaluación.

⁴Aprobado por Resolución Ministerial 0729/2003;

⁵Aprobado por Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires n° 7193/18;

⁶La formalización de la residencia incluye: a) un convenio entre el organismo/institución y la universidad (Facultad de Derecho) y b) un/a tutor/a externo – de la institución conveniente- y un/a docente guía de nuestra Casa de Estudios.

cuya oferta se define anualmente conforme las propuestas realizadas por los diferentes Departamentos académicos.

De esta forma, sobre un total de 3015 horas, trescientas (300) horas son de práctica profesional. Cabe destacar, por último, que todas estas instancias formativas se encuentran en el Ciclo Superior del Plan, entre el cuarto y quinto año de la carrera.

La segunda variable que se tomó en cuenta para la incorporación de la práctica profesional al nuevo plan de estudio, fueron las encuestas realizadas a los/as graduados/as de nuestra Facultad (todos/as ellos/as Plan 2001) en el año 2016⁷ y 2018⁸. En las mismas se consultó, entre otras cuestiones, la valoración de la formación de grado, así como los déficit que se habían en la misma, en relación al ejercicio profesional efectivo (mirada retrospectiva).

Los resultados fueron los siguientes:

“¿Cómo valoras la formación de grado con relación al desempeño laboral actual?”

	2016 ⁹	2018 ¹⁰
<i>Muy satisfactoria</i>	el 66,7% (50 personas)	57,3% (86 personas)
<i>Satisfactoria</i>	30,7% (23 personas)	40,7% (61 personas)
<i>Poco satisfactoria</i>	1,3% (1 persona)	el 0,7% (1 persona)
<i>Insatisfactoria</i>	1,3% (1 persona)	1,3% (2 personas)

“¿Cuáles son las deficiencias o falencias principales que advertís?”

	2016 ¹¹	2018 ¹²
<i>Insuficiencia de conocimientos prácticos</i>	61,2% (50 personas)	48,9% (65 personas)
<i>Carencia de herramientas para el ejercicio profesional</i>	23,9% (16 personas)	el 30,8% (41 personas)
<i>Falta de especialización</i>	9% (6 personas)	10,5% (14 personas)
<i>Defectos en la</i>	3% (2 personas);	3,8% (5 personas)

⁷La encuesta 2016 fue contestada por 75 graduados/as en total (sobre un total aproximado de 200 graduados/as), y la edición 2018 por 152 graduados/as (sobre un total aproximado de 240 graduados/as).

⁸Las mismas se realizaron en el marco del programa de seguimiento de graduados/as de nuestra Facultad;

⁹Esta pregunta en particular fue contestada por 75

graduados/as. ¹⁰Esta pregunta en particular fue contestada por

150 graduados/as. ¹¹Esta respuesta en particular fue contestada por 67 graduados/as. ¹²Esta pregunta en particular fue contestada por 133graduados/as.

<i>organización del Plan de Estudio</i>		
---	--	--

Los resultados indicaron que los/as graduados/as de nuestra carrera de abogacía se encuentran-en general- conformes con la formación que recibieron, sin perjuicio de que la gran mayoría advertía un déficit en la formación práctica o profesional.

3. La enseñanza práctica del Derecho en el nuevo Plan de Estudio.

Frente al estado de situación que surgió del proceso de seguimiento de graduados/as, se hizo evidente la necesidad de integrar mayor cantidad de módulos o instancias de formación práctica. Lo que restaba consensuar en el seno de la unidad académica, era justamente “qué es” la enseñanza práctica, “para qué” y “cómo” brindarla.

El perfil de nuestra Casa de Estudios desde su origen incluyó la formación profesionalizante y de investigación en ciencias jurídicas, es decir que la intención de pensarse exclusivamente como una institución formadora de abogados/as litigantes nunca estuvo en agenda. Esta decisión lleva implícito el reconocimiento de que el ejercicio de la abogacía puede darse en múltiples ámbitos y formas. Entonces, frente a la necesidad de modificar el plan de estudio vigente, la discusión contemplaba ceñir la enseñanza práctica al litigio judicial, o, adoptar una posición más amplia comprensiva de las otras facetas de la abogacía, a través de la adquisición de habilidades personales.

Así, la “enseñanza teórica” que la Facultad estaba brindando a sus estudiantes parecería haber tenido buena recepción, tanto en las instituciones o estudios jurídicos que recibieron a nuestros/as graduados/as, como de ellos/as mismos/as. En este punto advertimos que el dilema no era, como muchas veces se plantea, “*enseñanza teórica vs. enseñanza práctica*”, sino que la apuesta debía ser complementar –mejorar- la enseñanza teórica a través de la práctica jurídica. La idea no era que supieran menos Derecho y más gestión de información: el objetivo fue que aprehendieran más Derecho con diferentes métodos complementarios entre sí.

De esta forma se pensó en dos cuestiones que resultan centrales para que la modificación del Plan de Estudio logre los objetivos propuestos. La primera,

como mencionamos anteriormente, crear espacios de práctica de destrezas y aptitudes personales de los/as estudiantes: la escritura, la argumentación, la oralidad, las habilidades sociales, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

Estos espacios se planificaron en estricta consideración de la necesidad que la práctica sea constante: que el/la estudiante se encuentre continuamente practicando. En esta decisión, se descarta la posibilidad de dictar módulos de práctica aislados, breves o concentrados. Procuramos de esta forma lograr la confianza personal en la destreza o aptitud reforzada y/o descubierta.

El segundo factor, y trayendo nuevamente la idea fuerza de complementariedad, fue que la práctica no se realice sin vinculación con “las materias teóricas”. A partir del trabajo de coordinación llevado adelante por el Departamento de Práctica Profesional y la Secretaría Académica, se realiza una planificación y ejecución de los talleres a fin de que los/as docentes de los mismos trabajen contenidos temáticos de asignaturas “teóricas” que los/as estudiantes se encuentran cursando en simultáneo. En esta actividad, se integra un/a “docente colaborador” de la materia teórica. De esta forma, el taller trabaja la aptitud y destreza reforzando los conocimientos que el/la estudiante se encuentra abordando en la materia.

De este modo, la propuesta integradora de enseñanza del Derecho quedó reflejada en el nuevo plan de estudio de la forma que a continuación se detalla. En el primer año de la carrera de abogacía, los/as estudiantes deben cursar el Taller de Escritura Jurídica. El mismo tiene por objetivo el fortalecimiento y desarrollo de la escritura mediante la práctica con textos jurídicos. El taller ha coordinado su planificación y ejecución con la materia Instituciones de Derecho Privado, quien brinda el contenido temático a través de textos simples de estudio, como por ejemplo sobre derechos personalísimos, y sobre dicho contenido los/as estudiantes deben realizar la práctica.

En el segundo año de la carrera, se cursan los talleres de Argumentación Jurídica y de Oratoria. Ambos, coordinan sus clases con la asignatura Derechos Humanos y Garantías, quien designó dos docentes –uno/a para cada taller-.

En el Taller de Argumentación Jurídica, se parte de las teorías de la argumentación, a partir de las cuales los/as estudiantes deben resolver un caso concreto donde se encuentran comprometidos los derechos humanos, a fin de que desarrollen sus destrezas argumentativas.

En el espacio de Oratoria, a través de diferentes técnicas, se ponen en juego variadas posibilidades de expresión oral, con el objetivo de que el/la estudiante adquiriera las habilidades que requieran posibles escenarios profesionales.

En el tercer año de la carrera los/as estudiantes deben cursar el taller de Litigio de Casos de Interés Público, espacio que coordina su dictado con la asignatura Derecho Procesal Parte General. En este espacio se presentan situaciones fácticas a los/as estudiantes a partir de las cuales deben realizar diagnósticos - provisionales y definitivos-, a fin de determinar la existencia de un caso en el cual se halle comprometido el interés público y las posibles estrategias de abordaje, procurando alcanzar una solución de impacto estructural.

En el cuarto año, se encuentra el Taller de Estrategia del Caso y de la Prueba, que en esta primera instancia coordina sus encuentros junto a Derecho Procesal Penal. El objetivo del taller es que los/as estudiantes aprehendan la técnica de análisis sobre el abordaje de un caso y las posibles medidas de prueba que podrían plantearse.

Asimismo, los/as estudiantes tienen que cumplir en quinto año de la carrera con las treinta (30) horas del Seminario de profundización en investigación, el cual pretende entrenar a los/as estudiantes en aptitudes propias de la investigación en ciencia jurídica.

El esquema de coordinación expuesto, es de aprobación anual, por tanto no implica un esquema rígido de oferta a los/as estudiantes, sino que el mismo irá dando respuesta a los intereses que se vayan advirtiendo. Anualmente todos los Departamentos deben ofrecer talleres y seminarios, a coordinar por el Departamento de Práctica Profesional que respondan a las diferentes áreas del conocimiento jurídico.

Por último, los/as estudiantes deben realizar en el trayecto final de su carrera las prácticas profesionales supervisadas, de un total de doscientas cuarenta (240) horas, de las cuales, cuarenta (40) horas deberán cumplirse de manera

obligatoria en los consultorios jurídicos gratuitos de la Facultad o en la Clínica Jurídica de Interés Público de la misma.

De este modo, al aprobarse el nuevo plan de estudio, con una carga total de 2910 horas, se incrementaron los espacios de formación práctica y su porcentaje de incidencia en la propuesta académica.

4. Consideraciones finales.

La aprobación del nuevo plan de estudio y su puesta en funcionamiento a partir del año 2019, significa un primer cambio respecto de la forma de enseñar el Derecho en nuestra Facultad.

La integración entre espacios de enseñanza teórica y enseñanza práctica, implican un cambio de enfoque respecto de la enseñanza del Derecho, con consecuencias directas en la formación de futuros/as profesionales, basado en la adquisición de habilidades y destrezas personales a través del conocimiento teórico.

La propuesta de incluir espacios de práctica desde el primer año de la carrera, y hasta el quinto, coordinados todos ellos con las asignaturas, significa que el estudiante contará con la posibilidad de abogar o cumplir los distintos roles profesionales durante toda su trayecto académico, y no sólo en la parte final del mismo.

Por otra parte, el cambio de enfoque significó un aumento en la carga horaria de práctica profesional, acompañado por la creación de dos departamentos académicos específicos, de Práctica Profesional y de Enseñanza del Derecho y Pedagogía.

El desafío actual entonces es acompañar el proceso iniciado, con la profundización de la formación de los/as docentes en sintonía con las exigencias actuales de la enseñanza del Derecho.

**LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA EFICIENTE PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE ESPACIOS DE PRÁCTICAS EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO, EN LA FACULTAD DE
CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE**

ESTIGARRIBIA BIEBER, María Laura ¹ y GLIBOTA LANDRIEL, Verónica María Laura²

RESUMEN

La convocatoria a evaluación a acreditación de la Carrera de Contador Público por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) trajo consigo estándares a los que deberán ajustarse los planes de estudios de dicha carrera. Se ha establecido que las asignaturas del Ciclo Jurídico deberán contar con, al menos, un 30% de su carga horaria dedicada a actividades prácticas. La implementación del cambio nos interpela en cuanto a estrategias y herramientas a aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este trabajo pretendemos compartir algunas experiencias realizadas a modo de prueba piloto, que serán aplicadas a partir de la puesta en vigencia del nuevo Plan de Estudios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). La estrategia consiste en la utilización en instancias específicas de la clase, de aplicación de la Plataforma Kahoot!, como manera de incorporar lo lúdico, la *gamificación*, como técnica para captar el interés de los alumnos, aprovechando la tecnología, con cuyo uso están tan familiarizados.

INTRODUCCIÓN

La propuesta pedagógica fue pensada desde la cátedra, para abordar la implementación del Plan de Estudios referido, que fuera previsto y articulado en el marco del proceso de acreditación de la carrera por la CONEAU. Fue pensada desde la perspectiva de modificación del régimen de las materias

¹ Profesora Titular Regular de la asignatura “Instituciones del Derecho Privado II”, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Nordeste. Mail de contacto: mlestigarribia@yahoo.es

² Profesora Adjunta Regular de la asignatura “Instituciones del Derecho Privado II”, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Nordeste. Mail de contacto: vero_glibota@hotmail.com

jurídicas como exclusivamente “teóricas” a su configuración como espacios “teórico-prácticos”.

Como es sabido en el ámbito académico, las Facultades de Ciencias Económicas están inmersas en un proceso institucional de Acreditación de las Carreras por CONEAU, conforme lo establece la Resolución 3400-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, referida a la Carrera de Contador Público y que anexa, los estándares para la acreditación aprobados por el referido Ministerio, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU).

En vistas a dicho proceso, la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE elaboró un plan de estudio para la carrera de Contador Público, en el cual para las materias jurídicas -en cumplimiento de la dimensión III de los estándares: “Criterios de la intensidad en la formación práctica”-, se prevé una carga mínima para la práctica que representa aproximadamente un 30% del total de la carga horaria asignada para cada una, para el desarrollo de actividades prácticas orientadas a lograr el desarrollo de competencias de “saber hacer” en el alumno.

LA CÁTEDRA “INSTITUCIONES DEL DERECHO PRIVADO II” FRENTE AL DESAFÍO

La asignatura corresponde en el nuevo plan al segundo año de la Carrera. En consonancia con los estándares de acreditación, se prevé como contenidos mínimos para esta asignatura: Teoría de los contratos. Contratos en particular. Títulos de crédito. Mercado de capitales, entidades financieras y seguros.

Si bien desde la cátedra siempre se ha buscado la participación y las clases son dialogadas, utilizando preguntas disparadoras, tratando de vincular la teoría con casos de la realidad, propiciando la utilización de TIC como herramientas de apoyo (uso de *powerpoint* con mapas conceptuales, imágenes, videos, etc.), incluso la implementación de un grupo cerrado de Facebook dedicado a los alumnos que se renueva cada año, en el que se comparte material de estudio e información relevante.

Aun así, consideramos que resultaba necesaria la utilización de otras herramientas que motiven al alumno, mediante la utilización de plataformas y

dispositivos que utiliza en su vida diaria con asiduidad; que propicien un

espacio “distinto”, que incorporen el “juego” orientado al proceso de aprendizaje, que tornen más dinámica la clase y, al mismo tiempo, permitan instancias de toma de decisiones ágiles; imitando, en parte, lo que depara el futuro ejercicio profesional.

El sesgo de la intensidad práctica nos orienta en la búsqueda de estrategias adecuadas para enfrentar la masividad (tema condicionante) y los escasos recursos materiales para el desarrollo de los espacios de enseñanza- aprendizaje.

LA “LUDIFICACIÓN” O “GAMIFICACIÓN” DEL APRENDIZAJE COMO PROPUESTA INNOVADORA

Los estudiantes están, en su vida de relación, expuestos a una amplia gama de tecnologías digitales, que ponen en crisis las estrategias docentes. Para esta generación de alumnos universitarios llamada “nativos digitales”, las clases tradicionales presentan poco atractivo, lo que genera una cantidad de distractores relacionados con los dispositivos electrónicos, principalmente el teléfono celular.

Frente a ello, resulta necesario conocer e internalizar actividades a través de herramientas que los incentiven, integrándolas al ámbito educativo con un objetivo definido, con actividades que los entusiasmen a participar.

Una de esas propuestas tiene que ver con incorporar el “juego” a través de aplicaciones de juegos en línea, como modo de incentivar la participación activa del alumno en el aula, incorporando, a la vez, valores de trabajo colaborativo y la motivación intrínseca de aprender con metas de logros, más allá de la promoción de la materia o disciplina.

Este proceso se denomina *gamificación* (proviene de *game*), o *ludificación* (a partir de lo lúdico) de la enseñanza, siendo de reciente data (los primeros trabajos de investigación al respecto datan de 2011).

La *gamificación* es la aplicación de elementos conceptuales propios del diseño de videojuegos a entornos distintos del juego como la empresa, el marketing comercial o la educación. “La aplicación de estrategias de *gamificación* a la

educación persigue aportar al alumno motivos para implicarse en las actividades de una asignatura o currículo. La incorporación de estrategias de

gamificación a la educación pretende incorporar a ésta, aquellas características de los videojuegos que impulsan a jugar y seguir jugando a los jugadores para así impulsar a los aprendices a realizar acciones que les lleven a aprender y a persistir implicados en su proceso de aprendizaje”³.

La idea es incorporar elementos de los juegos que modifiquen la conducta de los estudiantes e intensifiquen su interacción con el entorno de aprendizaje. “Entre las definiciones más extendidas de este concepto destaca la de Deterding et al. (2011), entendiéndola como el uso de elementos de diseño del juego en contextos de no juego. Kapp (2012) señala que se trata de utilizar las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Todo ello con el objetivo de modificar o promover comportamientos deseados (Huotari y Hamari, 2012; Lee y Hammer, 2011)”⁴.

Proponemos el uso de la plataforma Kahoot!, que es de uso gratuito cuando se destina a la educación. Se halla disponible en www.kahoot.com

Es una herramienta que permite al docente una intervención didáctica en formato de competencia, en la cual los estudiantes asumen el rol de *participantes* o *competidores*; se acreditan a partir de una aplicación que bajan a su celular y contestan compitiendo entre sí, a una serie de preguntas o problemas (previamente diseñadas por el docente) utilizando su dispositivo móvil conectado a internet. Las respuestas se procesan en orden al acierto pero también al tiempo en que se tarda en contestar. De allí que se va formando una especie de ranking entre los participantes que se va actualizando hasta llegar al final. Resulta ganador quien obtiene más puntuación.

Cada sesión de juego (actividad) genera información de utilidad para que el docente pueda comprobar el nivel de conocimiento del estudiante sobre el tema que se propuso, ya que la aplicación registra los resultados para el proceso de

evaluación. Por otra parte, el profesor puede ordenar y administrar

3 PRIETO MARTÍN, A.; DIAZ MARTIN, D.; MONTSERRAT SANZ, E. y REYES MARTÍN, E. (2014) “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, en ReVisión, Vol 7, No 2 (2014). Consultado el 01 de marzo de 2019.

4 PEREZ LÓPEZ, I.; RIVERA GARCÍA, E.; TRIGUEROS CERVANTES, C. “La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia”, en Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte - vol. 17 - número 66 - ISSN: 1577-0354, pág. 245.

el juego cuando requiere hacer aclaración o profundizar sobre aspectos, sobre todo si observa que ha habido alto porcentaje de error en las respuestas a una pregunta específica. Es decir es un instrumento de autoevaluación, que permite reformular las técnicas de enseñanza o los conocimientos que se notan deficientes.

Desde el punto de vista pedagógico, la utilización de la aplicación Kahoot! se incluye entre las herramientas que promueven el aprendizaje activo, porque conlleva necesariamente el involucramiento personal del estudiante. Se realiza en contexto tecnológico, y con enfoque de *gamificación* (su propósito es motivar a los alumnos a participar de las actividades de aprendizaje a través de un juego) que, a la vez, son incluidas en la función evaluativa.

El uso de la aplicación requiere un trabajo previo del equipo docente en la configuración de las modalidades del juego a aplicar (preguntas con *multiplechoice*, secuenciación o *puzzle* de respuestas, planteamientos de problemas a través de videos de *youtube* o imágenes, etc.). Al momento de poner en práctica en el aula, se requieren dispositivos (Notebook, netbook, teléfonos celulares, tablets, etc.) con conexión a internet por parte de los alumnos o grupos de alumnos, si se pretende la participación grupal.

Se ha sostenido que, “La educación universitaria tradicional abusa de la memoria, aburre a la mayoría de los alumnos; en la mayoría de las ocasiones, la evaluación es final y de consecuencias drásticas, hay poca realimentación, el trabajo es individual y los alumnos no reciben un trato personalizado. Si seguimos el ejemplo de los videojuegos encontraremos muchos elementos que son precisamente los opuestos y por tanto los podremos incorporar a la enseñanza universitaria para

aumentar su atractivo para nuestros alumnos”⁵.

Esta estrategia que utiliza la *gamificación*, en cambio, genera un espacio más atrayente y divertido, donde se aprende del error y media una retroalimentación inmediata, fomenta la actuación en equipo y la colaboración; se personaliza el trato del alumno (se lo identifica en el juego y recibe estímulos y premios frente a los logros), permitiendo la participación de aquellos que normalmente no participan. Se pretende promover a través de esta estrategia que los alumnos

⁵ PRIETO MARTÍN, A.; DIAZ MARTIN, D.; MONTSERRAT SANZ, E. y REYES MARTÍN, E. (2014), ob. Cit. (n. 5).

estudien muchas veces y en forma progresiva. Que se preparen para las clases, en lugar de posponer el estudio a fondo para la víspera del examen.

Nuestra hipótesis es que este cambio de hábitos de estudio puede tener impacto en el nivel de comprensión alcanzado en las clases y el nivel de calificación obtenido en las pruebas de evaluación. Para llevar a cabo evaluaciones diagnósticas, por ejemplo al iniciar una unidad temática, permitirá conocer los aprendizajes previos del estudiante. También para la Evaluación Formativa: al finalizar el proceso enseñanza-aprendizaje para verificar los conocimientos adquiridos por éste, antes de una evaluación parcial. Además, es absolutamente concordante con la metodología del aula invertida, a la que puede servir de apoyo y para el seguimiento de los resultados obtenidos en su aplicación.

CONCLUSIONES

La imposición, en los estándares aprobados recientemente por el Ministerio de Educación para la acreditación de la Carrera de Contador Público, de una considerable carga de actividades prácticas en las asignaturas que constituyen el Ciclo Jurídico, trae consigo la necesidad de replanteo de las estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio en las prácticas docentes. El proceso deberá ser acompañado de un cambio en los regímenes de cursado y evaluación, sin perder de vista que estos estudiantes no serán abogados; sino que deben tener una visión conceptual y esquemática de aquellas instituciones jurídicas que deberán incorporar en su futuro ejercicio profesional.

La definición de estas medidas se ve influida por la necesidad de captar la atención de los estudiantes en asignaturas que ellos consideran meramente instrumentales y, generalmente, no resultan de su mayor interés y preferencia, a pesar que constituirán el marco de su praxis diaria.

Estimamos que la incorporación de la *gamificación*, en el aula, mediante la utilización de plataformas como la Kahoot!, que utilizamos como referencia, constituirían herramientas interesantes para conseguir el objetivo de la incorporación de las actividades prácticas en las asignaturas jurídicas. Es por

ello que hemos querido compartir la experiencia, para su debate y, eventual inclusión como parte de las actividades prácticas necesarias de incorporar.

Estamos persuadidas que lo propuesto podría fácilmente ser aplicado a la carrera de Abogacía. En ambos casos se trata de la Enseñanza del Derecho, tema que hoy nos convoca.

BIBLIOGRAFÍA

- BEILLEROT, J. (1996) La Formación de Formadores (entre la teoría y la práctica). Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- ENTWISTLE, N. (1991) La comprensión el aprendizaje en el aula. Temas de educación. Ed. Paidós. M.E.C.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY S/F. *“El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño”*. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> (Requiere cuenta de acceso).
- PÉREZ LÓPEZ, I.; RIVERA GARCÍA, E.; TRIGUEROS CERVANTES, C. *“La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia”*, en Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte - vol. 17 - número 66 - ISSN: 1577- 0354.
- PRIETO MARTÍN, A.; DIAZ MARTIN, D.; MONTSERRAT SANZ, E. y REYES

MARTÍN, E. (2014) “*Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario*”, en *ReVisión*, Vol 7, No 2 (2014).

· RESOLUCIÓN 3400-E/2017 Ministerio de Educación de la nación. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/RESOL3400-17.pdf>

· SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2005) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL “PLAN 6”: HACIA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM.

Autora: Agustina Curcio¹

Resumen

La formación del abogado requiere una visión integral producto de la compleja realidad del ejercicio profesional. Hoy se ha ampliado el escenario de acción de los letrados, quienes pueden desempeñarse no sólo como litigantes, sino también como mediadores, asesores de empresas o asociaciones civiles, etc. En tal sentido, se ha puesto en relieve la necesidad de incluir herramientas dentro de la currícula, que permitan una mejor inserción laboral al obtener el título de grado.

Asimismo, la globalización dejó al descubierto que la Universidad se halla inserta en el mundo y cada vez son más las oportunidades de cooperación internacional para la capacitación de alumnos, docentes e investigadores. Analizaremos el nuevo plan de estudios – plan 6 - a la luz de la evaluación de “soft skills” y de los retos de la internacionalización de la Educación Superior.

A modo introductorio

Los avances de la globalización y los nuevos escenarios del desarrollo profesional han sembrado múltiples desafíos en materia de Educación Superior. Las demandas y los intereses de los alumnos han variado producto de la realidad actual que viven: son más sensibles al contexto social, por lo que se involucran abiertamente en causas que reflejan sus ideales; gracias a la tecnología se encuentran abiertos al mundo; y reclaman a viva voz herramientas que les permitan una mejor inserción laboral al obtener el título de grado.

Cuántas veces hemos escuchado la frase “eso en la facultad no te lo enseñan”, ante situaciones cotidianas de la profesión. Muchos de nosotros hemos sentido

¹ Auxiliar Docente interina con funciones de profesora adjunta en Introducción al Derecho - Cátedra 1 – Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Universidad Nacional de La Plata. Email: agostinacurcio@gmail.com

que no contábamos con instrumentos suficientes al enfrentarnos a la entrevista con nuestro primer cliente, o al momento de determinar la estrategia más conveniente en un caso judicial. Sucede que la formación puramente académica ya no alcanza: los estudiantes esperan que su paso por la Universidad les brinde otras habilidades que van más allá de contenidos duros que se refieren a normas o instituciones jurídicas. Requieren una formación integral que realmente les permita ejercer con éxito su función en cualquiera de los múltiples ámbitos de esta profesión – sea dentro de una empresa, en un estudio jurídico, en el poder judicial, en una ONG, etc-. En otras palabras, los estudiantes ansían obtener las denominadas “soft skills”, es decir, competencias blandas o transversales.

Por otra parte, los alumnos también aspiran a nutrirse de experiencias de formación académica en el extranjero, en las que conocerán otras realidades y culturas. Cada vez son más quienes desean realizar estancias de investigación cortas en otras universidades de la región o, incluso, de América del Norte y Europa; efectuar pasantías en otros países, o participar de competencias internacionales. De esto se trata la internacionalización del currículum. En ese sentido, serán las instituciones de educación superior quienes la promuevan e incentiven, como un mecanismo para mejorar su calidad académica.

Parece que el plan 6 ha recogido muchas de estas demandas y ha presentado una visión innovadora respecto a la formación del abogado. A continuación, analizaremos sus objetivos y las modificaciones que introdujo de cara a las nuevas exigencias que plantea el siglo XXI.

La importancia de las competencias transversales en la formación de futuros abogados.

Las competencias blandas son el conjunto de habilidades sociales, interpersonales, de comunicación y de lenguaje, que permiten a las personas obtener un buen desempeño profesional. Son complementarias a las llamadas “habilidades duras”, que hacen al aspecto técnico de la formación. Entre

las “soft skills” más reconocidas encontramos la autonomía, el liderazgo, la capacidad de atención y de escucha, la responsabilidad personal y social, la capacidad de reflexión, la proactividad, el aprendizaje continuo, la capacidad de síntesis y de argumentación, el trabajo en equipo, la negociación y la capacidad de resolución de problemas. Se caracterizan por adquirirse en forma gradual, progresiva, y son sumamente valoradas en los ámbitos laborales.

Los modelos actuales educativos tienden a la incorporación de competencias blandas en el diseño curricular. Este enfoque moderno se centra en una formación integral del alumno, orientada al desarrollo profesional, preparándolo para los desafíos que enfrentará en el futuro. En ese sentido, la enseñanza práctica resulta vital, ya que les permite plantarse ante situaciones complejas y definir sus propias alternativas frente problemáticas similares a las que vivirán en el campo laboral.

Siguiendo esta línea, los modelos actuales incitan a una participación más activa del alumno, que exponga su creatividad y pensamiento crítico. Ya no se apuesta a la idea de “clase magistral”, sino que se fomenta el trabajo en equipo junto a sus pares y al docente.

- Las capacidades blandas en el “plan 6”

El diseño del currículum por competencias requiere, en primer lugar, definir el perfil del egresado. En ese sentido, el nuevo plan de estudios reconoce que el graduado se caracterizará por tener: *“Capacidad para resolver problemas profesionales complejos, manejar con precisión el lenguaje técnico, diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante las diversas exigencias del ejercicio profesional. Capacidad para argumentar jurídicamente y desarrollar herramientas comunicacionales para expresarse con claridad y construir razonamientos válidos. Capacidad para el análisis de decisiones y prácticas judiciales”*². Sin duda, para alcanzar este objetivo, el alumno deberá transitar el aprendizaje de habilidades blandas tales como la negociación, la oralidad y diálogo, la creatividad, el

² Extracto de plan 6. www.jursoc.unlp.edu.ar

pensamiento analítico y la capacidad resolutoria, entre otras. Estas deben ser pensadas en el contexto correspondiente (ya que no son universales) y abordadas en varias asignaturas de forma coordinada. No olvidemos que las “soft skills” responden a un concepto macro, que de ninguna forma puede agotarse en una única materia de la currícula.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, el plan 6 ofrece al alumno un espacio de práctica que comprende un total de 412 horas, divididas en diferentes campos: Formación Práctica al interior de las asignaturas, Adaptaciones Procesales Penales y Civiles, Formación Práctica en temáticas específicas y Formación Práctica en situaciones reales (Prácticas PreProfesionales Supervisadas). Sin duda, esos espacios serán ideales para trabajar la adquisición de las habilidades blandas. Los estudiantes participarán de las clases con el objetivo de aprender una “habilidad dura” e inevitablemente, al mismo tiempo, ganarán una interesante gama de competencias transversales.

Por otra parte, dentro del bloque disciplinar, la inclusión de nuevas materias como “*Teoría del Conflicto*”, “*Arbitraje*” y “*Mediación y medios de resolución de conflictos*”, ayudará a los estudiantes a desarrollar “técnicas de planeamiento y destrezas específicas de negociación”³. Sucede que, en la actualidad, la sociedad requiere profesionales flexibles, que puedan adaptarse a otros procesos que distan de los rígidos litigios tradicionales. Para ello también resulta clave reconocer que, en muchas ocasiones, el abogado debe interpretar las diversas situaciones conflictivas más allá de una *litis* entablada jurídicamente. Entonces, necesita contar con herramientas que le permitan identificar elementos que propician o condicionan una transacción, “realizar intervenciones adecuadas, y desarrollar estrategias de acción útiles y oportunas, para prevenir, gestionar y resolver problemáticas”⁴. Sin duda, deberá poseer un manejo hábil de sus capacidades blandas.

3 Extracto fundamentos del plan 6 . www.jursoc.unlp.edu.ar 4 Extracto fundamentos del plan 6. www.jursoc.unlp.edu.ar

La internacionalización del currículum

Desde hace algunos años, las universidades cumplen un rol activo en la internacionalización de la Educación Superior desarrollando estrategias institucionales que afianzan la colaboración académica, cultural y científica. En ese sentido, la CONEAU reconoció la importancia de estas acciones y comenzó a incluir a la cooperación internacional dentro de las dimensiones a evaluar en la acreditación de carreras de grado y posgrado. De esta forma, en el componente “Extensión, vinculación y cooperación” se analiza en qué programas de intercambio participa la unidad académica, cuáles son las ofertas de capacitación para docentes en el exterior, con qué instituciones posee convenio y qué actividades desarrolla en el marco de ellos, cuáles son los mecanismos de promoción de la investigación a nivel internacional y qué actividades ha diseñado dentro de la categoría de “internacionalización en casa”, entre otras.

En relación al plan 6, la inclusión de talleres de lecto-comprensión en idioma extranjero – Inglés, Francés, Italiano, Portugués - muestra el compromiso de la Facultad con la cooperación internacional, formando estudiantes que podrán participar de intercambios educativos y/o de redes o proyectos de investigación con universidades del exterior. Con esta herramienta, más alumnos podrán aplicar a becas de programas ERAMUS + (financiadas por la Unión Europea) , o de asociaciones tales como AUGM o REDMACRO (de las que UNLP forma parte) , entre otras.

La incorporación de asignaturas vinculadas a idiomas, en el bloque de *Formación general e introductoria*, es el puntapié inicial hacia la internacionalización del currículum. Sin embargo, no es la única iniciativa se debería desarrollar de cara a ese objetivo. Es clave incentivar, no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes a incursionar en la colaboración con pares de otras instituciones de la región y el mundo, para fortalecer la producción académica. De estas experiencias surgen los resultados más provechosos, ya que convergen aportes desde distintas

realidades y miradas culturales. En ese sentido, el máximo logro se obtiene cuando la experiencia puede ser re-transmitida en las aulas, y los estudiantes se nutren de ella.

En este orden de ideas, resulta vital una política institucional dirigida a fortalecer lazos con instituciones extranjeras y brindar oportunidades de movilidad a los docentes. Ello ampliará los horizontes de investigaciones conjuntas, publicaciones co-editadas y fundamentalmente el intercambio de “buenas prácticas” en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, impactará en la ampliación de las perspectivas metodológicas y pedagógicas, dando lugar al mejoramiento de la calidad educativa.

Conclusiones

Sin duda el nuevo plan de estudios ha dado respuesta a muchas de las demandas planteadas por los estudiantes. Seguramente su implementación conlleve a obtener graduados con sólidos contenidos académicos acordes a la evolución del Derecho en el siglo XXI, y también con una interesante gama de competencias transversales. De este modo, planteará un desafío para los docentes, quienes debemos adaptar nuestra metodología de enseñanza a fin de estimular el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes. En ese sentido, podemos fomentar los debates grupales sobre temáticas afines, plantear problemáticas que hemos experimentado en la profesión, e incentivar a los estudiantes a realizar presentaciones sobre un tópico de interés. Esta aproximación a las “soft skills” requiere repensar y replanificar las materias existentes en la currícula. Siguiendo esta línea, la inclusión del eje de “Formación Práctica al interior de las asignaturas”, nos da la oportunidad de innovar en nuestras técnicas de enseñanza y tomar dimensión de la importancia de estas habilidades.

En relación a la internacionalización, el plan 6 podrá sentar las bases para el avance de una estrategia institucional mucho más global. *“El desarrollo de la currícula y los programas internacionalizados no es un fin en sí mismo, sino un*

medio para desarrollar la competencia correspondiente a estudiantes y personal académico” (Knight, Jane). Por lo tanto, abrirá las puertas a la puesta en marcha de un proceso a largo plazo, que debería incluir a todos los actores universitarios y fomentar las iniciativas con instituciones del exterior en forma progresiva. No sólo se trata de intercambio de alumnos y docentes, sino también de implementar oportunidades de “internacionalización en casa”; es decir, acciones de índole internacional que favorezcan el crecimiento y enriquecimiento de la institución en su propio territorio. Estas son un vehículo para la vinculación con el mundo y generan un alto impacto en todos los claustros, sin necesidad de contar con grandes recursos financieros. Clases especiales dictadas por docentes de otras Casas de Altos Estudios vía streaming, la participación de investigadores externos en congresos o jornadas mediante la presentación de ponencias, o el intercambio de material digital entre instituciones, son ejemplos de acciones de internacionalización en casa que coadyuvarían a ampliar los horizontes académicos.

En resumen, el plan 6 ha introducido cambios paradigmáticos en la cultura interna de nuestra Facultad, aggiornando el proceso de enseñanza-aprendizaje a las exigencias del siglo XIX e invitando a todos sus miembros a reflexionar las nuevas oportunidades que brinda la educación superior.

BIBLIOGRAFIA

- Jane Knight – Internacionalización de la educación superior – Repositorio de la Universidad de Guanajuato - <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>
- Bernd Schulz - The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge - Journal of Language and Communication, June 2008

ENSEÑAR A ABOGAR: TENSIONES ENTRE LOS MODELOS DE EXPERIMENTALIDAD Y LAS ASIGNACIONES PRESUPUESTARIAS

Autores: Dino Di Nella¹ y Patricia Giordana²

Resumen:

Este documento presenta una investigación sociojurídica sobre el impacto que tienen en la enseñanza, aprendizaje e investigación jurídica, y su correspondiente asignación presupuestaria, los modelos de experimentalidad previstos para cada espacio curricular o asignatura; en particular, respecto a la relación entre teoría y práctica como simple categoría analítica y la ratio profesor/alumno como su concreción, prevista en la normativa aplicable.

Se parte de que el proceso por el cual de un estado teórico se llega a una práctica, que reflexionada críticamente conlleva una nueva teorización, que será aplicada y generará una nueva práctica (y así sucesivamente), conforma un ciclo T-P-T (Teoría-Práctica-Teoría) que difumina tal diferenciación en términos taxonómicos, y los constituye en simples secuencias inescindibles de un mismo proceso de conocimiento.

La clasificación que se utiliza presupuestariamente perjudica a la Carrera de Abogacía, pues se conforma a criterios que son propios de otros saberes científicos y prejuicios de cómo se debe enseñar el Derecho.

Desarrollo:

El actual modelo de asignación presupuestaria a la docencia universitaria que instrumenta la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se concretó en el año 2012, luego de años de discusión al interior del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), donde se acuerda criterios de racionalidad en la distribución presupuestaria nacional a las universidades, más allá de las asignaciones históricas.

Se propusieron tres componentes para calcular la base presupuestaria de cada Universidad. En primer lugar, los estudiantes y la propuesta académica. En este ítem se pondera la relación con la complejidad de la propuesta académica –se presume que mientras más aplicada o experimental es la carrera, mayor es su

¹ Profesor Adjunto de Sociología General y Sociología Jurídica, e investigador de la Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro. Grupo de investigación Copolis-Adalquí Argentina. dino.dinella@unrn.edu.ar

² Jefa de Trabajos Prácticos de Sociología General, y docente e investigadora de la Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro. Grupo de investigación Copolis-Adalquí Argentina. pgiordana@unrn.edu.ar

nivel de complejidad-, la economía a escala –que tiene en cuenta la relación entre centro y periferia, pues los costos no son los mismos- y la cantidad de estudiantes que han aprobado asignaturas. En efecto, *“...El indicador de Complejidad Académica(...) Para su elaboración se discriminan los alumnos de cada Universidad en catorce disciplinas, las cuales fueron determinadas a partir de las matrices de cada disciplina propuestas...”* (CIN, 2012: 10-11).

Conforme a ello, puede comprobarse que, por ejemplo, las ciencias de salud se consideran de muy alta complejidad, por lo que se deberá multiplicar los estudiantes por 2,720 para calcular las relaciones técnicas docentes/alumnos. En el otro extremo se ubicaría el Derecho, cuyo multiplicador se limita a 1.

En segundo lugar, se considera el desarrollo de ciencia y técnica. En este ítem se evalúa al cuerpo docente según el Programa de Incentivos de la SPU y las dedicaciones de éste, como modo de estimulación a la investigación y al aumento de la carga horaria de los/as docentes, en cada institución.

Y en tercer lugar, se ubica el presupuesto normativo. Este se construye con base a los planteles docentes y el número de alumnos/as de cada año en cada una de las carreras, de acuerdo a la complejidad de las asignaturas y considerando la planta de autoridades y de personal docente.

Estos componentes no ponderan de igual manera. El componente de estudiantes es el 45%, ciencia y técnica es el 5%, y el presupuesto normativo es el 50% del presupuesto base de cada universidad.

Este último componente se obtiene a partir de la cantidad de docentes y la relación técnica que tienen en relación a los estudiantes, según dos factores intrínsecamente vinculados: la complejidad del dictado de la asignatura o espacio curricular, y el tipo de carrera. La complejidad de las asignaturas, se relaciona a la concepción o grado de experimentalidad que se prevé en su dictado; a mayor necesidad de experimentación o saber aplicado a un campo, menor deberá ser la cantidad de estudiantes por docente en la respectiva comisión. El CIN acordó una tipología de asignaturas de 4 estamentos: *“...Tipo A: Asignaturas cuyas prácticas se desarrollan generalmente en ámbitos externos a la unidad académica, y consisten en trabajos de campo, residencias, pasantías u otra modalidad similar que requiere una atención*

personalizada del docente. Tipo B: Asignaturas con prácticas de laboratorio con utilización de instrumental de uso individual en forma preponderante, o con prácticas realizadas en modalidad de taller, por ejemplo, diseños arquitectónicos o trabajos de campo guiados, en los que se constate la necesidad de una supervisión global permanente o frecuentes atenciones individualizadas de los problemas o cuestiones planteadas por cada alumno. Tipo C: Asignaturas que desarrollen prácticas basadas en la resolución de modelos teóricos (matemática, física, etc.), o en análisis de casos como simulación de la realidad (administración, legislación, etc.), en las que se realizan presentaciones colectivas de los problemas a analizar y se manejan hipótesis de solución válidas para el conjunto de la clase. Tipo D: Asignaturas eminentemente teóricas que requieren trabajos individuales o grupales fuera del aula con apoyo docente para consultas...” (CIN, 2012: 43).

Conforme a ello, el CIN acordó 30 alumnos por profesor en asignaturas A y 120 en asignaturas B, C o D, y 15, 25, 35 y 120 alumnos por auxiliar, respectivamente (CIN, 2012: 45-46). La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), adecuó estos estándares del CIN, en función a la matrícula efectiva que tiene y la capacidad áulica de los edificios de los que dispone, a 30, 45, 60 y 60 alumnos por profesor y 7, 7, 30 y 60 por auxiliar, en asignaturas A, B, C o D, respectivamente (Resoluciones UNRN CDEVE 48/2012 y 84/2016).

Sin embargo, el modelo de pautas del CIN, que es la base para el cálculo presupuestario de la SPU, incluye un segundo tamiz de lectura. Las asignaturas tienen asignadas su taxonomía, también según una tipología estandarizada de carreras (CIN, 2012: 41). El CIN determinó que, en sus estándares, disciplinas como Medicina, tengan 25 asignaturas tipos A y B, de las 35 de su plan de estudios; Farmacia y Bioquímica, 24 de 30 asignaturas; Humanidades 5; y Abogacía, ninguna de esa clasificación. Así, la segunda clasificación del CIN -estándares por tipo de carreras- no da margen presupuestario para la enseñanza del Derecho desde una taxonomía práctica o aplicada tipo A y/o B.

Según ello, no se pueden curricularizar (previando el envío desde la SPU de los recursos respectivos) prácticas preprofesionales supervisadas, pasantías

en instituciones públicas y/o privadas, clínicas jurídicas y consultorios jurídicos, entre otras formas de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y jurídicas cuyas prácticas se desarrollan generalmente en ámbitos externos a la unidad académica con una atención personalizada del docente, o asignaturas con prácticas realizadas en modalidad de taller, en los que se constata la necesidad de una supervisión global permanente o frecuentes atenciones individualizadas de los problemas o cuestiones planteadas por cada alumno/a (Almeda y Di Nella, 2011).

Entendemos que esto se debe principalmente a dos razones. En primer lugar, a que el modelo de pautas fijado por el CIN, parte de una estandarización (naturalización) de las realidades de las universidades masivas del sistema de educación superior. Y en segundo lugar, a que hay subyacentes, sin dudas, fuertes prejuicios y estereotipos, vinculados a la habitual e interesada confusión entre dogmática jurídica y enseñanza del derecho, así como a una sobreponderación de la clases magistrales multitudinarias como recurso didáctico y pedagógico suficiente e idóneo para la instrucción en ese saber jurídico dogmático. En consecuencia, ese derecho así concebido, no requeriría, entre otras cuestiones, ni de talleres, ni de seminarios, ni de prácticas con supervisión directa del cuerpo estudiantil.

Sin embargo, la Resolución Ministerial 3401/2017, decidió aprobar los “... *Contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de ABOGADO...*”. Allí se indica que es obligatoria una formación práctica que posibilite la aprehensión de competencias específicas (habilidades y conocimientos metodológicos) del título que, en la práctica profesional, pudiera poner en riesgo los bienes o derechos. Por ello, al menos 260 horas curriculares deben tener actividades como “... 1) *consultorios jurídicos*; 2) *seminarios de prácticas supervisadas*; 3) *pasantías supervisadas*; 4) *talleres de práctica profesional*; 5) *clínicas jurídicas*; 6) *prácticas profesionales supervisadas en convenio con diversas instituciones públicas y privadas*; 7) *Horas prácticas que formarán parte de las asignaturas con indicadores visibles en los respectivos programas y que proporcionarán*

productos tangibles tales como: monografías, informes escritos, observaciones, entrevistas, investigación, trabajos de campo..." (RME 3401/2017, 11-12).

En consecuencia, se comprueba de forma palmaria que, para cumplir los estándares nacionales, se tendrán que readecuar los criterios de asignación presupuestaria previstos para las carreras de Abogacía, por lo menos con la incorporación de, al menos, 5 asignaturas (de 64 horas cada una) en la taxonomía A y/o B, y claro está, con sus respectivos -y mayores cargas de profesores y auxiliares.

Aplicando este análisis al caso concreto de la actual taxonomía de la carrera de Abogacía de la UNRN, observamos que las categorías asignadas (A, B, C y D) no se corresponden con las necesidades y realidades curriculares, pedagógicas, didácticas y de contenidos de las asignaturas de ciencias sociales y jurídicas de dicha carrera (Di Nella, Giordana y Porma, 2019).

Por un lado, encontramos que un 80% de sus asignaturas son definidas tipo D, y sólo un 20% tipo A-B-C (reiteramos, que requieren de 7, 7y 30 alumnos/as respetivamente, para contar con una comisión con su propio auxiliar docente. Y de 30, 45, 60 y 60 alumnos/as para un profesor); mientras que la media de la Sede Atlántica (en donde se imparte esta carrera), es de 49,56% tipo D, y la casi otra mitad de tipo A-B-C. Similar aspecto se observa si se compara con las otras dos sedes, o con la Universidad en general: tipo D hay 42,7%; el tipo C es equivalente en las tres sedes, pero notoriamente superior que en Abogacía, y tipo D es bastante superior en la Sede Atlántica pero, justamente, por el peso de la carrera de Abogacía en esta tipología de la Unidad Académica.

De mantenerse este esquema y asignación de tipología taxonómica de Abogacía (que como hemos visto, no responde ni a razones científicas, ni académicas, de la disciplina jurídica), el resultado práctico será la penalización directa e indirecta al alumnado de la carrera de abogacía, y el empobrecimiento del potencial dispositivo pedagógico y didáctico para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje experimental o aplicado. En primer lugar, porque la carrera con mayor matrícula de la Sede, se verá penalizada al tener una menor carga docente (*ratio* alumnos/as por docente), debido a la eliminación de casi todos sus auxiliares docentes y la reducción de sus profesores. Y en segundo

lugar, por la tácita desjerarquización que conlleva –en este modelo- su (falsa) consideración de carrera “eminente teórica”, privándola de un mayor grado de experimentalidad, como es sólito para una carrera evidentemente aplicada al estudio de las relaciones sociales y sociojurídicas y a la resolución de problemas y conflictos humanos y naturales.

En cambio, a las carreras denominadas “aplicadas”, que tienen casi la mitad de sus asignaturas consideradas A-B-C, les corresponderá auxiliar docente. Igualmente, en tanto que son carreras con menor matrícula, los profesores a cargo siempre se encontrarán en condiciones de instar las metodologías activas de aprendizaje, incluso en las asignaturas D, a diferencia del profesorado de Abogacía que, con grupos muy masificados, no tendrá más remedio que la exposición magistral como único recurso docente posible (Di Nella, 2018).

En conjunto, ello conllevará para la Carrera de Abogacía: a) una menor ratio de docentes (profesores y auxiliares) por carrera; b) una menor ratio de alumnos-as por docente; c) una menor ratio de actividades prácticas y extra áulicas, y de metodologías docentes para el aprendizaje activo.

Asimismo, si se tiene en cuenta, tal como evidenciamos al principio, que las pautas presupuestarias se formulan en gran medida sobre la base de la matriculación de alumnado, ello implica una transferencia neta de recursos (económicos, humanos y técnicos-docentes) desde la Carrera de Abogacía hacia las otras. Igualmente, la pérdida de docentes y de auxiliares, reduce la generación de masa crítica y la capacidad de formación de equipos docentes, y eventualmente, de horas concurrentes o netas para la investigación jurídica, y el aprendizaje aplicado del derecho.

Este negativo impacto para la docencia de la Carrera de Abogacía (que, insistimos una vez más, no se origina en razones científicas o académicas de las ciencias jurídicas, sino en su desinterpretación epistemológica como ciencia social aplicada), puede y debe ser evitado.

Por otra parte, el uso de la clasificación hecha y el desmerecimiento de las ciencias y los conocimientos sociales y jurídicos que conlleva, nos hace preguntar en qué medida se piensa el sentido de la universidad pública en el

sistema de educación superior. Si las universidades públicas son formadoras de profesionales críticos con su entorno y aptos para la transformación de la realidad (y no son simples expendedoras de títulos profesionales habilitantes), ésta debe asumir la necesaria convergencia de saberes transdisciplinarios y aplicados para el análisis, explicación y resolución de los conflictos sociales. Y con ello, de los dispositivos pedagógicos y didácticos de enseñanza del derecho que resulten aptos para este fin. En definitiva, ¿la Abogacía es una compilación de conocimientos teórico-dogmáticos o una ciencia social aplicada a las relaciones sociales, dependiendo de la política presupuestaria de la SPU? En cualquier caso, la respuesta siempre pasará por replantear la enseñanza del derecho, sincronizando los respectivos dispositivos pedagógicos con las asignaciones presupuestarias que en cada caso le correspondan, sin aumentar el riesgo para los bienes o derechos de las personas.

Bibliografía:

Almeda Samaranch, E.; Di Nella, D. (2011), El desarrollo de las competencias transversales en Ciencias Sociales. Diseño de una metodología docente para la adquisición de cuatro competencias transversales en enseñanzas de carácter semipresencial a nivel internacional. ISBN 978-84-939784-9-5. Copalqui Editorial: Barcelona.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012), Modelo de asignación presupuestaria

Di Nella, D. (2018), Derechos Humanos y Desigualdades Sociales. Enseñanza, práctica y ejercicio profesional en el ámbito jurídico. Revista Derechos En Acción, 8(8). <https://doi.org/10.24215/25251678e173>.

Di Nella, D., Giordana, P., Porma, N. (2019), Derecho y taxonomía curricular. Impacto en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación jurídica, de los modelos de experimentalidad previstos para cada espacio curricular en el Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. I Jornadas sobre enseñanza del derecho, SASJU-UNLPam.

Ministerio de Educación (2017), Resolución Nro 3401/2017.

Universidad Nacional de Río Negro (2012), Resolución CDEVE 48/2012. Universidad Nacional de Río Negro (2016), Resolución CDEVE 84/2016.

ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CONTEXTO DE ENCIERRO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES.

Analía Reyes, Cecilia Actis y Juan Martín Castro

En la comisión 4 se presentaron 7 ponencias y todas fueron expuestas por sus autorxs. La concurrencia fue muy numerosa, llegando a contar en algunos momentos con alrededor de 40 asistentes. De Ellxs, 20 aproximadamente estuvieron presentes también en la instancia de debate e intercambio que se realizó luego del *coffe break*. El público asistente fue variado: estudiantes y docentes de la FCJS, un docente de la Facultad de Derecho UBA, una docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, integrantes del área ECE del Observatorio de la Enseñanza del Derecho FCJS, integrantes del Programa de ECE FCJS, un estudiante que fue personal del SPB.

La comisión contó con tres ponencias en formato relato de experiencias educativas, dos ponencias teóricas y dos avances de investigación. Una de las ponencias incluyó además aspectos propositivos para contribuir a la mejora de la intervención de la FCJS-UNLP en la Cárcel.

En líneas generales se puede decir que todas las presentaciones estuvieron atravesadas por una preocupación común: la educación en contextos de encierro entendida como un derecho humano inalienable y la prisión entendida como una institución cuyo ethos y prácticas cotidianas privilegian la seguridad por sobre la educación.

Los marcos y conceptos teóricos puestos a dialogar en las ponencias y debates, entre otros, fueron: el concepto de *proceso de prisionización* (E. Goffman); la concepción de *educación para la liberación* (P. Freire); el concepto de *proyecto de vida* (encarado en las ponencias desde dos marcos teóricos diferentes); el concepto de *educación bidireccional*; el concepto de *patriarcado* (sin mención explícita a su marco teórico de referencia). En cuanto a los aspectos metodológicos de las ponencias (no explicitadas en las presentaciones ni el debate) se destacan los métodos cuantitativos (uso de encuestas y análisis de información estadística) y la estrategia etnográfica de registro de trabajo de campo. En cuanto a las estrategias de intervención pedagógica mencionadas en las ponencias y debatidas luego se destacan: los juegos de simulación y el formato de *aprendizaje compartido*¹.

Los temas que atravesaron la instancia de debate y permitieron un intercambio entre ponentes y asistentes fueron la problemática de género; los vínculos posibles entre las diferentes instituciones que convocan la temática (servicios penitenciarios, facultad, centros universitarios radicados en penales); el impacto que en la subjetividad de la persona detenida tienen la prisionización y la educación; la necesidad de horizontalizar el diálogo entre lxs diferentes actorxs intervinientes en el proceso educativo en contextos de encierro; el uso de pedagogías no tradicionales para favorecer la producción de conocimiento en el aula; la necesidad de formación docente y estudiantil específica para el trabajo en estos contextos; la

¹ Nombre que le ponen lxs autores a un modo específico de intervención pedagógica entre estudiantes detenidxs y estudiantes “libres”

comparación de casos específicos de educación en contextos de encierro argentinos y brasileros (y el reconocimiento de que, a pesar de las dificultades, Argentina, tiene un extenso camino recorrido en materia de garantía del derecho a la educación de las personas privadas de libertad).

En cuanto a las preguntas y líneas de trabajo que quedaron abiertas y que habilitan futuros diálogos entre quienes participaron de la comisión 4 se encuentran: la necesidad de profundizar estrategias de investigación de este campo de la educación, aún en ciernes; la indagación profunda del rol de los centros universitarios radicados en cárceles; la profundización de debates en torno del lugar donde debería funcionar la educación universitaria para personas detenidas (las sedes de la facultad o las unidades penales); la indagación acerca de las barreras que contribuyen a que la educación universitaria en las cárceles replique condiciones de exclusión social (siguen siendo proporcionalmente pocas las personas detenidas que se inscriben en la facultad y sostienen sus estudios).

También es necesario mencionar (aunque no haya salido a la luz en el trabajo de la comisión 4), la necesidad de profundizar la formación teórica en materia de educación: revisar los aportes de la teoría crítica, del constructivismo, de la didáctica, en definitiva, la epistemología sobre la que se sostiene (y que en la mayoría de las ocasiones está invisibilizada) la práctica pedagógica de la enseñanza del derecho en contextos de encierro, en aras de contribuir en la construcción de una posible didáctica específica del área.

Es parte del fortalecimiento de la democracia, la ampliación de los espacios donde ésta se ejercita. El balance del trabajo en la comisión 4 nos deja la grata sensación de haber colaborado en la discusión de un tema que hace al ensanchamiento de la vida democrática universitaria, y de haber superado la mera contemplación intelectual para poner en acción esos conocimientos y debates a través de la elaboración de propuestas específicas de intervención y de la invitación concreta a lxs asistentes, a integrar el equipo de trabajo que en la FCJS camina las cárceles y le pone el hombro a la educación en contextos de encierro.

JUICIO POR JURADOS EN CÁRCELES PARA INTEGRAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Analia Verónica Reyes¹

Resumen: A través de esta ponencia se realizará un relato de experiencia educativa sobre una actividad de simulación llevada a cabo en contextos de encierro. En el desarrollo se describen los resultados positivos que tienen para los estudiantes la intervención en actividades de simulación y en particular, la realización de simulacros de juicio por jurados en cárceles. Asimismo, se resalta el cumplimiento del fin de extensión universitaria de tipo bidireccional, en la que todos los intervinientes de la actividad participan en la construcción del conocimiento.

Introducción

Desde que inicié mi desempeño docente en la materia “Adaptación profesional en procedimientos penales”² –ahora llamada en el Nuevo Plan de Estudios “Prácticas Penales”–, vengo llevando a cabo conjuntamente con los estudiantes simulacros de audiencias del proceso penal, entre estas: de formulación de cargos, de medidas cautelares, de aplicación de métodos de composición, de abreviación del proceso y juicios orales (con jueces técnicos). A estas audiencias simuladas añadí luego, la realización de simulacros de juicio por jurados.

Esta actividad la he concretado en el espacio áulico (sede de la Facultad) y en las salas de los tribunales de la ciudad de La Plata esto, con carácter preferente, teniendo en cuenta la necesidad de facilitar a los estudiantes el

¹ Auxiliar docente interina con funciones de Jefe de Trabajos Prácticos asignada a la Comisión 4 de la Cátedra 2 de Derecho Procesal I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P., e-mail: analiaveronicareyes@hotmail.com

² Materia que en el anterior Plan de Estudios se dictaba en forma conjunta (con carga horaria semestral) con la materia Derecho Procesal I, ésta última comprensiva de las materias Teoría General del Derecho Procesal y Derecho Procesal Penal. Este año 2019, con la implementación del Nuevo Plan de Estudios la materia Derecho Procesal I se cuatrimestralizó (se redujo significativamente su carga horaria) y ya no se dicta conjuntamente con la Práctica Penal, modificación que ha devenido por varios motivos que no son del caso tratar aquí, en desmedro de la calidad educativa por afectar en perjuicio de estudiantes

y docentes el proceso de enseñanza-aprendizaje.

vínculo con los espacios/ámbitos de futuro desempeño profesional, experiencia que les permite ganar confianza –habilidad actitudinal que implica aumentar la seguridad en sí mismos–, los prepara *in situ* (competencia del abogado litigante).

En cada uno de los cursos, este tipo de actividad ha demostrado resultados muy positivos para los estudiantes en la adquisición de habilidades de tipo cognitivas y en la aprehensión de valores y actitudes sociales e individuales, tales como: desarrollar comportamientos solidarios (compartir los conocimientos), ponderar el trabajo grupal para la concreción eficaz de las tareas³ (desincentivar el individualismo), afianzar el grupo de estudiantes entre sí (disminuye los comportamientos de aislamiento) y con el docente (motiva y facilita la convivencia), manifestar una actitud crítica respecto de la realidad profesional (desarrollar el pensamiento crítico), etc.

Puntualmente, en los simulacros de juicio por jurados se observa además, la aprehensión de valores democráticos. En ese sentido: la ponderación de la participación ciudadana en la toma de decisiones de la justicia, la necesidad de conocer la realidad social para atender a sus requerimientos (demandas del ejercicio profesional futuro), expresarse con lenguaje claro para establecer un verdadero diálogo con la comunidad y así lograr alcanzar la solución de los conflictos sociales (uno de los desafíos de la abogacía), entre otros.

Aclaro, que para el desarrollo de los simulacros, los estudiantes del curso asumen la responsabilidad (compromiso) de la convocatoria de los jurados, invitando a amigos, compañeros, familiares para participar en tal calidad, asegurando el número de jurados (12) necesarios para el desarrollo del juicio. Y por mi parte coordino la intervención de jueces profesionales (que cumplen esa función en el Poder Judicial) para la dirección de los debates.

³ “(...) comprensión de que mediante el trabajo grupal los resultados que se obtienen, alcanzan mayor amplitud por la interacción cognitiva de los integrantes y aumenta la visión de la realidad de todo estudiante (...)” en *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy*, México Disponible en:

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf (último acceso el 21/04/2019).

Esta actividad que, debe ser planificada y coordinada teniendo en cuenta múltiples detalles, motiva a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docente). En efecto, tanto por los casos que se utilizan como, por los requerimientos de preparación de cada grupo de estudiantes a su vez, los ciudadanos que intervienen en calidad de jurados y deciden el resultado del juicio (culpabilidad o inocencia del acusado), cada juicio simulado resulta ser una experiencia única y particular que nos implica a todos siempre, de una manera diversa (es una actividad compleja pero a la vez muy gratificante).

En vista del interés demostrado por los estudiantes para la realización de este tipo de actividad, en el marco del Seminario de grado “Estudio, práctica y estrategias para el sistema acusatorio-adversarial” organizado por la Cátedra 2 de Derecho Procesal I (Director Dr. Emir Alfredo Caputo Tártara) durante el segundo cuatrimestre del año 2018, en el cual me desempeñé en calidad de Coordinadora, propuse la realización de los simulacros de juicio por jurados (actividad práctica que se encontraba prevista en el curso seminario) en un nuevo ámbito-espacio: las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense.

¿Por qué se propuso realizar simulacros en las cárceles?

Además del ya expresado interés que demuestran los estudiantes en las actividades de simulación y en particular, en la simulación de juicio por jurados por las razones apuntadas, tuve en cuenta otra especial situación.

Cada año durante el curso de la materia Derecho Procesal Primero, se organiza la realización de visitas a las unidades penitenciarias con la finalidad de que los estudiantes (que lo deseen ya que, se trata de una actividad optativa) conozcan estos espacios. La intención docente, por nuestro rol de mediadores en el proceso de enseñanza es acercar a los estudiantes a un ámbito vinculado a los contenidos de la materia Derecho Procesal Penal (allí se cumplen medidas privativas de libertad en forma cautelar y como cumplimiento de condenas). Hay muchas cuestiones de relevancia económica, social y política para analizar en estos espacios de ahí que muchos estudiantes se

interesan en percibir por sus propios sentidos, aquello que conocen a través de libros, docentes y medios de comunicación.

También, se advierte que al momento de concretar estas visitas, los estudiantes efectúan espontáneos intercambios con los privados de la libertad, interesándose por sus situaciones particulares no solo desde el punto de vista del derecho procesal sino y principalmente, para comprender la realidad social de la que forman parte.

Orientados en la Cátedra por ese especial interés de los estudiantes de la carrera de abogacía –en general– por conocer los ámbitos carcelarios e interactuar con los privados de la libertad, se propuso⁴ a los estudiantes del referido curso de seminario de grado para llevar a cabo la actividad de simulacros de juicios por jurados en los centros de estudiantes existentes en las unidades 9 de La Plata (de alojamiento de hombres) y 8 de Los Hornos (de alojamiento de mujeres).

Objetivos de alfabetización jurídico-democrática

La actividad vincula a los estudiantes (libres) de la carrera de abogacía de nuestra Facultad (Universidad Nacional de La Plata) a la educación en contextos de encierro y los involucra de tal manera que, los convierte en los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, los estudiantes adquieren las competencias propuestas en el curso y al mismo tiempo, comparten sus conocimientos de manera horizontal⁵ con los privados de la libertad.

Cabe destacar que, para llevar a cabo cada simulación planificamos junto al Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad encuentros previos tanto, en la unidad n° 9 como, en la unidad n° 8 con la finalidad primero, de transmitir la propuesta e invitar a participar a los privados de la libertad (centro de estudiantes) y segundo, para explicar a aquéllos los

⁴ Los estudiantes que por diversas razones no pudieron participar en los simulacros desarrollaron otro tipo de actividad a modo de evaluación del curso seminario (sólo fueron cuatro estudiantes).

⁵ FREIRE, PAULO (1968). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

aspectos teóricos y prácticos más relevantes para el desarrollo de los juicios simulados. En el caso de la unidad n° 9 pudimos⁶ concretar el segundo encuentro con la intervención de los estudiantes del curso seminario quienes transmitieron los conceptos fundamentales inherentes al sistema de enjuiciamiento por jurados y realizaron distintas prácticas con los privados de la libertad; por ejemplo, en el primer simulacro realizado en la unidad n° 9, los privados de la libertad participaron en calidad de testigos del juicio para lo cual, realizaron prácticas previas del examen directo y contra-examen con los estudiantes del seminario.

Otro dato relevante de la experiencia fue el intercambio que se realizó al finalizar cada uno de los simulacros. En ese sentido, los jueces profesionales⁷ que dirigieron los debates fueron consultados previamente para participar de este tipo de “aprendizaje colaborativo” con los intervinientes en el simulacro (estudiantes del curso seminario y privados de la libertad). De esta manera se logró un clima de diálogo, de participación y de reflexión. Este intercambio final retroalimentó el conocimiento de cada uno de los intervinientes.

En esta oportunidad varios privados de la libertad manifestaron haber comprendido el significado de la participación ciudadana en la toma de decisiones de la justicia.

Actividad de extensión en el curso del Seminario de grado

Toda actividad de simulación tiene múltiples ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje muchas de las cuales han sido mencionadas.

⁶ La expresión “pudimos” hace referencia a la coordinación que con anticipación se realizó a través del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad, la que obtuvo las autorizaciones respectivas por parte del Servicio Penitenciario Bonaerense. Lamentablemente en relación a la Unidad n° 8, la comunicación por parte del SPB fue más lenta, por lo que pudimos concretar dos encuentros, uno previo en la que concurrí para explicar la propuesta y realizar la invitación para participar y la segunda, ya para el desarrollo del simulacro de juicio por jurados con los estudiantes del curso seminario.

⁷ Participaron dirigiendo los juicios simulados el Dr. Alejandro Cascio, Juez de la Cámara de Apelación y Garantías del Dpto. Judicial de Quilmes, la Dra. Carmen Palacios Arias y el Dr. Ramiro Fernández Lorenzo, Jueces del Tribunal en lo Criminal n° 5 y 1 respectivamente, del Dpto. Judicial de La Plata, a quienes agradecemos en esa oportunidad y nuevamente ahora, por su intervención dedicando tiempo y trabajo a esta actividad con fines de alfabetización jurídico-democrática.

Especialmente, quiero destacar los lazos que los simulacros de juicio por jurados en cárceles permitieron establecer con diversos actores de la comunidad. Por un lado, con los privados de la libertad (grupo caracterizado por su vulnerabilidad en el contexto social, es decir, no cuentan con un pleno goce de los derechos humanos básicos). Además, con magistrados del Poder Judicial (en cuanto referentes de uno de los poderes del Estado). Asimismo, la colaboración que brindó el Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de la Provincia de Bs. As. en la realización de la actividad, da cuenta de otra intervención institucional. Finalmente, la difusión en los medios de comunicación locales (diario El Día) e institucionales (Prensa del Servicio Penitenciario Bonaerense y redes del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad y del Observatorio de Enseñanza del Derecho) posibilitó el diálogo con la comunidad en general al comunicar los objetivos de alfabetización jurídico-democrática de la actividad.

Conclusión

En cada uno de los simulacros que llevamos a cabo se generó integración/inclusión educativa, se involucraron sujetos que provienen de diversos espacios de la comunidad y entre estos se desarrolló un diálogo colaborativo que tuvo como resultado la adquisición/construcción de conocimientos por parte de todos los intervinientes. La integración no solo se genera para el grupo en condiciones de vulnerabilidad, los privados de la libertad (quienes participando de esta actividad educativa construyen lazos de pertenencia con la sociedad) sino, para los estudiantes y docentes de la facultad y los magistrados del Poder Judicial quienes al realizar intercambios en espacios diversos al habitual enriquecen sus saberes para mejorar sus prácticas en los espacios donde cada cual se desempeña⁸ es decir, adquieren herramientas para intentar desenvolverse mejor en sus medios⁹. De esta

⁸ El conocimiento es el producto de la acción social y cultural. Carretero Mario (1997), *¿Qué es el constructivismo?*, Editorial Progreso, citado en *Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy* México Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf (último acceso el 21/04/2019).

⁹ SCARFÓ FRANCISCO, CASTRO JUAN. Estado, educación y cárceles. En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Año 13 / N° 46 – 2016, pp. 409-*

manera la Facultad se traslada (literalmente) a otros ámbitos para concretar sus fines sociales: enseñar y generar conocimiento para la sociedad en general y no solo para los profesionales que forma en sus carreras. A la vez, que de acuerdo con una concepción bidireccional de la extensión universitaria¹⁰, construye conocimiento a través del diálogo con los diversos actores sociales.

Bibliografía

FREIRE, PAULO (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FURFARO, CRISTIAN A. La alfabetización jurídica en las facultades de derecho: ¿Extensión o comunicación? En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. UNLP. Disponible en: <file:///E:/AREA%20ALFAB.%20JURIDICA/Material/La%20alfabetización%20jurídica%20en%20las%20facultades%20de%20derecho,%20Extensión%20o%20comunicación.pdf>

SCARFÓ FRANCISCO, CASTRO JUAN. Estado, educación y cárceles. En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. UNLP. Año 13 / N° 46 – 2016, pp. 409-425. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58165/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. México. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf

425. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58165/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso el 21/04/2019)

¹⁰ FURFARO, CRISTIAN A. La alfabetización jurídica en las facultades de derecho: ¿Extensión o comunicación? En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias*

Jurídicas y Sociales. UNLP. Disponible en: <file:///E:/AREA%20ALFAB.%20JURIDICA/Material/La%20alfabetización%20jurídica%20en%20las%20facultades%20de%20derecho.%20Extensión%20o%20comunicación.pdf> (último acceso el 21/04/2019)

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES UNLP

Cecilia Actis¹

Resumen

En esta ponencia presentamos información parcial (recabada hasta el momento) de la situación de estudiantes de la FCJS UNLP que se encuentran privados de su libertad en los penales con los cuales esta casa tiene convenio universitario. Se trata de un análisis descriptivo que recoge por un lado información histórica y por otro, datos de ingresantes 2019. Para ello se han tomado los siguientes indicadores históricos: cantidad de inscriptxs, cantidad de títulos entregados, situación de regularidad e inscripciones a exámenes. En cuanto a la descripción de lxs ingresantes 2019, ofrecemos el análisis de algunas variables recogidas a través de una encuesta realizada en el mes de abril a estudiantes que concurrieron a distintos penales a cursar la primera materia de la carrera. Las páginas a continuación se inscriben en la línea de actividades de investigación promovidas desde el área de Educación en Contextos de Encierro perteneciente al Observatorio de la Enseñanza del Derecho de la FCJS UNLP.

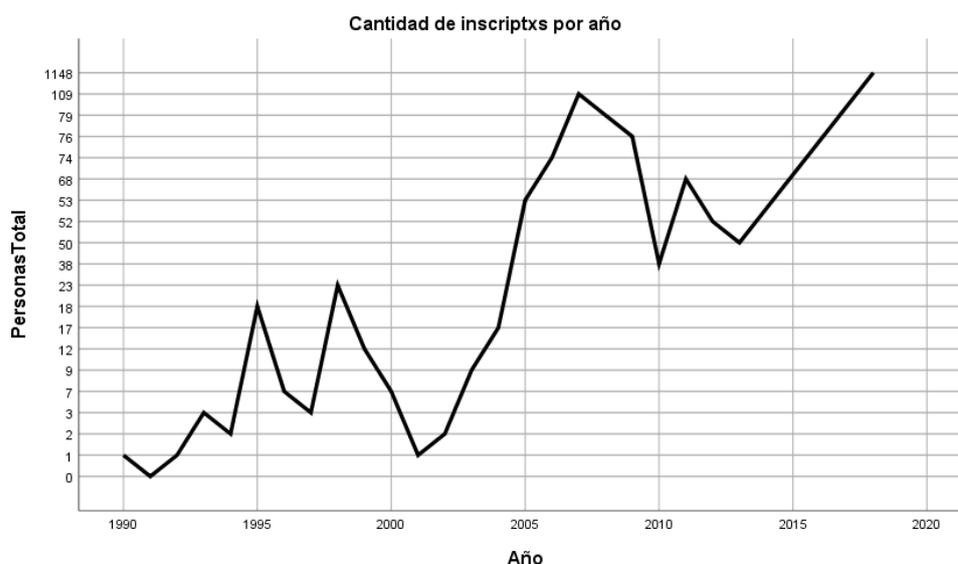
Dicen los números

En el año 1990 la FCJS inscribe a dos estudiantes privados de libertad. A lo largo de la década de los '90 este número asciende a 60 personas, de las cuales sólo tres son mujeres. Es a partir del año 2005 en que las inscripciones comienzan a incrementarse con picos de inscripción en los años 2007, 2009, 2011, 2012 y 2018 en los que las inscripciones superan las 100 personas. Ya

¹Licenciada y Profesora en Sociología egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de Introducción a la Sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora del área de Educación en Contextos de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata

son 150 lxsinscriptxs para el ciclo 2019². De toda la línea, que puede apreciarse en el Gráfico 1³, debemos agregar que sólo el 4,8 corresponde a inscripciones de mujeres (34 sobre un total de 703). Como se puede observar, hay una tendencia creciente de estudiantes detenidxs que se inscriben para cursar alguna de las carreras que se ofrecen en la facultad.

Gráfico 1



Para diciembre de 2018 260 estudiantes privadxs de libertad cumplían condiciones de regularidad (aprobaron una o más materias entre noviembre 2016 y octubre 2018). Estxs 260 estudiantes representan sólo el 27,2% del padrón de estudiantes privadxs de libertad para esa fecha. Este dato da cuenta, junto con otras posibles explicaciones, de la dificultad de mantener la regularidad para lxs estudiantes en contexto de encierro. Otro indicador es la cantidad de ausentes en las mesas examinadoras: sobre un total de 2443 inscripciones a exámenes entre los años 2010 y 2015, las ausencias ascienden al 48,3%⁴.

²El dato no es preciso porque el período de inscripciones para estudiantes detenidxs todavía no está cerrado.

³ Elaboración propia en base a datos aportados por la Secretaría Académica. Se omiten los datos de los años 2014-2017 y 2019 por falta de información. El gráfico toma “personas inscripdxs” y no “cantidad de inscripciones” (dato que casi duplica al anterior por cuanto una persona se inscribe en más de una carrera).

⁴ Datos aportados por el Departamento de Alumnos en noviembre 2018

En relación a los egresados, entre los años 2008 y 2018 se entregaron 59 títulos a 28 personas que estudiaron en contextos de encierro. En ningún caso se trata de títulos entregados a mujeres⁵.

Ingresantes 2019

Desde el área de ECE del OED, realizamos una encuesta a lxs ingresantes que se encontraban cursando la primera materia de la carrera en alguna de las Unidades Penales⁶. Se trata de un formulario de 37 preguntas en el que se indagan diferentes dimensiones, entre ellas, aspectos relativos al ingreso a la carrera de abogacía y preferencias de cursada, trayectorias educativas propias y familiares, situación procesal y tiempo de detención, vínculos familiares, aspectos subjetivos sobre la vida cotidiana de unx estudiante universitarix en contexto de encierro y apreciación sobre los centros universitarios en dicho contexto. Al momento de presentación de este artículo se cuenta con noventa y una encuestas procesadas, que fueron tomadas en las UP 1, 9 y 31⁷. Por razones de espacio, aquí presentaremos una descripción breve de lxs ingresantes entrevistadxs dando cuenta de sus edades, géneros, situación procesal y preferencia de cursada.

Como decíamos, para abril de 2019 hay alrededor de 150 ingresantes. La proporción de mujeres inscriptas continúa la tendencia de los años anteriores, siendo muy baja su incidencia en el total de inscriptxs.

El promedio de edad de las personas inscriptas es de 36 años, siendo 19 y 67 años los valores extremos. El 66% de lxs ingresantes entrevistadxs tiene 31 años o más. Esto nos viene a decir que la población universitaria que ingresa a nuestra facultad en 2019 es mayor al promedio de edad de las personas detenidas en la provincia⁸.

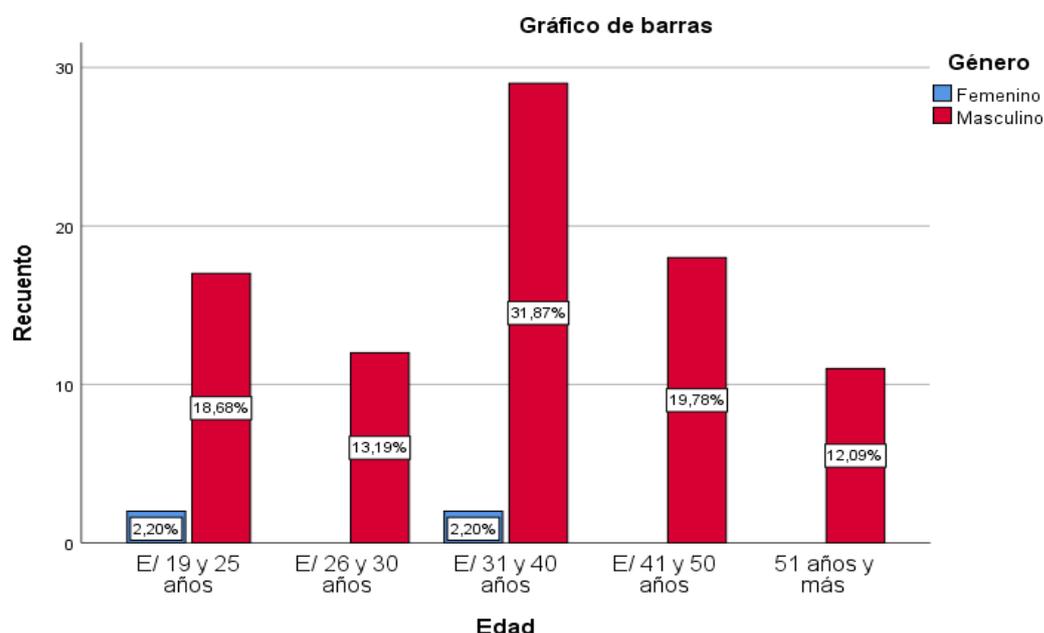
5 Datos aportados por la Secretaría Académica

6 "Introducción al estudio de las ciencias sociales" se dictó en las UP1, 9, 24 y 31. Allí concurren estudiantes alojadxs en otras unidades carcelarias. Agradecemos a lxs docentes por haber colaborado en la aplicación del formulario. En la carga de encuestas participaron lxs Lic. Josefina González y Francisco Vilches, ambxs, integrantes del área ECE del OED.

7 Resta cargar y procesar unas veinte encuestas aproximadamente, recogidas en la U 24.

8Según el informe del CCT 2018 (pág.154) el 65% de las personas detenidas en la Provincia de Buenos Aires tienen menos de 35 años.

Gráfico 2



En cuanto a la situación procesal, puede observarse una heterogeneidad casi perfecta: procesadxs y condenadxs son prácticamente la misma cantidad. Si comparamos con la población total detenida en la provincia de Buenos Aires, podemos apreciar que la relación entre ambas categorías cambia: hay una ligera mayoría de condenadxs entre lxs ingresantes detenidxs⁹.

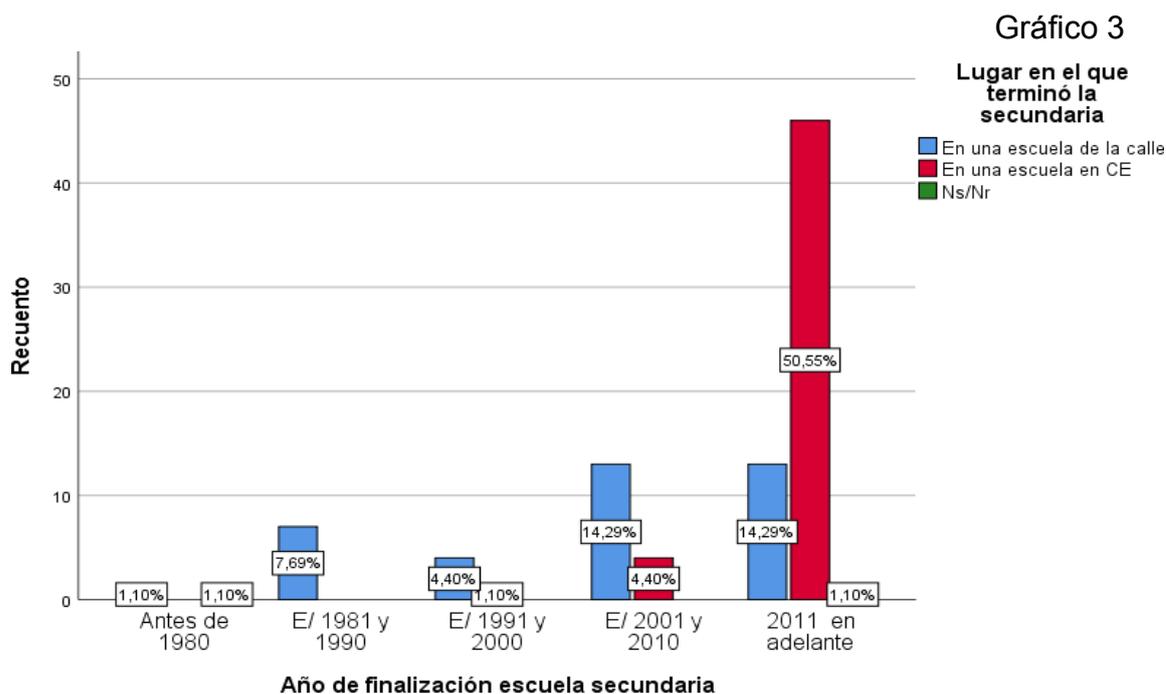
Cuadro 1

Edad según Situación Procesal

Edad		Situación Procesal			Total
		Procesadx	Condenad x	Ns/NR	
E/ 19 y 25 años	Recuento	11	8	0	19
	% del total	12,2%	8,9%	0,0%	21,1%
E/ 26 y 30 años	Recuento	5	5	2	12
	% del total	5,6%	5,6%	2,2%	13,3%
E/ 31 y 40 años	Recuento	12	16	3	31
	% del total	13,3%	17,8%	3,3%	34,4%
E/ 41 y 50 años	Recuento	7	9	2	18
	% del total	7,8%	10,0%	2,2%	20,0%
51 años y más	Recuento	5	3	2	10
	% del total	5,6%	3,3%	2,2%	11,1%
Total	Recuento	40	41	9	90
	% del total	44,4%	45,6%	10,0%	100,0%

⁹El informe del CCT 2018 muestra que para 2017 las personas procesadas representan el 57% de la población total detenida (pág. 163).

El 34% de lxs ingresantes entrevistadxs terminó sus estudios secundarios en el año 2018. A esto se agregan los datos del siguiente gráfico en el que se observa que más del 60% terminó su escolarización secundaria en una escuela en contexto de encierro y que dicha finalización se produjo –en su mayoría- en los últimos ocho años (entre 2011 y 2018).



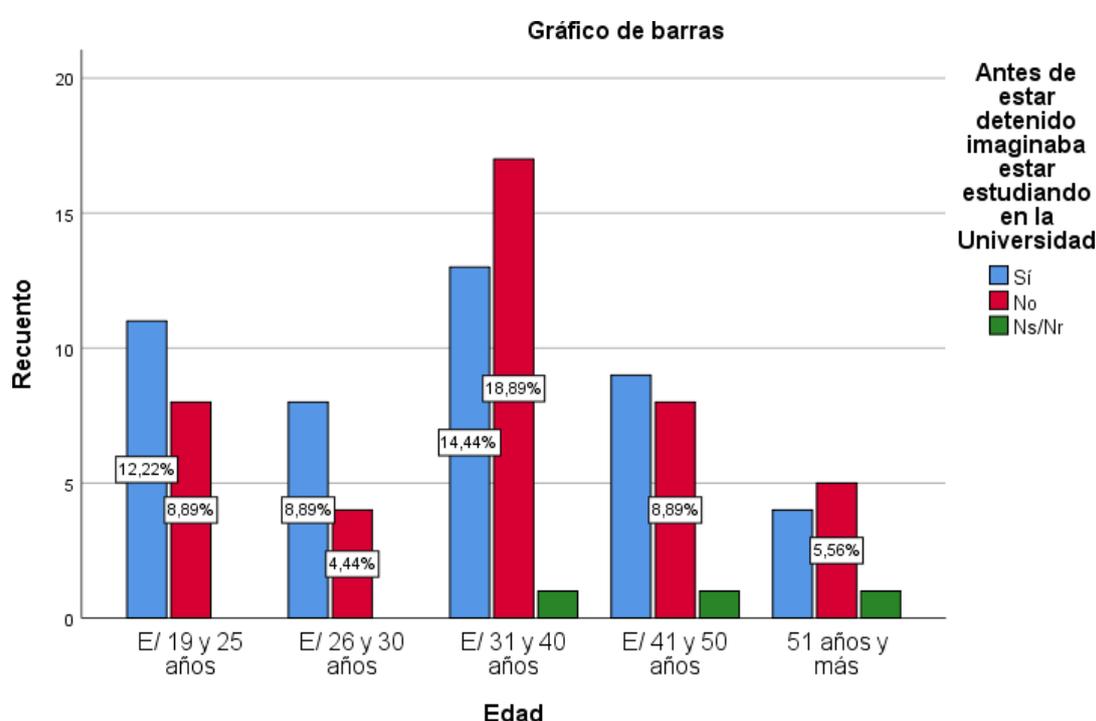
Otro dato que puede contribuir en la descripción de este grupo de ingresantes es el hecho de que hay un 32% -29 personas en total- que se inscribió en otra carrera alguna vez; 8 de ellas lo hicieron estando detenidas.

Por el impacto que puede tener en la subjetividad de una persona encerrada el proyecto educativo (cuya lógica subvierte, en muchos casos el proceso de prisionización¹⁰) nos interesaba conocer si antes de la detención se imaginaban estudiando en la universidad. Las respuestas nos muestran que en tanto la mitad responde afirmativamente, hay un (casi) 47% que no había incluido esta opción en su proyecto de vida (Gráfico 4). A su vez, ante la pregunta acerca de si continuaría su carrera “*en la calle* si recuperara su libertad mañana”, el 76% respondió que sí, en tanto el 23% dijo que si bien le interesaría seguir cursando en la calle, no cree poder hacerlo por razones económicas o familiares.

¹⁰Tomamos el término de Goffman(2001)

También nos parece importante destacar que el 84,5% de lxs ingresantes entrevistadxs considera que su vida cotidiana en la cárcel va a cambiar por ser estudiante universitarix. Luego de realizar esta pregunta, el formulario solicitaba una fundamentación; si bien no tenemos todavía procesadas estas respuestas, sí estamos en condiciones de afirmar que ese enorme porcentaje de ingresantes cree que dichos cambios en el cotidiano de la cárcel van a ser positivos.

Gráfico 4



Por último, quisiéramos hacer una referencia a las preferencias de cursada que manifestaron lxs ingresantes entrevistadxs. De las opciones que daba el formulario, más de la mitad (61%) preferiría cursar en la facultad (en 7 y 48). Inmediatamente se solicitaba fundamentar esta elección; aunque no tenemos sistematizada esa pregunta, una lectura rápida nos permite ver que hay al menos tres tipos de respuestas: aquellas cuyo fundamento está en los aspectos vinculares de la vida universitaria, otro grupo de respuestas que pone el acento en la calidad educativa y de acceso a los materiales y por último, aquellas respuestas que asocian las ventajas de cursar *en la calle* con romper

la lógica del encierro. Esta primera lectura se complementa con la fundamentación de quienes prefieren cursar en la UP en la que se encuentran detenidxs (30%): la mayor parte de las respuestas aluden a evitar conflictos de traslados con el SPB.

Conclusiones

Hace más de 25 años que la FCJS incorpora estudiantes privadxs de libertad. Este recorrido muestra claramente una tendencia de crecimiento de este grupo de estudiantes, así como de egresados (algunos de los cuales continúan integrando la comunidad educativa en trayectos de postgrado). También vimos que las mujeres son muy pocas en relación a los varones. De todas las preguntas del formulario nos detuvimos en aquellas que tenían relación con el proyecto de vida y el impacto de la educación universitaria en la subjetividad de las personas privadas de libertad. En relación a ello podríamos conjeturar que la pertenencia a la vida universitaria es percibida como una posibilidad de romper con la dinámica del encierro y contribuir con la recuperación de la subjetividad y la construcción del proyecto de vida. Por último nos permitimos también hacer una breve alusión a la preferencia de cursada, dado que la educación en contextos de encierro está fuertemente atravesada por ese debate: llevar a estudiantes detenidxs a las sedes universitarias *de la calle*, o traspasar con la universidad los muros de la cárcel.

Bibliografía

CPM (2018): *Informe anual 2018. El sistema de la crueldad XII*; La Plata; CPM
García Borés E. (2003): "El impacto carcelario" en Roberto Bergalli (coord.) *Sistema penal y procesos sociales*; Valencia; Editorial Tirant lo Blanch
Goffman, E. (2001): *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*; Buenos Aires; Amorrortu

**-“¿HAY PRESXS QUE ESTUDIAN DERECHO?
NO, HAY COMPAÑEROS QUE SE ENCUENTRAN PRIVADXS DE SU
LIBERTAD.”**

Correa Chiclana Manuela¹; Gabillondo Conrado²; Vilches Francisco³.

Resumen

En esta ponencia lo que intentaremos mostrar es nuestra experiencia como estudiantes-compañerxs en los grupos de estudio realizados en el marco del Programa de Educación en Contexto de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (FCJS UNLP). En base al relato de un día de estudio, y a partir de algunas conceptualizaciones de Paulo Freire, intentaremos enmarcar nuestras propias prácticas en los términos de construcción de conocimiento que realiza el autor brasileño, es decir cuestionando la educación bancaria y verticalista y reconociendo en las formas pedagógicas horizontales, un ámbito propicio para la producción independiente y emancipadora de los saberes.

Introducción

Los grupos de estudios están conformados por diferentes compañerxs que están en libertad, que estudian en la FCJS y con compañerxsprivadx de su libertad que estudian la misma carrera pero que no pueden acceder a cursar las materias en la facultad. Dichos grupos funcionan en un formato que aquí llamaremos “aprendizaje compartido”, en el que estudiantes no privadx de la libertad concurren, en forma semanal, a las unidades penitenciarias (UP) para compartir saberes con estudiantes detenidxs. Esta experiencia subvierte la lógica academicista del “dictado de clases” y habilita el intercambio de miradas, conocimientos y experticias entre lxs estudiantes involucradxs.

1 Estudiante avanzada de Abogacía FCJS UNLP. Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la FCJS UNLP.; manuelacorrea9@hotmail.com

2 Estudiante avanzado de Abogacía FCJS UNLP. Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro de la FCJS UNLP.; conradogabillondo@gmail.com

3 Lic. y Profesor en Sociología FSOC UBA. Estudiante de Abogacía UNLP. Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro FCJS UNLP; franciscovilches87@gmail.com

La educación tradicional de la cultura occidental ha sido fuertemente cuestionada por Freire (1970) por pensarse y pensar a lxsalumnxs como seres que no poseen ningún conocimiento y que, cual bancos, deben ser llenadxs de un rico y colorido nuevo patrón de acumulación: el saber.

Desde nuestra propia experiencia como estudiantes, podemos decir que la mayoría de las aulas de nuestra facultad colaboran plácidamente en la reproducción de este tipo de educación, que es la que intentamos (con deficiencias y con propios desajustes) desarmar cuando desarrollamos los grupos de estudios con lxscompañerxsprivadxs de su libertad. Nuestra intención a la hora de encarar y formar estos espacios de construcción del conocimiento es desarrollar un diálogo, en los modos que Freire entiende el término, una relación horizontal, donde podamos ver y ser vistxs como iguales. A continuación intentaremos develar ciertos conceptos freireanos, para luego partir de nuestras propias experiencias y de nuestras propias de-construcciones como sujetxs establecidxs y formadxs (también) en estos patrones bancarios de acumulación de conocimiento, con el objetivo de intentar entremezclar la teoría y la práctica en algunas líneas en común.

También nos parece importante no perder de vista el contexto donde se desenvuelven estas prácticas: es necesario resaltar que las instituciones penitenciarias muchas veces restringen la posibilidad de acceso y permanencia armoniosa en los espacios educativos.

Oprimidxs y opresorxs

Paulo Freire (1970) desarrolla una concepción teórica sobre la educación occidental hegemónica y dominante: la educación bancaria o enciclopédica. Para la liberación de la opresión, estima una educación contestataria y disruptiva de los modelos hegemónicos: una educación liberadora. Intentando ser breves, el proceso que lleva a cabo la educación bancaria conduce “a los educandos a una memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, dicha narración los transforma en *vasijas*, en recipientes que deben ser *llenados* por el educador” (Freire; 1970; 72). Es así que las relaciones en estos procesos se entienden de forma vertical, siendo lxseducadorxs lxs protagonistas activxs en los espacios educativos. En esta relación desigual “El educador se

enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos” (Freire; 1970; 73). De esta forma, en las relaciones educativas empiezan a desarrollarse las formas que producen y reproducen los desequilibrios sociales. Para revertir esto, plantea una forma de educación liberadora, donde los sujetos (tanto educandos como educadores) se empiezan a ver a sí mismos en términos igualitarios. Una primera parte importante para llevar a cabo esta relación es la conversación horizontal, el diálogo sincero: “Es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (Freire; 1970; 99). Aquí la conversación se vuelve una construcción de conocimiento crítico, de pensar el mundo pero también pensar a nosotros mismos en él y en su transformación. Ya no es solamente el pasaje de conocimientos de un cuerpo hacia el otro, sino la formación colectiva y crítica de esos saberes. Las relaciones entre educador-educando se vuelven horizontales y democráticas al mismo tiempo que la construcción del conocimiento se democratiza. También “(...) el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. (...) La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire; 1970; 102). En la conversación, en el diálogo sincero, de confianza, con amor y humildad, ya no son meros sujetos pasivos que ignoran su papel en la construcción del conocimiento, sino que pasan a ser los actores principales de una obra que creían totalmente ajena.

Por último, nos parece importante remarcar la tensión que Freire entiende entre la teoría y la práctica, y la infinita necesidad de la primera para poder llevar a cabo una eficiente tarea de la segunda: “Si los hombres son seres del que hacer esto se debe a que hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del que hacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine”. (1970; 151).

La suma de los días

El objetivo en esta parte del trabajo es contar un día en particular, que puede ser cualquier otro día y el relato de cualquier otro grupo de estudio. Esta experiencia única no es única, sino que se ha repetido a lo largo de nuestro transitar en la conformación de estos espacios.

Hay veces que la percepción pasa no tanto por las palabras, por lo que escuchamos, sino por lo que vemos o sentimos, por los olores, los colores, la luz que entra o la oscuridad que se expande. Las sensaciones siempre van acompañadas de los lugares estructurales que se recorren y cada UP tiene una lógica estructural (pero también funcional) diferente y dispar entre sí.

Al ingresar o salir de una cárcel, la sensación es siempre la misma: incertidumbre. La autoridad penitenciaria en su práctica cotidiana administra el régimen de vida de las personas detenidas de tal manera que torna imposible pronosticar cualquier hecho futuro⁴.

El ingreso a la UP para lo que nos interesa, consiste en llegar a la escuela acompañadxs por un agente penitenciario. La rapidez o tardanza con que se realice el mismo dependerá de la predisposición del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Muchas veces las exigencias para ingresar (acreditar identidad, depositar pertenencias, corroborar la vigencia de los permisos de ingreso, requisa) se llevan a cabo de forma expedita, pero en la mayoría de los casos supone un retraso.

Después de pasar por varios portones, celdas, puertas, y rejas nos “sueltan” en el patio. Siempre es chocante entrar a una cárcel, sobre todo porque se rompe en el “vivo”, en el momento empírico real, todo un entramado de representaciones colectivas que se producen fuera, en el seno de la sociedad civil, con respecto a quiénes son las personas que están ahí dentro, qué son capaces de hacer. Sin embargo, el recorrido por estos espacios, nos ha demostrado que a la hora de encontrarnos mano a mano con cualquier tipo de personas se destruyen prejuicios y estereotipos, por eso a veces son tan

4 Con esto hacemos referencia a la imposibilidad de ingresar ciertos objetos; exigencias respecto de vestimenta; retraso en los ingresos o salidas anticipadas; posibilidad de no volver a ver a lxs mismxs compañerxs dos veces consecutivas, con motivo de traslados, sanciones, restricciones al área educativa... al gobierno de la cárcel llevado a cabo por el SPB, que permite y ejecuta diariamente medidas que afectan el acceso a la educación, además de otros derechos que exceden la privación de la libertad ambulatoria.

importantes los “vivo”, conectarse con las personas destruyendo los muros mentales que nos separan.

En el patio, zona que es necesario atravesar para llegar a la escuela, siempre encontramos otras personas privadas de la libertad. Lxs más cercanxs a nuestro camino, nos miran por ser lxs “sujetxsextrañxs”, sin embargo eso no les impide ofrecernos su saludo.

Luego de transitar el patio se interponen dos rejas más, una vez superadas llegamos a la escuela. Guiados por Cristian (presidente del centro de estudiantes) vamos al sector donde están lxs que estudian, esa población privilegiada (si se puede hablar de privilegios dentro de una prisión) y súper minoritaria que deciden poner su tiempo en estudios universitarios, y en afrontar la difícil y ardua tarea de enfrentar una carrera académica dentro de los muros de una prisión.

Al llegar al Centro de Estudiantes observamos un sector de la cárcel agradable, con libros, computadoras, sillas, mesas, un pizarrón, y con alumnos bien dispuestos. Quienes concurrimos a las UP desde “afuera”, en la mayoría de los casos tenemos contacto con la “parte linda” de la misma, con esxs “muchachitxs” que dentro de todo se portan bien. Sin perjuicio de la importancia de estos espacios en el encierro, no debemos creer que esos lugares “bonitos” son generalizados en la cárcel.

Después de unos momentos de saludos, acomodo de mesas, puesta de sillas, arreglo de mates y cocci3n de tortas fritas, nos acomodamos todxs en las mesas en ronda. Si no nos conocemos nos presentamos, primero lxscompañerxs dicen quiénes son y qué materia están preparando. Luego toca presentarnos a nosotrxs. Por lo general se dividen en grupos, de acuerdo a la materia que están estudiando. Cuando esto no es posible, estudiamos más de una materia entre todxs.

En ese momento, donde ya estamos todxsacomodadxs, lxscompañerxs nos cuentan las dificultades que deben sortear para poder estudiar derecho. Al no haber clases en la prisión deben rendir de manera libre, sin tener la mayoría de las veces, docentes a quién consultar. A su vez, muchxs se encuentran estudiando la misma materia por un extenso período de tiempo, a causa de

trabas burocráticas y sistemáticas del SPB que impiden los traslados para rendir en la universidad.

Las relaciones en los grupos de estudio parten de la igualdad de trato y desde la consciencia de que la tarea no es enseñar, sino estudiar junto a compañerxs que están privadxs de su libertad. De esta forma se generan relaciones interpersonales entre sujetxs que estudian una misma carrera de grado, en la misma forma en que estas relaciones se desarrollan en libertad (sin perjuicio de ser conscientes del contexto en el que nos encontramos).

Después de estudiar la materia, cada unx da un tema en particular, y lxs demás acotamos, corregimos o rectificamos para poder pensar entre todxs la construcción de ese conocimiento. En esto se funda y desarrolla el “aprendizaje compartido”, nadie se pone en un lugar jerárquicamente superior e imparte sus saberes hacia lxs demás, sino que entre todxs buscamos edificar una base sólida para poder atravesar de llano la materia estudiada. Estudiamos un buen rato, problematizamos los conceptos y los intentamos traer a la tierra en más de una ocasión, y cuando ya no hay más fenómenos sociales que leer, nos ponemos a charlar, a conocernos... nos conocemos.

Nos cuentan sus realidades, nosotrxs les contamos las nuestras (tan diferentes entre sí). Muchxs han terminado la secundaria en la cárcel, donde supieron la posibilidad de cursar estudios universitarios. Es decir, en el encierro lograron acceder a un derecho, pese a que se encuentre administrado por el SPB, que en libertad les fue negado.

Nos despedimos, nos vamos, y otra vez la incertidumbre. No sabemos qué sucederá, si nuestrxscompañerxs podrán salir a rendir, cómo pasarán la noche, qué van a comer, si en la semana van a recibir visita, si el SPB no lxs va a castigar, si se podrán defender entre ellxs, si no tendrán mayores problemas por ser estudiantes, si lxs volveremos a ver la semana que viene... la incertidumbre, ese no saber qué va a pasar.

Conclusión

Quisiéramos rescatar en estas últimas líneas que el fenómeno de la educación en la cárcel es en sí mismo, disruptivo, dado que opera con reglas que son ajenas al ámbito del castigo carcelario. A su vez, el tipo de experiencia

universitaria que aquí hemos llamado aprendizaje compartido, pone de manifiesto la posibilidad de vínculos horizontales, donde nadie se posicione en las categorías del saber y si en las del intercambio de conocimiento. Volviendo a Freire, creemos que los diálogos que llevamos adelante, (una vez que se rompen con las barreras de la desconfianza y el desconocimiento mutuos) son sinceros, de confianza, con amor y solidaridad. Estos nos permiten conocernos, mirar a los ojos a la otra persona reconociendo y empatizando con su dolor y sufrimiento, pero también con sus ambiciones, sus identidades, sus proyectos y sus alegrías. En un tercer momento, aunque sin importancia ni cronología, construimos conocimiento. Este diálogo freireano nos permite tomar, en una dimensión amplia, todo lo que sucede en esos espacios educativos dentro de los muros de una prisión. El saber no se vuelve poder, o sí, pero de una forma colectiva, de construcción colectiva.

También nos parece pertinente remarcar la importancia de la tarea reflexiva al transitar estos espacio: teoría y práctica se enlazan por cuanto la teorización y reflexión sobre estas prácticas deviene del tránsito en dichos espacios, de poner allí el cuerpo.

Por último, es importante resaltar el rol social y político de las instituciones universitarias en el encierro. Cada vez que la facultad entra a la cárcel, tuerce la lógica del castigo. Cuando los grupos de estudio van a las cárceles se ejercita un derecho, se desnaturalizan prácticas verticalistas de la mano de prácticas horizontales y se comparten saberes. Cada vez son más lxs estudiantes detenidxs que se anotan para cursar en la facultad. Hay una responsabilidad, hay un camino abierto y hay una pedagogía posible. Ahí nos encontramosnosotrxs.

Bibliografía

- Freire. P. (1968) *Pedagogía del Oprimido*. Sao Pablo. Editorial Siglo XXI
- Freire, P (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*, New York. Editorial Siglo XXI
- Daroqui, Alcira (2014) *Castigar y Gobernar*, Buenos Aires. Editorial CPM, GESPyDH
- Actis, Castro, Correa Chiclana, Gabillondo, Infante, Pérez, Puig, Thompson, Vilches y Villar (2018) *Saber no puede ser lujo: comentarios sobre el derecho a la educación en contextos de privación de libertad*; Comunicación presentada en las II Jornadas de Investigación Socio-jurídica FCJS UNLP (en prensa).

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: EL ROL DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS. EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, UNLP.

Juan Martín Castro¹, Florencia Puig².

Resumen

La presente ponencia intentará abordar, desde la experiencia del Programa de Educación en Contexto de Encierro de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales (UNLP), los distintos lineamientos de trabajo que deben presentarse en un área que tenga por objeto garantizar el real acceso a la educación superior de las personas privadas de su libertad, dentro del ámbito de una unidad académica, como lo es una facultad.

En este sentido, es necesario mencionar la complejidad que implica la creación, el sostenimiento y la construcción de los espacios que responden a estas características, entre otros factores, por los obstáculos que se presentan cotidianamente y que enunciaremos a continuación.

1) Estigmatización de las personas privadas de libertad como barrera simbólica y material.

En primer lugar, es imprescindible sortear, a diario, las distintas barreras simbólicas y materiales que deben atravesar las personas que se encuentran privadas de su libertad, por sufrir el estigma en razón de su condición específica.

¹ Abogado UNLP; Director del Programa de Educación en Contextos de Encierro Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata; Coordinador del área de Educación en Contextos de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata.

² Integrante del Programa de Educación en Contextos de Encierro Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata; Integrante del área de Educación en Contextos de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata.

Erving Goffman refiere al *estigma* como un “proceso en el cual la reacción de los demás estropea la ‘identidad normal’”. El estigma, como ‘atributo profundamente desacreditador’ no radica únicamente en el elemento que degrada la identidad del individuo sino en las reacciones ocasionadas por la interacción entre el portador del atributo y el no portador del mismo.

Los procesos de estigmatización y las limitaciones que se presentan como consecuencia directa de los mismos, tienen lugar en las distintas áreas implicadas en la lógica del encierro, como las unidades penitenciarias o las casas de estudio y son reproducidas por gran parte de los agentes involucrados en ellas. Uno, de los cientos de ejemplos, son las constantes dificultades a la hora de llevar a cabo tareas de índole administrativa, como la gestión de certificados analíticos y el acceso a la documentación personal de cada uno.

Estos procesos no son lineales, mucho menos continuos. Este colectivo, en particular, sufre exámenes o retrocesos por su condición o por actos que han realizado sus pares. Ejemplo claro de ello, es la Resolución 28/2007, que restringió el acceso a las personas privadas de libertad a nuestra Facultad.

2) Especificidad del área en virtud de las instituciones intervinientes.

Resulta menester conocer las dificultades particulares que presenta la Educación en Contextos de Encierro en virtud de las tensiones provocadas por el hecho que los estudiantes se encuentren alojados en Unidades Penitenciarias, a disposición del Servicio Penitenciario y a cargo de un juez. Cada área sostiene una lógica distinta, merecedora de un análisis y un tratamiento diferente. En la práctica colisionan en forma constante las políticas de control tratamental que sostiene el Servicio Penitenciario Bonaerense (véase que la Subdirección de Educación se encuentra bajo la órbita de Asistencia y Tratamiento del SPB) con la perspectiva en clave de Derechos Humanos que poseen las distintas unidades académicas y que constituyen el foco de su accionar.

3) *Especificidad del estudiante.*

La dificultad reside en que cada estudiante privado de su libertad, posee características particulares en razón de la situación de prisionización que atraviesa y por la forma en que ella repercute en su personalidad, generando: ansiedad, pérdida de autoestima, infantilización, etc.

Asimismo, es necesario considerar que la mayoría de los estudiantes se han escolarizado o han culminado sus estudios en contexto de encierro, por lo que también deben sortearse dificultades concretamente pedagógicas y dificultades administrativas vinculadas, como por ejemplo, la gran demora en la obtención de certificados analíticos, los constantes traslados de una unidad a la otra que impactan directamente en el acceso a la educación, la falta de cupo para ingresar a la escuela, etc. Cada estudiante constituye, así, un escenario particular y complejo.

En razón de lo que fuera expuesto anteriormente, se desprenden una serie de consignas claras que deben ponerse en práctica:

1.- Fijar pautas claras de trabajo y realizar capacitaciones periódicas para operadores:

En primer lugar, es necesario que la institución académica asuma un compromiso real y efectivo con esta modalidad educativa distintiva, fijando pautas claras y específicas que permitan el ingreso y la permanencia de las personas que se encuentran privadas de libertad. En este sentido, entendiendo cuáles son las dificultades que se presentan, es menester hacer hincapié en la flexibilidad que debe adoptar el área o programa y la adaptabilidad a las diversas situaciones que se mencionaran con anterioridad. Esto implica no ser tan rigurosos con fechas de ingreso, dar cierta libertad en los cambios de cátedra para las mesas de examen, permitirle a los estudiantes cursar cuando puedan concurrir a la facultad, crear áreas específicas en orden de atender estas circunstancias particulares.

Paralelamente es fundamental la capacitación de lxs operadores intervinientes, a efectos que puedan comprender cabalmente el cuadro de situación de éste colectivo específico de estudiantes y actuar a partir de ello. Estos espacios de trabajo permitirán, sin duda alguna, reducir los niveles de estigmatización.

A la vez, resulta de vital importancia y se presenta como un gran factor de institucionalización, el hecho que estos criterios se encuentren plasmados en resoluciones, generando así más herramientas para la exigibilidad de los mismos. En este sentido, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP dictó la Resolución 453/2016 de política educativa, en relación con la modalidad de enseñanza en contexto de encierro. De esta manera, sentó de forma clara, los lineamientos políticos que persigue la Alta Casa de Estudios, destacando el compromiso innegociable con el desarrollo de los procesos de aprendizaje – enseñanza significativos y de calidad, determinando que lxs estudiantes privadxs de su libertad deben ser trasladadxs a las unidades académicas, en tiempo y forma, a efectos que rindan sus exámenes y cumplimenten todo requerimiento académico necesario para que sea garantizado el Derecho a la Educación; entendiendo que cualquier accionar que intente alejarlxs de las unidades académicas constituye un menoscabo en el acceso a este derecho. Asimismo, pone de manifiesto que frente a las diversas variantes que pretenden sustituir la presencia de lxs estudiantes en la Facultad, como decisión autónoma de política educativa, “la propuesta formativa como operadorxs del derecho debe llegar a todxs lxs estudiantes por igual y en igualdad de condiciones. De ningún modo podríamos admitir la existencia de nuestra facultad de estudiantes de primera y estudiantes de segunda.”

2.- Generar una estructura adecuada.

En razón de las dificultades constantes que deben sortear lxs estudiantes que se encuentran privadxs de su libertad y de los efectos que generan las instituciones totales en las personas, principalmente ansiedad; pérdida de confianza; baja autoestima, es imprescindible desarrollar canales de comunicación fluidos con los

distintos Centros Universitarios. Invertir la lógica, generar y depositar confianza, escuchar y trabajar en el sostenimiento de estos espacios de comunicación que serán de utilidad, no solo para lxs alumnxs, sino para la estructura de cualquier programa que aborde esta cuestión. La experiencia nos ha demostrado que los Centros Universitarios son agentes éticos valiosísimos para dar cuenta de las problemáticas que viven día a día lxs estudiantxs en contexto de encierro, problemáticas que muchas veces no pueden ser divisadas en visitas institucionales. De aquí la importancia en desarrollar y profundizar estos canales de comunicación.

Otro aspecto clave en la configuración de una estructura adecuada es la conformación de los equipos de trabajo. Las personas que integren dichos equipos deben poseer características específicas, trabajar con seriedad y compromiso pero, por sobre todo, contar con la empatía y solidaridad suficiente para abordar desde ese lugar las situaciones que se presenten.

En esta línea, también es importante generar espacios de diálogo y contención para lxs integrantes de dichos equipos, considerando el desgaste que provoca trabajar con situaciones de extrema vulnerabilidad (vrg. relatos de traslados constantes; ausentismos sistemáticos; historias de familiares, etc.).

Este criterio también aplica para la conformación de los equipos que llevan adelante visitas institucionales a los distintos Centros Universitarios y, aún más, en aquellas unidades penitenciarias que no cuentan con estos espacios educativos. Esto en razón de la exposición a las tensiones permanentes que se generan con el Servicio Penitenciario Bonaerense y que afectan directamente las visitas institucionales: falta de radio; prohibición de ingreso por motivo de seguridad; hechos violentos (vrg. traslados, muertes por razones evitables, etc.).

Asimismo, debemos resaltar que generar una estructura adecuada de trabajo implica a la perspectiva de género como eje transversal de la configuración de los equipos; las visitas a las unidades penitenciarias y la planificación de cualquier actividad. Es el punto de partida para pensar y re-pensarnos en cada uno de estos espacios, analizar y comprender los roles y responsabilidades dentro de los

espacios del programa y en la unidad, tomando en consideración la diversidad en los modos en que se presentan las relaciones de género.

3.- Grupos de estudio y formación previa desde la experiencia del programa:

De conformidad al trabajo que ha venido realizando el Programa de Educación en Contextos de Encierro, los grupos de estudio se han constituido como bastión fundamental de las áreas y/o programas que abordan el contexto de encierro, no solo en virtud del desarrollo de los canales de comunicación que mencionáramos anteriormente sino entendiendo la importancia de que otrxs estudiantes de la facultad puedan ser compañerxs de aquellxs que están privados de su libertad, yendo a las unidades para estudiar y compartir, pudiendo transitar juntxs las distintas instancias de su trayectoria académica, intercambiando y construyendo saberes.

La formación previa para los grupos de estudio es fundamental a efectos de comprender políticamente lo que representa la intervención en razón de las visitas institucionales, comprender a qué nos enfrentamos cuando se visita una unidad penitenciaria y cómo debemos cuidarnos frente a la vulneración constante de derechos humanos y todo lo que ello desencadena.

A modo de conclusión

De la experiencia recabada a través de los años recorridos en el Programa de Educación en Contextos de Encierro, hemos podido determinar que estos puntos que fueron desarrollados son, en líneas generales, los necesarios para sostener un espacio de tal magnitud. Asimismo, consideramos relevante profundizar en la formación permanente e investigación de todxs los operadorxs; generar bases de datos confiables y dinámicas (en razón de los constantes traslados para observar las inasistencias y rendimiento académico, a los efectos de realizar un seguimiento más efectivo); trabajar con perspectiva de género; etc.

Estos espacios deben, necesariamente, trabajar con distintos lineamientos para a) capacitar a actores que intervienen; b) poseer un alto grado de intervención territorial en las distintas unidades penitenciarias con el objeto de generar lazos de confianza con lxs estudiantes y colaborar en habitar los espacios de los distintos Centros Universitarios, en virtud de las tensiones que existen con las lógicas de las instituciones totales; c) generar herramientas institucionales distintivas para este colectivo específico, entre otras.

Estas acciones y líneas de trabajo surgieron a raíz de tener en consideración los obstáculos y limitaciones que padecen lxs estudiantes privados de libertad. Sin tener presente estas limitaciones, áreas como estas, podrían convertirse en meros operadores burocráticos y el derecho a la educación sería un simple eufemismo.

Bibliografía:

- “Estigma: la identidad deteriorada” - Goffman, E. (1998).
- Resol. 453/2016: Política Educativa – Honorable Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- CPM (2018): Informe anual 2018. El sistema de la crueldad XII; La Plata; CPM,
- García Borés E. (2003): “El impacto carcelario” en Roberto Bergalli (coord.) Sistema penal y procesos sociales; Valencia; Editorial Tirant lo Blanch.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: UNA COMPARACIÓN ENTRE ARGENTINA Y BRASIL Y LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA UNIDAD 1 DE LISANDRO OLMOS.

Júlia Garcia Haical Haddad¹

I. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis de la garantía del derecho a la educación de las personas privadas de libertad, el cual debe ser garantizado por el Estado a todos sus ciudadanos, sin exclusión, haya vista que la educación es una herramienta esencial para una sociedad más democrática, igualitaria y justa.

Para ello, resultanecesario realizar un breve abordaje sobre el encuadre normativo del derecho a la educación en Argentina y en Brasil, y un análisis comparativo sobre el acceso al mismo por parte de quienes están privados de la libertad, entendiendo que poseen los mismos derechos fundamentales que las personas en libertad, con excepción de la libertad de locomoción.

De esta forma, serán analizadas las legislaciones nacionales de los referidos países, así como algunas legislaciones internacionales, teniéndose en cuenta que el derecho a la educación debe ser interpretado siempre a la luz de los derechos humanos y de los principios *pro persona* y *pro libertatis*.

Por último, se procederá a realizar un abordaje más concreto con respeto a la experiencia obtenida en el Programa de Educación en Contextos de Encierro conducido por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), más precisamente la experiencia de intervención educativa llevada a cabo en la Unidad 1 de Lisandro Olmos en el año 2017.

II. El derecho a la educación de las personas privadas de libertad: una comparación entre Argentina y Brasil

La educación es un derecho fundamental que hace que el ciudadano tenga un sentimiento de pertenencia hacia la sociedad, el lenguaje, la cultura y la dignidad de la persona humana.

¹ Abogada por la Universidade Federal de Lavras (UFLA); E-mail: juliagh@hotmai.com.

De esta forma, es extremadamente importante que a todos nos sea garantizado este derecho para que podamos participar de manera real en la sociedad y constituirnos como ciudadanos, a través de la transmisión y recreación de la cultura, la cual es esencial para la condición humana. (Scarfó, 2003: 291-292).

En Argentina, el derecho a la educación se encuentra plasmado en la Carta Magna desde sus orígenes. En el Preámbulo, la educación se manifiesta por medio de la promoción del bienestar general; en su artículo 5, se estipula que cada Provincia, a través de sus constituciones, deberán garantizar la educación primaria. Y, a su vez, se encuentra dispuesto en el artículo 14 el derecho de “enseñar y aprender” del que son titulares todos los habitantes de la Nación.

En Brasil, el derecho a la educación también posee un carácter fundamental y encuentra previsión legal en el artículo 6° de la *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, la cual prevé la educación como un derecho social, tal como la alimentación, el trabajo, el transporte, etc.

En este sentido, es importante mencionar que el concepto de educación debe englobar la educación a lo largo de toda la vida, teniéndose en consideración que el proceso enseñanza-aprendizaje es de vital importancia para el desarrollo personal de cada uno, bien como para la participación de las personas en la sociedad como sujetos activos, responsables, críticos e informados.

La educación debe ser garantizada por el Estado a todos sus ciudadanos, sin exclusión de nadie, de forma plena y permanente. Es decir, el Estado debe permitir el acceso amplio y permanente a todos los ciudadanos, a fin de evitar la exclusión o la creación de privilegios, entendiendo que la educación es la clave para una sociedad más justa, más solidaria y más humana.

De esta forma, es posible afirmar que el Estado debe garantizar el acceso a la educación a las personas que se encuentran privadas de su libertad, toda vez que el hecho de que hayan cometido acciones/inacciones consideradas por las legislaciones vigentes como “delitos” contra las personas, la propiedad y los valores sociales, no les quita la condición de sujetos de derechos.

La educación es una herramienta amenazadora para muchos y la alfabetización, a su vez, una herramienta esencial para el crecimiento de las sociedades y para combatir la exclusión en la participación de la sociedad.

Quienes hoy están privados de la libertad son, en su mayoría, personas que no han tenido acceso a la educación, trabajo, salud, entre otros. Son personas que se han visto excluidas de manera consciente e intencionada de la sociedad, una vez que el propio sistema los genera y excluye.

La pena privativa de libertad, a la cual las legislaciones le adjudican funciones de retribución, prevención y resocialización, y habrá que ver si esto es realmente así, no debe, pues, llevar consigo una privación adicional y violación de los Derechos Humanos de las personas que se encuentran en contexto de encierro, incluyendo el derecho a la educación. (Thompson, 2002: 3)

Es decir, las personas privadas de libertad poseen los mismos derechos que las personas libres:

“Não deve a pena privativa de liberdade, por conseguinte, se estender à dignidade, ao respeito e direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato desta ter violado o ordenamento jurídico, haja vista que as pessoas privadas de liberdade possuem os mesmos direitos fundamentais reconhecidos às pessoas livres. O fato de ser um apenado não exclui o indivíduo da condição de ser humano e, por conseguinte, detentor de direitos e garantias fundamentais”.²(Haical Haddad, 2018: 7).

El hecho de que el derecho a la educación debe ser garantizado por el Estado a las personas privadas de libertad está comprobado a través de su reconocimiento por el Derecho Internacional en diversos instrumentos, por ejemplo, la regla n° 104 de las *Reglas de Mandela: reglas mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos*, la cual debe ser adoptada por todos los Estados miembros de la ONU:

²Traducción: No debe la pena privativa de libertad, en consecuencia, extenderse a la dignidad, al respeto e a los derechos inherentes a la persona humana por el simple hecho de esta haber violado el ordenamiento jurídico, una vez que las personas privadas de libertad poseen los mismos derechos fundamentales reconocidos a las personas libres. El hecho de ser un apenado no le excluye el individuo de la condición de ser humano e, por consecuencia, detentor de derechos y garantías fundamentales.

“Instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos que possam se beneficiar disso, incluindo instrução religiosa, em países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória, e a administração prisional deve destinar atenção especial a isso. Na medida do possível, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação eles possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades.” (Brasil, 2016: 41).

Otro ejemplo es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual dispone, en su artículo 26, la educación como obligatoria, sobre todo a los analfabetos y a los jóvenes privados de su libertad.

Aun en este sentido, se destacan los artículos 7, 8 y 9 de la Ley de Ejecución Penal de La Provincia de Buenos Aires nº 12.256, los cuales hacen referencia a la educación como derecho de los detenidos en unidades penales. A su vez, los artículos 17, 18 y 18-A de la *Lei de Execução Penal do Brasil* nº 7.210/84 también presentan disposiciones semejantes sobre la asistencia educacional a quienes están privados de su libertad.

Ocurre que, en la realidad, tanto en Argentina como en Brasil, la pena privativa de la libertad no cumple con la función enunciada de “resocialización” del individuo, sino que solamente cumple con la función de punición, y a su vez violando una serie de derechos fundamentales, incluyendo el derecho a la educación.

La educación actúa en los establecimientos penales, pues, como un resguardo a la dignidad de la persona humana y como la clave para la resocialización, teniéndose en consideración que en algún momento quienes hoy están privados de su libertad, la recuperarán y tendrán que volver a la sociedad de la que han sido excluidos y muchas veces estigmatizados.

El encarcelamiento temporal no es la respuesta eficiente al fenómeno de la delincuencia, sino la educación, la cual es un derecho social que hace a la esencia de todo ser humano, bien como genera el sentimiento de pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura.

En tal orden de ideas, se puede decir que el Estado tiene el deber de garantizar el acceso a la educación como forma de construir una convivencia más democrática, igualitaria, justa, pacífica y solidaria para todos y para cada uno.

III. Experiencia en el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

En Argentina, las Universidades Públicas tienen un papel muy importante en la garantía del acceso a la educación de las personas privadas de la libertad, toda vez que deben auxiliar a garantizar el acceso a dicho derecho.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, es una de las pocas Unidades Académicas de la UNLP que posee como estudiantes a personas privadas de su libertad (Huenchiman, 2013: 198).

Además de ello, cuenta con un Programa de Educación en Contextos de Encierro, el cual posee como finalidad garantizar el acceso al derecho humano a la educación de las personas privadas de libertad, más precisamente aquellas que se encuentran en las Unidades Penitenciarias de la ciudad de La Plata y alrededores.

El 2017, tuve la oportunidad de formar parte de dicho programa, en el rol de estudiante de Abogacía de la UNLP (por medio de intercambio académico). El programa contó con clases preparatorias e introductorias sobre educación y sistema carcelario, las cuales fueron de esencial importancia para el acercamiento al tema. Luego de esta etapa, los estudiantes fuimos divididos en grupos para que pudiéramos realizar las visitas a las diferentes Unidades Penitenciarias de La Plata y alrededores.

Tuve la oportunidad ejercer mi experiencia educativa en la Unidad 1 de Lisandro Olmos, la más grande de la provincia de Buenos Aires. Las visitas a la referida Unidad Penitenciaria tuvieron como objetivo de colaborar con los estudiantes de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP que se encuentran en dicha institución.

Sin dudas, este tipo de intervención generó y sigue generando un enriquecimiento recíproco. Es decir, tanto los estudiantes en situación de encierro como los estudiantes miembros del programa tenemos la oportunidad

de aprender, aproximarnos, intercambiar ideas, experiencias y contenidos, generando, de esta forma, nuevos espacios de crecimiento compartido.

Para los estudiantes en contexto de encierro, la colaboración y visitas de los estudiantes del programase traducen en un acercamiento al afuera y a la educación.

Ser parte del Programa Educación en Contextos de Encierro nos permite ver, desde muy cerca, la realidad y las dificultadesque enfrentanlos estudiantes privados de la libertad para tener acceso al derecho fundamental a la educación.

¿Y cuáles serían estas dificultades? Para empezar, la imposibilidad de presenciar las clases dictadas por profesores de la Universidad, teniéndose en cuenta que son estudiantes “libres” y deben estudiar por su cuenta; además de ello, se advierten otros obstáculos tales como la dificultad en el acceso a libros, jurisprudencia, doctrinas y materiales fundamentales para el estudio; dificultad de transporte que garantice el traslado a la Facultad para que puedan rendir los finales; dificultad de concentración en tal contexto, entre otras.

El Programa de Educación en Contexto de Encierro de la UNLP contribuye a intentar garantizar de alguna manera el acceso a la educación de las personas privadas de libertad, toda vez que son estudiantes y tienen los mismos derechos que quienes no están en dicho contexto. En resumen, se intenta que se sientan sujetos de derecho y miembros activos de la sociedad.

A partir de la posibilidad de ser parte de dicho programa, pude ver y entender que la educación constituye la clave para una sociedad más igualitaria, democrática y justa.

IV. Conclusiones

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la educación es, tanto en Argentina como en Brasil, un derecho fundamental y de suma importancia, que debe ser garantizado a todos por el Estado, para que así podamos participar de manera real y efectiva en la sociedad y constituirnos como ciudadanos.

Es decir, el acceso a la educación debe ser garantizado a las personas privadas de la libertad, toda vez que no se puede privarlos de la condición de sujetos de derechos.

No debe la pena privativa de libertad, pues, violar los derechos fundamentales de los penados, tales como el derecho a la educación, toda vez que normativamente el derecho del cual se los priva es el de locomoción o libertad ambulatoria. En los hechos, no solo se ven privados de ese derecho, sino de muchos más no enunciados, pero que esta investigación ha intentado visibilizar.

A través de la experiencia, podemos afirmar que la educación en contextos de encierros muy importante y capaz de generar en los estudiantes un sentimiento de pertenencia a la sociedad.

V. Bibliografía

ARGENTINA (1994). *Constitución de la Nación Argentina: Ley n° 24.430*. Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>> Acceso en: 02 marzo 2019.

ARGENTINA. *Ley de Ejecución Penal Bonaerense n° 12256*. Disponible en: <<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12256.html>> Acceso en: 03 marzo 2019.

BRASIL (1984). *Lei de Execução Penal n° 7.210*. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm> Acceso en: 03 marzo 2019.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acceso en: 02 marzo 2019.

BRASIL (2016). *Conselho Nacional de Justiça. Regras de Mandela: Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos*. Brasília. Disponible en:

<<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>> Acceso en: 04 marzo 2019.

HAICAL HADDAD, Júlia Garcia (2018). *A violação dos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade e o dever de reparação do Estado*. Disponible en: < <http://repositorio.ufla.br/handle/1/31407> > Acceso en: 05 marzo 2019.

HUENCHIMAN, Valeria; BERMEJO, María Luisa; VÁZQUEZ, Margarita Antonia (2013). *El derecho a la educación en contexto de encierro en la normativa, y más allá de la norma: experiencias de intervención educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP*. Disponible en: < http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33726/Documento_completo.pdf?sequence=1 > Acceso en: 03 marzo 2019.

SCARFÓ, Francisco José (2003). *El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos*. Buenos Aires.

Disponible: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>> Acceso en: 03 marzo 2019.

THOMPSON, Augusto (2002). *A questão penitenciária*. Rio de Janeiro.

MUJERES PRIVADAS DE LA LIBERTAD: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Marianela Villar¹

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito analizar el acceso a la educación universitaria de las mujeres estudiantes de la carrera de Abogacía, detenidas en las unidades del Servicio Penitenciario Bonaerense con las cuales la FCJS UNLP tiene convenio universitario. Tiene como finalidad visibilizar cuál es su situación en el marco del ejercicio de este derecho. Se va desarrollar como impacta el comportamiento que toma la institución carcelaria, al profundizar la desigualdad de género en el acceso a la educación superior generando mayor vulneración en las mujeres.

La información que se presenta en esta ponencia es producto de una investigación que se encuentra en curso.

Introducción

La educación es un derecho humano que permite a la persona el pleno desarrollo de su personalidad y dignidad humana. Es una herramienta que permite participar en la sociedad, tener un proyecto de vida que aspire a progresar y tener un desarrollo pleno del sujeto.

En el espacio carcelario, la educación se transforma en una herramienta con la cual los sujetos, que se encuentran detenidos durante el proceso penal, pueden acceder a ella como medio para poder reinsertarse en la sociedad. La educación en la cárcel resulta de gran importancia ya que incentiva al sujeto a su desarrollo personal, a relacionarse con los que vienen del afuera, a acceder a los espacios educativos y compartir un espacio en el que se sientan estudiantes y “olvidarse” de su condición de detenidos. Es función del Estado

¹Estudiante avanzada de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del área de Educación en Contextos de Encierro del Observatorio de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

garantizar y promover el goce de este derecho a todos los individuos de la sociedad, en especial a las personas privadas de la libertad ya que sólo se encuentran privados de la libertad ambulatoria (Scarfó, 2006).

Lo cierto es que la realidad carcelaria difiere mucho de lo que establecen las leyes que contemplan la educación en contexto de encierro². Hay una concepción diferente sobre la educación dentro de los lugares de detención, ya que hay una tensión entre lo que se considera como un derecho y como un beneficio, ya que desde el ámbito carcelario el derecho en cuestión se encuentra regulado bajo un régimen de premios y castigos que imparte la autoridad penitenciaria (CCT, 2008). El sistema carcelario exige que los sujetos se comporten de acuerdo a las normas disciplinarias que rigen en la cárcel, si así lo hace va a poder acceder a los beneficios tales como la educación, el trabajo, etc., y caso contrario puede haber sanciones disciplinarias, traslados a otras unidades penitenciarias, aislamiento, es decir pérdidas del beneficio. Manejarse en este orden de beneficios y castigos implica desconocer a los sujetos portadores de un derecho, y por lo tanto no garantizar su ejercicio ni darle entidad a los reclamos que surgen, que se manifiestan generalmente en mejoras edilicias, acceso a material bibliográfico, salir a cursar y/o rendir las materias, etc.

En el siguiente apartado se analizará la situación de las mujeres privadas de la libertad en la Provincia de Buenos Aires que estudian la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con el objetivo de brindar una aproximación y caracterización.

Mujeres privadas de la libertad

La cárcel fue pensada por y para los hombres, el sujeto que iba a ser tratado y rehabilitado para la futura reinserción a la sociedad era el hombre no la mujer, es decir no encarna en el estereotipo de la población carcelaria (Daroqui y

²Ley 12256 de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires artículos 7, 8, 9, 31, 31, 32, 33, 87, 128, 142, 143, 157, 158 y 175; Ley 24660 de Ejecución de la pena privativa de la libertad capítulo XII artículos 133 al 142; Ley 26.206 de Educación Nacional capítulo XII artículos 55 al 59.

otros, 2006), por lo tanto la vulneración de derechos que éstas sufren pasan casi desapercibidos.

El sistema carcelario reproduce relaciones asimétricas de género, reforzando la imposición del varón sobre la mujer fortaleciendo los estereotipos que impone el patriarcado. Las condiciones de detención de las mujeres son más agravadas que las de los varones, ya que no se adecuan a sus necesidades específicas, al sometimiento al régimen de aislamiento, a la ruptura de vínculos familiares, la falta estructura edilicia acorde a la función educativa, el (limitado) acceso a la salud y trabajo, generan un mayor deterioro en las mujeres en su etapa de cumplimiento de la pena. El impacto del encierro, la restricción y violación de derechos humanos le afecta tanto a hombres y mujeres privados de la libertad, pero esas vulneraciones impactan de una manera diferencial y con mayor violencia en las mujeres (CPM, 2018).

Partiendo del Informe de la Comisión Provincial Por La Memoria (CPM) del año 2018), se puede observar que la provincia cuenta con 62 espacios de encierro entre unidades y alcaldías, 5 unidades alojan exclusivamente a las mujeres y hay 9 cárceles de hombres con anexos femeninos. La detención femenina respecto a diciembre del 2017 es de 1346, que representan el 4,3% del total de detenidos en el Servicio Penitenciario Bonaerense. En cuanto a su situación procesal el 60,4% a diciembre del 2017 se encuentran procesadas sin condena firme. Con respecto a los delitos imputados el 31 % se refiere a detenciones por infracción a la ley 27.737 (tenencia y tráfico de estupefacientes) y un 28.2% por hurtos, robos y otros delitos contra la propiedad. Para el año 2016 el 68.2% de las mujeres detenidas se encontraban desempleadas al momento de su detención y un 20.7% tenía trabajo de tiempo parcial.

Del análisis de los datos estadísticos se puede observar que nos encontramos con una minoría de la población carcelaria, que las mujeres se encuentran en una situación de vulnerabilidad social ya que en su mayoría son mujeres de escasos recursos, sin trabajo o con trabajo precario, algunas de ellas con una educación formal incompleta o sin ella y generalmente, al momento de su detención, la principal fuente de ingresos de sus familias provenía de ellas.

Con relación a la educación universitaria, las mujeres que estudian la carrera de abogacía provienen de las Unidades Penitenciarias 8, 33, 51 y 54 que tienen convenio universitario con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Al analizar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de la carrera, podemos ver que las mujeres se encuentran más vulneradas en cuanto al acceso a la educación superior con respecto a los hombres.

Según surge del listado de inscriptxs de personas privadas de la libertad, de datos aportados por la Secretaría Académica y del Departamento de Alumnos, que va desde el año 1990 al 2016, hubo un total de 1077 inscripciones a la carrera de abogacía y procuración, de esa cantidad 58 corresponden a mujeres, 40 se inscribieron a la carrera de abogacía y 18 se inscribieron a la carrera de procuración. Es decir que durante 26 años sólo lograron inscribirse una cantidad ínfima de mujeres en relación a los hombres, por lo que se observa una gran desigualdad de género en el acceso a la educación. En cuanto a la cantidad de títulos otorgados por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se han entregado desde julio de 2008 a noviembre del 2018 59 títulos, de los cuales 24 corresponden a abogados, 8 de escribano y 27 de procurador. De estos datos surge que no hay ninguna mujer egresada que haya hecho la carrera en contexto de encierro.

Esta dificultad de poder ejercer el derecho se manifiesta en la falta de condiciones edilicias y de espacios educativos para poder estudiar (ya que en los pabellones, cuando no son universitarios, no son los ámbitos propicios para el estudio), en la falta de acceso al material de estudio actualizado y la conformación de una biblioteca propia, en salir a cursar o ir a rendir libre una materia, en la falta de una representación gremial en la cárcel que pueda unificar los reclamos estudiantiles y exigirlos ante la autoridad penitenciaria. Si bien hay dos unidades penitenciarias que tienen centro de estudiantes (la UP 8 y la UP 33), los espacios que lo conforman son pequeños, revelando el lugar que ocupa un espacio de enseñanza para el sistema penitenciario.

Una de las razones principales por las cuales el servicio penitenciario obstaculiza el derecho a la educación, es la seguridad. La sola idea de salir a cursar puede verse imposibilitada arbitrariamente por decisiones del servicio

penitenciario sea por razones de seguridad, o por no tener un móvil para traslado. También ocurre que salir a cursar o a rendir libre no se realiza en tiempo y forma, ya que el camión de traslado está afectado también a actividades judiciales por comparendo y tienen prioridad los traslados a hospitales por atención médica, por lo tanto la tarea educativa resulta una prioridad, y posee un rango de inferioridad (Aramburu, 2015). Si bien estas circunstancias también afectan a la población masculina, es mucho mayor el impacto negativo que genera en la población femenina esta violación de derechos.

Estas situaciones de vulneración del derecho a la educación resultan perjudiciales para las mujeres detenidas ya que dificultan la permanencia en el transcurso de la carrera y desalientan la terminación de la misma, imposibilitando que se pueda desarrollar integralmente en sus derechos para poder volver a re-insertarse en la sociedad.

Conclusión

La educación es un derecho que permite el desarrollo pleno y la formación del individuo. Contemplado como un beneficio en el ámbito carcelario, no sólo impide su pleno ejercicio sino que es una clara violación de los derechos humanos en el cual el estado es el principal responsable en garantizar y promover el goce del ejercicio de este derecho.

La cárcel no fue pensada para ser poblada por la mujer, así como tampoco fue pensada para el desarrollo de las actividades educativas, ya que no se tienen en cuenta sus necesidades específicas y tampoco las condiciones de detención son acorde a sus particularidades. Si bien la cantidad de mujeres detenidas es menor en comparación con los varones, se puede apreciar que las mujeres padecen mayores vulneraciones que los varones. Lo que podemos apreciar a partir de los datos recabados por los registros de la facultad es que las mujeres están lejos de alcanzar una situación de equidad.

Asumir el compromiso de ampliar derechos implica necesariamente hacerlo garantizando igualdad de oportunidades para todos sin distinción. Creemos que

el camino está abierto: la FCJS lo transita hace años. El próximo desafío está en abrir la puerta a nuevos sujetos como las mujeres y la población trans ya que se observa una desigualdad de género en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de una carrera universitaria en relación a los hombres.

Bibliografía

Aramburu, R. (2015): Problemática del acceso a la educación en contexto de encierro carcelario cuando debe ser un derecho y no un beneficio; Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP 2015

Daroqui, A. y otros (2006): Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio jurídica; Buenos Aires; Omar Favale Ediciones Jurídicas

Comité contra la tortura (2008): Acceso a la educación en contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires, Argentina

CPM (2018): Informe anual 2018. El sistema de la crueldad XII; La Plata; CPM

Francisco José Scarfó (2003) "El Derecho a la Educación en las Cárceles como garantía de la educación en Derechos Humanos (EDH)" en Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), N° 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES

Marina Font, Lucía Battistuzzi, Daniela Heim

Fueron expuestas 10 ponencias en total. Debido a la diversidad de temas abordados se propuso dividir las ponencias en tres grandes grupos:

En el primer grupo:

- 1) UNA MIRADA CRÍTICA DEL DERECHO DESDE LA PERSPECTIVA FEMINISTA. HACIA LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA. Marina Font
Lucia Battistuzzi
- 2) PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FEMINISMOS JURÍDICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Erika Silvina Bauger
- 3) FORMACIÓN DE ABOGADOS/AS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS DE LA UNLPAM. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. Guadalupe Bustos y Micaela Valderrey
- 4) LA IMPORTANCIA DE LAS MUJERES EN LOS ÁMBITOS ACADÉMICOS. EL PARTICULAR CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNLP. Stefanía Alba Nájera

En el segundo grupo:

- 1) DISCRIMINACIÓN EN EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES CON DISCAPACIDAD MENTAL O INTELECTUAL EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Bega Martínez, Renata y Stock, Pablo
- 2) LITIGAR Y JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL CASO DE LOS FEMICIDIOS. Daniela Heim
- 3) LA ENSEÑANZA A LA LUZ DE UN NUEVO PARADIGMA: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. Samanta Edith Borghi y Romina Lis Garmendia

En el tercer grupo:

- 1) TALLERES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA: UNA EXPERIENCIA EN LA FCJyS- ICJ Área de Estudios de Género del ICJ, UNLP
- 2) LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO DE GRADO “BIOÉTICA Y DERECHO” EN LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD. Karina A. Andriola

3) INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DERECHO AGRARIO Laura Camera, Sofía Hang, Carolina Murg, Edgardo González, Rodrigo Palleres.

Debido a la extensión de las ponencias no hubo posibilidad de realizar un debate pormenorizado de cada una, sin perjuicio de ello al final de las exposiciones hubo un intercambio entre las participantes.

Algunos de los acuerdos que podemos destacar fueron: La presencia de un fuerte androcentrismo, sobre todo en el lenguaje judicial, el excesivo rigorismo formal, la formación de un perfil profesional alejado de la realidad.

Se destacó que es necesaria una transformación de la práctica de la enseñanza. Generar materiales para acceder a través de las nuevas tecnologías, la innovación genera resistencia, hay que generar espacios de debate y discusión.

Se propuso crear un protocolo que establezca ley de cupos en los concursos para acceder a cargos docentes. Necesidad de categorizar las instancias de extensión prácticas y de investigación y trabajar con perspectiva de género en esas instancias. Necesidad de participación de mujeres y no binaries en espacios académicos y de enseñanza superior.

Se acordó que es necesario generar material de formación académico, doctrina y jurisprudencia con perspectiva de género para poder trabajarlo en el programa académico de la facultad. Transversalizar la enseñanza. Trabajar de manera interdisciplinaria en territorio y en la facultad.

DISCRIMINACIÓN EN EL ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES CON DISCAPACIDAD MENTAL O INTELECTUAL EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Bega Martínez, Renata ¹y Stock, Pablo²

Resumen: El presente trabajo pretende indagar y profundizar en la problemática de las mujeres con discapacidad mental o intelectual, en los casos en que ellas hayan sufrido violencias y/o discriminación en el acceso a la justicia en la Provincia de Buenos Aires, lo que consideramos como una violación de derechos humanos y se plantea aquí como una hipotética investigación a futuro.

1. Contexto de la discriminación

En los últimos años han existido diversas preocupaciones en el funcionamiento de la justicia provincial, su procedimiento y el acceso de las mujeres con discapacidad mental/ intelectual a ella. Ante esta situación consideramos fundamental conceptualizar lo que se entiende en este trabajo por acceso a la justicia y con ello la noción con la que ha de trabajarse. Como establece la jurista Alda Facio el acceso a la justicia

“(...) no es ya entendido como una mera declaración de la posibilidad de toda persona de acudir al sistema previsto para la resolución de conflictos de acuerdo con el ordenamiento jurídico de cada país. El acceso a la justicia se entiende ahora como un derecho humano fundamental que involucra tanto el deber estatal de proveer un servicio público, como el ejercicio de un derecho. Visto así, el acceso a la justicia debe ser un servicio público que el Estado debe garantizar a todos los habitantes de su territorio (...)” (Facio, 2002: 87)

1 Abogada y Maestranda en Derechos Humano por la UNLP. Becaria en Becas Doctorales Tipo A-UNLP con sede de trabajo en el Instituto de Cultura Jurídica. E-mail: renatabegam@gmail.com

2 Licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Maestrando en Derechos Humanos por la UNLP. E-mail: pablostockr@gmail.com

En este sentido, lo que aquí se busca es identificar si dentro de la estructura de la justicia en Buenos Aires existe una noción integral del acceso a la justicia y la igualdad de trato hacia hombres y mujeres, lo cual implica cuestionarse qué es lo que se dice, cómo se dice y en qué circunstancias, ya que como se reconoce dentro del propio ámbito cuestionado “creer que el Estado puede dar una respuesta integral a una mujer a partir de una denuncia es un mito que provocó el propio Estado. Mito que provoca una esperanza en la mujer y es centro de nuestras mayores frustraciones” (González, 2016: 22), palabras que reconocen las diversas falencias y violaciones en el derecho a acceder a la justicia.

Uno de los principales puntos a abordar en estos casos es el análisis de las miradas de los/las funcionarios/as y operadores/as de justicia a lo largo del proceso judicial, partiendo desde la hipótesis que la posibilidad de que estas mujeres se sometan a un proceso judicial muchas veces ha de derivar en otros tipos de violencias realizadas por los y las funcionarias y con ello generan no solo una revictimización sino que también perpetúan las violencias ejercidas hacia las mujeres en ámbitos “privados”, las reflejan dentro de las instituciones estatales.

Acorde al concepto social que rige actualmente sobre discapacidad³, puede entenderse que el sistema de la administración de justicia impone sus propias barreras que se encuadran dentro de los ritualismos, rutinas y circuitos de este poder y añade un cuarto factor o herramienta que avala la vulneración de estas mujeres, con discapacidad y víctimas de violencia. La mayoría de los operadores/as judiciales son indiferentes y carecen de sensibilización a la desigualdad entre las partes de un proceso, amparando su visión en la justicia como “tercero imparcial”⁴.

El debate, junto a una investigación futura y seria de lo que ocurre con el acceso a la justicia, debe verse necesariamente atravesado por los conflictos sociales y sus actores; en el periodo en el que se plantea este proyecto las mujeres en Argentina

3 CRPD. Preámbulo inc. E.

4 Ver González (2016) respecto a la falta de perspectiva de género en los juzgados provinciales y la aseveración de la justicia como *imparcial* de manera estricta. Ello se suma a entrevistas realizadas dentro de investigaciones del Instituto de Cultura Jurídica (UNLP) que permiten establecer así mismo certeza en lo dicho.

se encuentran en un proceso de toma de conciencia y empoderamiento desde los diversos movimientos feministas que se han formado, sin embargo, eso no necesariamente lo encontramos representado en las sentencias judiciales y en su procedimiento previo. Las mujeres que asumen el riesgo de hacer una denuncia y de someterse a los avatares del proceso judicial son muchas veces víctimas de violencia de género – violencia simbólica en varios casos- dentro de la institución, la violencia institucional se ve como mecanismo que garantiza la reproducción de lógicas patriarcales (Colanzi, 2016).

La importancia de añadir la interseccionalidad mujer-discapacidad mental/intelectual, desde una mirada feminista, es porque se considera que en este caso no es suficiente el hecho de reconocer la existencia de las estructuras de dominio patriarcal que se convierten en barreras fundamentales para el acceso a la justicia de estas mujeres; aquí también ha de asumirse de manera específica que el sistema de poder se co-construye y articula con otros que siguen su misma lógica de opresión y segregación, en este caso el sistema médico hegemónico y las lógicas manicomiales/tutelares en el ámbito de la salud mental.

Según el informe anual de Naciones Unidas⁵, el conjunto de variable mujer y discapacidad genera un mayor riesgo a estar sometida a violencias y a que estas se invisibilicen, aun dentro de las acciones para combatir y prevenir la violencia contra la mujer y resulta ser esa invisibilización la que constituye su falta de tratamiento (Consejo General del Poder Judicial, 2013).

El ámbito que hemos seleccionado a investigar es el poder judicial de la Provincia de Buenos Aires, esto porque es la estructura de este poder la que debe proveer un acceso igualitario a la justicia. La decisión de un tribunal o un juez/a tiene impacto directo en la vida de las personas y construye sentidos al interpretar el ordenamiento jurídico nacional e internacional, es en este ámbito en el que los ciudadanos y ciudadanas pueden constatar si sus derechos efectivamente se respetan y garantizan.

5 ACNUDH.

Naciones Unidas es una de las organizaciones que mediante sus distintos organismos ha reconocido las falencias de los distintos Estados Latinoamericanos en este tema. En provincia de Buenos Aires no se han implementado de manera efectiva recursos judiciales y administrativos que puedan ser comprendidos y ejercitados por las mujeres con discapacidad intelectual y psicosocial en primera persona, esto porque se continúa con una mirada tutelar hacia estas mujeres vistas como sujetas incapaces. La obligación del Estado en ese sentido no es solo evitar que sea vulnerado el derecho a acceder a la justicia sino que también existe la obligación de modificar usos y prácticas nocivas que continúen con la violencia ejercida y logren llegar a desasosiego y la angustia de una justicia en manos de los poderes patriarcales igual de violentos para la titular de derechos.

En rededor de lo dicho cabe destacar que, en muchas de las situaciones de violación del acceso a la justicia el elemento dominante es el lenguaje, el discurso no sólo es una forma de hablar sobre un tema, sino que es la forma como se piensa y actúa sobre el mismo y -en el ámbito del derecho- ello implica también como habrá de administrarse la justicia. Mientras el discurso sea patriarcal, las mujeres serán discriminadas en los ámbitos de derecho, en los ámbitos de poder estatal, lo que obliga no solo a ser críticos/as de la norma sino también y por sobre todo a cómo las instituciones del Estado la interpreta - y a favor de quien-. Hacer una crítica del acceso a la justicia de las mujeres con discapacidad y plantear posibles salidas a esta discriminación puede ser un aporte significativo para el afianzamiento de las mismas y un aporte que pueda ser ampliado para todas las mujeres que se encuentren en situaciones de riesgo o vulnerabilidad.

Entonces, luego del contexto expuesto nos preguntamos ¿Qué ocurre dentro del proceso para llegar a este tipo de decisiones? ¿Qué herramientas se le brindan a la titular de derechos? ¿Existe un acompañamiento? ¿Acaso no son conscientes de la violencia que ejercen hacia la mujer con discapacidad dentro del Estado que se supone debería protegerlas?

2. Propuesta de Investigación

La misma ha de tomarse de manera tentativa y haciendo énfasis en la violación de derechos, debe ser corregida y aumentada en la medida en que aparezcan nuevos elementos de análisis y mayor información al respecto.

Lo que se pretendería investigar aquí es principalmente si existe discriminación en el acceso a la justicia de las mujeres con discapacidad mental/intelectual en el poder judicial de la provincia de Buenos Aires. Se toma esta discriminación como responsabilidad del Estado, ya que es éste el que debe garantizar el acceso igualitario a la justicia de sus ciudadanos/as y en tanto la discriminación ocurre dentro de su estructura burocrática y es cometida por funcionarios/as públicos/as. Por estos motivos, estimamos que la discriminación aquí señalada se constituye como una violación a derechos humanos, específicamente como una violación al derecho de no discriminación y de acceso a la justicia. Partiendo de esta hipótesis hemos desarrollado dos objetivos principales en nuestra propuesta de investigación, repetimos, tentativa.

Primer objetivo: Determinar la existencia y veracidad de la violación de derechos humanos

Gracias a la veracidad se brindaría una certeza en el campo de trabajo lo cual permite determinar de allí en adelante si existe violación de derechos humanos y si hay autoría del Estado, porque en ellas el Estado siempre debe tener cierto grado de responsabilidad. Al reunir la información se debe tener en cuenta que uno de los principios es que ella sea verídica pero esto se debe ver sumado a que en ese proceso no se comprometa la seguridad tanto física como psíquica de quienes son catalogados y catalogadas como denunciantes, víctimas y titulares de derecho manteniendo siempre la confidencialidad sobre todo lo obtenido y generando así mismo una esfera de confianza y de credibilidad que debe extenderse a lo largo de la etapa de investigación

Para desarrollar de forma operativa este objetivo debemos considerar las siguientes acciones:

- A) *Documentación de casos, incluyendo procedimientos y fuentes*
- B) *Análisis de la información a través de la construcción de indicadores específicos (a determinar)*
- C) *Evaluar la responsabilidad del Estado*

Segundo objetivo: Identificar estrategias que permitan prevenir la vulneración del derecho al acceso a la justicia en el contexto estudiado

El segundo objetivo principal de la propuesta de investigación tiene que ver con el plan de acción, con la razón por la cual se propone llevarla a cabo. Entendemos que la investigación per se, más allá de constatar una realidad en tanto a la violación estudiada, no genera un aporte real en tanto no vaya acompañada de propuestas que permitan solucionar y prevenir la problemática en cuestión.

Para poder lograr este objetivo es necesario primero determinar las características y elementos fundamentales de la violación en el contexto analizado, lo que implica necesariamente la construcción de indicadores ad-hoc en base a la información obtenida de manera previa. Estos indicadores deben estar pensados como guías que nos permitan evaluar los espacios de mayor vulnerabilidad, pudiendo determinar sus actores, sus regulaciones (o falta de las mismas), las características principales de quienes son víctimas de discriminación y cualquier otra característica importante que pueda desprenderse del desarrollo mismo de la investigación.

Tomando la información analizada en base a estos indicadores el siguiente paso es desarrollar herramientas de prevención basadas en los mismos. Estas herramientas pueden ser propuestas en varios formatos dependiendo de la urgencia y posibilidad de cada una. Ejemplos de algunas de estas herramientas pueden ser: el desarrollo de guías con protocolos de acción o capacitaciones para operadores/as judiciales referentes al trabajo con mujeres con discapacidad mental/intelectual, acciones comunicacionales donde se denuncie en base a los datos obtenidos la situación de estas mujeres respecto del acceso a la justicia, o

una propuesta de modificación del código que regula la acción de los y las operadoras.

Es importante considerar que no puede faltar, bajo ninguna circunstancia, una devolución tangible a las mujeres que colaboraron con la investigación, y en general, a las víctimas de la violación estudiada. En este sentido es necesario desarrollar estrategias de acompañamiento e información en los espacios en los que se desarrollan estas mujeres (por ejemplo en las instituciones psiquiátricas), lo que idealmente debe hacerse con el respaldo de organizaciones de la sociedad civil que ya tengan un trabajo previo en el ámbito. Si estas organizaciones no existiesen (lo que debe también estudiarse en la investigación) debe considerarse cómo a través de la investigación desarrollada puede generarse un espacio de ayuda y acompañamiento a este colectivo específico de mujeres.

Referencias Bibliográficas:

-Colanzi, I. (2015, abril). "Perversiones del patriarcado: mujeres y violencia institucional". *Derecho Y Ciencias Sociales*. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/2139>. Consultado el 29 de marzo de 2019.

-Consejo General del Poder Judicial (2013). *Mujer, discapacidad y violencia*. Disponible en: https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Mujer%2520Discapacidad%2520y%2520Violencia_2.pdf. Consultado el 1 de abril de 2019.

-Facio, A. (2002, julio). "Con los lentes del género se ve otra justicia". *El otro derecho*. Disponible en: <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/562cc59475f0864.pdf>. Consultado el 15 de marzo de 2019.

-González, M.G. (comp.) (2016). *Violencia contra las mujeres, discurso y justicia*. La Plata: Edulp.

-ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD)*. Disponible

en:<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>. Consultado el 8 de diciembre de 2018.

INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DERECHO ARARIO

Laura Camera¹, Sofía Hang², Carolina Murga³,
Edgardo González⁴, Rodrigo Palleres⁵.

*“...en el proceso de aprendizaje, sólo
aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo
aprendido.*

Paulo Freire

Resumen

En el trabajo desarrollaremos una experiencia educativa concreta con la que trabajamos en la asignatura Derecho Agrario en vinculación con el Centro de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares. La misma aproxima situaciones concretas de la atención jurídica al aula y genera un acercamiento entre los estudiantes y la realidad del territorio periurbano y rural.

Los estudios sobre mujeres y géneros en general, y en particular los vinculados con las mujeres rurales vinculadas a la actividad agropecuaria, han aumentado en los últimos años, por lo que entendemos que es de gran importancia sumar estos contenidos a la currícula de la asignatura como parte estratégica en la construcción de saberes.

Por este motivo, en cada cuatrimestre realizamos una actividad dirigida a presentar la perspectiva de género en los diversos temas troncales de la asignatura como políticas agrarias, propiedad agraria, contratos agrarios y trabajo agrario.

¹ Jefa de trabajos práctico. Derecho Agrario. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
lauracamera@hotmail.com

² Adscripta. Derecho Agrario. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. sofihang@hotmail.com

³ Auxiliar Docente. Derecho Agrario. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. caro.murga@gmail.com

⁴ Titular. Derecho Agrario. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. abogadoegonzalez@yahoo.com.ar

⁵ Adscripto. Derecho Agrario. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
Universidad Nacional de La Plata. rodrigo_palleres@hotmail.com

1

Sumado a ello hacemos hincapié en el rol de las mujeres rurales que en todo el mundo han realizado aportes esenciales en la organización de los movimientos campesinos, de la agricultura familiar y los vinculados a la soberanía alimentaria, tomando como referencia la importancia que le otorga a la mujer la Organización de las Naciones Unidas y la FAO (Food and Agriculture Organization) en la producción de alimentos y en el desarrollo sostenible.

Introducción

Las mujeres representan, de acuerdo con los datos de la Organización Internacional del Trabajo, el 70% por ciento de los 1.300 millones de pobres en el mundo. Tan solo un 54% de las mujeres en edad de trabajar lo hace, frente al 80% de los hombres; globalmente ganan entre un 30 y un 70% por ciento menos que los hombres y desempeña tan solo 1% de los cargos directivos.

Sin embargo, estas ciudadanas de segunda categoría aportan un tercio de la producción económica mundial a través de labores no remuneradas (Fassler, 2007:379).

En promedio las mujeres trabajan más horas que los hombres en todos los países y dedican muchas más horas que los varones a las actividades fuera de mercado. Sus aportes a la sociedad en la esfera pública y en los hogares son desvalorizados y ellas tienen menos espacios para hacerse escuchar e incidir políticamente (Fassler, 2007:379).

Mundo agropecuario

El caso de las mujeres rurales no sólo responde a estos números, sino que la realidad demuestra de que manera estas mujeres muchas veces se encuentran en peores condiciones. Ellas representan, en promedio, el 43% de la fuerza laboral agrícola en los países en desarrollo (desde el 20% en América Latina hasta el 50% en Asia oriental y África subsahariana). Las mujeres en la agricultura y las áreas rurales tienen algo en común en todas las regiones: tienen un menor acceso a los recursos productivos y menos oportunidades que los hombres.

La brecha de género abarca muchos activos, insumos y servicios -tierras, ganado, trabajo, educación, servicios de extensión y financieros, así como tecnología. Si las mujeres tuvieran el mismo acceso a los recursos productivos que los hombres podrían aumentar el rendimiento de sus explotaciones agrícolas en un 20% a 30% (FAO, 2011:6).

Las mujeres campesinas desarrollan sus tareas en la mayoría de los casos dentro del predio, encargándose primero del trabajo reproductivo y en segundo lugar del trabajo productivo. Carmen Deere (Deere C. et al, 1986) afirma que en América Latina y el Caribe, independientemente de la contribución económica que las mujeres rurales hagan con su trabajo, ellas cargan con la responsabilidad de las tareas reproductivas: trabajo doméstico, crianza y cuidado de los niños, atención a los mayores y a los enfermos, y mantenimiento de las relaciones familiares.

Los factores que afectan a la mujer rural se visibilizan por un lado en la situación geográfica de aislamiento en la que se encuentran, siendo uno de los mayores impedimentos para lograr el acceso a la justicia, educación, salud, acceso y tenencia de la tierra, formación de grupos y transformación social.

En este contexto de pobreza y precariedad la presión de la estructura de familia patriarcal y de la división sexual del trabajo agrava la situación de las mujeres. Son ellas quienes además de trabajar a la par de los hombres en los predios productivos llevan adelante todas las tareas de reproducción y de cuidado en el hogar. Las mujeres son quienes tienen a su cargo una doble (y hasta triple en algunos casos) jornada laboral. En este contexto es frecuente la dependencia económica de las mujeres en relación a los maridos y los casos de violencia doméstica y simbólica.

Una experiencia de abordaje de la perspectiva de género en el derecho agrario

En cada cuatrimestre realizamos una actividad dirigida a presentar la perspectiva de género en los diversos temas troncales de la asignatura como políticas agrarias, propiedad agraria, contratos agrarios, acceso a la alimentación, agrotóxicos y trabajo agrario. Explicamos el marco normativo

existente sobre la temática, las tensiones que se generan con la realidad territorial y las situaciones de discriminación y violencias que sufren estas mujeres. Para ello utilizamos el método expositivo de clases magistrales. De esta forma optamos por entender el acercamiento a la problemática de manera transversal: no alojar la perspectiva de género en una unidad del programa, sino desplegarla a lo largo de todo el mismo para enriquecer el proceso del aprendizaje de los demás temas.

Luego hemos incorporado la realización de un trabajo que incluye la investigación y apropiación de los conceptos teóricos impartidos, con el desarrollo de la habilidad de investigación a través de la elaboración de un problema de investigación y de hipótesis, así como la realización de entrevistas a mujeres productoras con el fin de poder anclar la construcción de conocimiento al territorio en el que se desenvuelven las relaciones sociales. Sumado a ello organizamos visitas a los predios productivos y a mercados locales, como ferias de verduras, a fin de fomentar el contacto entre productoras y estudiantes, cerrando la brecha de lo teórico y la realidad. Con estas incorporaciones logramos además de involucrar al estudiante mediante el fomento de una actitud activa ante la temática de aprendizaje, la jerarquización de la orientación en investigación que existe como uno más de los posibles futuros profesionales.

Además, con la finalidad de desarrollar parte de las habilidades requeridas para la profesión de abogado/a, proponemos la realización de trabajos prácticos que conllevan al análisis crítico de la legislación vigente, como redactar un proyecto de reglamentación de la ley de agricultura familiar con perspectiva de género o elaborar cláusulas contractuales en el mismo sentido (principalmente en el marco de contratos de arrendamientos y mediería).

Como tercer pilar de enfoque al tema, incluimos una actividad desarrollada en el Centro de Atención Jurídica Gratuita, donde recibimos múltiples consultas sobre estas temáticas, por lo que ilustramos la explicación teórica de la temática con ejemplos prácticos que surgen de los estudios de caso con los que trabajamos. En oportunidad de esta actividad la estudiante no solo tiene la posibilidad de acercarse a la problemática real trabajada en los otros espacios,

sino que además puede presenciar como se ponen en juego saberes que no son estrictamente académicos pero que hacen al desempeño de la profesión como la escucha activa y respetuosa de cada caso y la necesidad de generar un espacio de confianza para la persona que se acerca a plantear su problemática.

A partir de dichos casos y haciendo un relevamiento de las necesidades de las productoras que se acercan al espacio, hemos elaborado un folleto dando cuenta de algunos conceptos teóricos y otros prácticos vinculados a la perspectiva de género, pero específicamente a cómo actuar ante situaciones de violencias, es decir dónde hacer la denuncia por violencia de género y cuáles son los derechos que asisten a la mujer violentada. Este material informativo lo presentamos en clase cuando trabajamos estas temáticas.

Fundamentalmente en este espacio de trabajo se revalorizan instancias de discusión y propuestas para la extensión universitaria, construyendo la interdisciplina a partir de las distintas miradas que complejicen los problemas y permita abordarlos con mayor integralidad, se reflexiona acerca de la extensión en la UNLP y las maneras de avanzar en la institucionalización y jerarquización de la misma, aportando contenidos y enfoque con perspectiva de género. Es así como hemos realizado charlas o conversatorios sobre el enfoque de género en las políticas agrarias, dirigido a profesionales y extensionistas que ejecutan los programas para sensibilizar en cuestiones de género y cómo dar una visión de la situación de la mujer rural en la Argentina en cifras, utilizando el Informe CEDAW 2016, donde se intenta reflexionar sobre el reconocimiento de la desigualdad perjudicial para la mujer, identificar a la mujer como destinataria de políticas públicas y analizar los patrones culturales con el fin de lograr una intervención clara y precisa ante los hechos que se presentan.

Estas actividades pensadas para incorporar la perspectiva de género en la asignatura, las enmarcamos dentro del concepto de educación liberadora y problematizadora que propone Freire (1968), por medio del cual se entiende que la educación “ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir, o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes,

como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1968:60).

Reflexiones finales

Siempre entendimos el proceso de enseñanza/aprendizaje en permanente construcción (y por ende deconstrucción) que debe reflejar el paradigma vigente y también los emergentes. Por ello el contenido de la asignatura va transformándose, los materiales utilizados, las metodologías empleadas y nosotros como integrantes del colectivo, que permanecemos cuatrimestre tras cuatrimestre, intentamos dar cuenta de esos procesos.

La perspectiva de género en materia agraria es estructural y conllevaría de manera urgente a la implementación de políticas públicas activas que promuevan esta temática en la sociedad. El espacio áulico debe recibir estas demandas, problematizarlas y trabajarlas con el conjunto de integrantes que atravesamos los procesos educativos.

Las cuestiones que nos llegan al Centro de Atención Jurídica Gratuita sobre estos temas necesitan de operadores jurídicos que estén capacitados y sepan afrontar los mismos de manera adecuada, por lo que entendemos que resulta necesario complementar la formación académica de los profesionales con sensibilización y capacitación en género de manera que se logren mejorar los roles de profesores, investigadores y/o extensionistas para dar respuesta a la diversidad de actores sociales y problemáticas. Por ello incluimos este espacio como instancia de aprendizaje de los estudiantes que cursan la asignatura.

El hecho de abarcar la educación desde una perspectiva problematizadora permite incorporar a los estudiantes a la realidad y acercarse al derecho desde una perspectiva crítica. En palabras de Freire: “cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados” (Freire, 1968:63).

Bibliografía

- Deere Carmen Diana y Leon Magdalena: 1986 “La mujer rural y la política estatal: la experiencia latinoamericana y caribeña de reforma agraria”, en La

mujer y la política agraria en América Latina, (eds.) Bogotá, Siglo Veintiuno Editores/Asociación Colombiana para el Estudio de la población (ACEP).

- Deere, C.D. (1977). "The agricultural division of labour by sex: myths and facts and contradictions in the northern Peruvian sierra", trabajo presentado al panel de la mujer en la reunión The New Marginals in the Development process, Houston Texas.

- Díez Bedmar, C. (2007). Las mujeres en el mundo rural. Reflexiones generales y contextualización. Revista SUMUNTÁN N° 24; páginas 67-78 (ISSN 1132-6956). Andalucía, España. Disponible en: <http://www.cismamagina.es/sumuntan.htm>

- FAO, 2011. "La documentación de la brecha de género en la agricultura". El estado mundial de la agricultura y la alimentación. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/013/i2050s/i2050s.pdf>

- Fassler, C. (2007). "Desarrollo y participación política de las mujeres".

- Ferro, S. L. (2013) Género y propiedad rural (Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. MAGyP., Unidad para el Cambio Rural, UCAR, Argentina).

- Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- Informe CEDAW 2016 para Argentina. Disponible en: <http://feim.org.ar/2016/11/21/recomendaciones-del-comite-de-la-cedaw-al-gobiernoargentino/>

LITIGAR Y JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EL CASO DE LOS FEMICIDIOS.

Autora: Daniela Heim¹

Resumen.

La vinculación de las actividades de docencia e investigación es un elemento facilitador para combinar y desarrollar las metodologías de la transversalidad y la especificidad para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho. El proyecto de investigación -dirigido por la autora de esta ponencia- sobre femicidios y femicidios vinculados (PI 40-C-598, Universidad Nacional de Río Negro, UNRN) se inscribe en esta línea y busca determinar la manera en la cual el sistema de justicia penal está respondiendo frente a una problemática tan compleja. La ponencia expone resultados parciales y analiza la presencia de algunas de esas características en el sistema de justicia penal rionegrino.

1. Introducción.

Según el Observatorio de Femicidios “Adriana Marisel Zambrano”, que desde 2008 hasta 2014 suplió la ausencia de datos oficiales en nuestro país, en los últimos 10 años 2679 mujeres han sido asesinadas como consecuencia de la violencia femicida y 3328 hijos e hijas han quedado sin su madre. El último informe publicado expresa que durante 2018 se cometió un femicidio cada 32 horas.

En 2014, la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) comenzó a elaborar el “Registro Nacional de Femicidios en la Justicia Argentina”, que desde 2015 se publica anualmente a partir de información proporcionada por las jurisdicciones de todo el país. Hasta la fecha, la CSJN ha publicado cuatro Registros, en los que la provincia de Río Negro aparece con un total de 13 hechos. En 2014 y en 2016 fue la provincia patagónica que registró el índice más alto de muertes dolosas de mujeres por este motivo.

El Comité de Expertas/os en Violencia del Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención de Belem do Pará (conocido como CEVI), en

¹Profesora Adjunta de Derecho Procesal Penal y Derecho Penal Especial, Universidad Nacional de Río Negro, E-mail: dheim@unrn.edu.ar

su Declaración sobre Femicidio, lo definió como “la muerte violenta por razones de género, ya sea que tenga lugar dentro de la familia, unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal; en la comunidad, por parte de cualquier persona, o que sea perpetrada o tolerada por el Estado y sus agentes, por acción u omisión”. Éste concepto es utilizado como referencia para elaborar datos de las muertes de mujeres como resultado de la violencia femicida, aún cuando no hayan sido calificadas legalmente como tales.

La tipificación penal del femicidio en nuestro país se produjo a través de la Ley 26.791, del 14 de noviembre de 2012. La escasa utilización de esta figura en la calificación legal de los hechos, entre otros, es el motivo por el cual los registros gubernamentales y no gubernamentales de femicidios toman la definición técnica brindada por el CEVI.

Según los datos relevados por el equipo de investigación del proyecto sobre femicidios y femicidios vinculados (PI 40-C-598 UNRN), entre 2013 y 2018 se habrían registrado un total de 22 femicidios en nuestra provincia.

Entre 2013 y 2017, solamente en cinco casos la acusación alegó la calificación del art. 80, inc. 11 del Código Penal, de los cuales sólo en dos se sostuvo esa calificación legal en la sentencia. En todos los demás casos, las condenas fueron por homicidio agravado por el vínculo y/o alevosía.

La investigación de referencia está guiada por la hipótesis de que la figura del femicidio se encuentra sub-representada en las estadísticas judiciales porque interactúan, entre otros, varios estereotipos de género, tanto en la celebración de los actos procesales y los juicios como en el contenido de las sentencias y se oponen fuertes resistencias a las transformaciones de las estructuras jurídicas androcéntricas. El estudio de sentencias en buena medida está confirmando la hipótesis planteada pero existen antecedentes jurisprudenciales que van en otro sentido y expresan una incipiente sensibilidad ante la problemática.

2. ¿Femicidio? No! Homicidio agravado por el vínculo. El emblemático caso De Yulis/Cóseres.

La sentencia recaída en el juicio por la muerte cruel de Yanina de Yulis por parte de su ex pareja, Christian David Cóseres es una muestra de las fuertísimas resistencias que el patriarcado judicial opone a la figura del femicidio. Yanina de Yulis fue muerta a manos de su ex pareja, Cóseres, el día 25 de marzo del 2013, en el interior del Colegio Pablo VI de la ciudad de Viedma, la muerte se produjo con el arma reglamentaria del acusado, que disparó a la víctima por la espalda.

La fiscalía, que durante la investigación de los hechos y el requerimiento de elevación a juicio no se había planteado la hipótesis de femicidio, decidió plantearla en la etapa de debate, lo que convirtió al caso en el primero en que se acusaba por esta figura en la ciudad de Viedma. La acusación contra Cóseres, en juicio, fue por homicidio cometido con alevosía, agravado por el vínculo y femicidio, según lo previsto en el artículo 80 incisos primero, segundo y undécimo del Código Penal.

La defensa alegó una causalidad sentimental para el crimen, interpretando que el contexto es el de un homicidio no previsto y signado por la violencia que caracterizó al vínculo de pareja durante toda la relación (violencia que, a su juicio, fue mutuamente proferida por ambos integrantes de la ex pareja).

El Tribunal condenó a Cóseres por homicidio calificado por el vínculo a pena de prisión perpetua. Descartó la agravante de alevosía y también la de femicidio. La primera, porque consideró que la víctima (pese a haber sido sorprendida por la espalda) no se encontraba en situación de indefensión y la segunda, porque no se probó que hubiera una relación desigual de poder. A tal fin, tuvo en consideración que “ambos vestían el uniforme policial y ambos estaban armados en el mismo momento y lugar”. No hizo referencia a ninguno de los criterios de la jurisprudencia nacional e internacional sobre la materia ni a la circunstancia, advertida tiempo después por el Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Río Negro, de que la desigualdad entre varones y mujeres es una desigualdad estructural, tampoco hizo referencia al contexto de violencia de género que había caracterizado, al menos, los últimos tiempos de la relación.

3. Femicidio! ¿Por qué no? Una alerta desde el Superior Tribunal de Justicia (STJ)

En dos precedentes del año 2016 (Sentencias 203/16 y 235/16) el STJ de Río Negro había propuesto la confección de protocolos de actuación específicos en los que debe incorporarse la perspectiva de género cuando se verifica una situación de violencia de un hombre contra una mujer y que, mientras éstos no existan, deben interpretarse los hechos y los derechos de las víctimas a la luz de las normas internacionales y nacionales sobre violencia contra las mujeres. El 27 de marzo de 2017 la Cámara Primera en lo Criminal de Bariloche condenó a Hernán Guillermo Cortés a la pena de 14 años de prisión por el homicidio simple de María del Carmen De La Cruz, ocurrido en San Carlos de Bariloche entre el día 6 de octubre y la madrugada del 7 del mismo mes de 2015². De las circunstancias del caso surge que Hernán Cortés, le propinó una golpiza a De la Cruz y la ahorcó hasta asfixiarla, habiéndola anteriormente acosado con el objetivo de mantener con ella una relación de pareja. Estos hechos, reconstruidos con relativa facilidad, fueron calificados como homicidio simple. Cuando la sentencia llega al STJ, con notables argumentos, la jueza Adriana Zaratiegui, advirtió la existencia de una situación de violencia de género que debió ser considerada con debida diligencia por el juzgador y la acusación, no sólo por la forma en que fue atacada la víctima, sino también por las motivaciones de la agresión. Los argumentos son más nutridos, pero el meollo de la cuestión y el punto sobre el que llama la atención la jueza Zaratiegui, es el desempeño deficiente de los y las operadores del sistema de justicia, abogado/as, fiscales y jueces que, dando cuenta de hechos materiales que constituyen violencia de género, no los califican de esa manera. De acuerdo con el voto de Zaratiegui, el juzgamiento de la muerte de María del Carmen de la Cruz puso en evidencia las deudas que tiene la administración de justicia con las mujeres y la distancia entre el marco normativo internacional y nacional vigente y la praxis judicial. La comprensión del contexto de estos crímenes en muchos sectores del Poder Judicial y del Ministerio Público, no

² “Cortés, Hernán Guillermo s/ Queja, STJ Río Negro, 11 de octubre de 2017.

sólo es deficiente, sino que contribuye a perpetuar la invisibilidad de los femicidios.

El voto de Zaratiegui no tuvo impacto en la resolución del caso, pero sí fue un gran llamado de atención que repercutió en otros similares. Tal es así que el fiscal de este caso, en los siguientes en los que tuvo que intervenir, cambió su criterio y comenzó a alegar y probar la violencia de género en los casos de femicidio y a utilizar esta calificación en sus acusaciones.

4. Más avances desde el Tribunal de Impugnación Penal (TIP).

Dos sentencias recientes del TIP de la provincia de Río Negro alientan la esperanza de que una justicia de género es posible. Se trata de las resoluciones recaídas en el legajo MPF-CI-00141-2017 “Aravena, Hugo Marcelo s/ lesiones” y en “Comisaria 39 c/ Robledo Carlos Augusto s/ lesiones graves agravadas por el vinculo”, identificado bajo el Legajo MPF-VI-00018-2018.

La primera es resultado de una impugnación presentada por la fiscalía de la sentencia de fecha 22 de febrero de 2018, por medio de la cual el Juez de Juicio que entendió en el caso había resuelto absolver por la duda al acusado Hugo Marcelo Aravena. La impugnación fue admitida y la sentencia anulada por arbitrariedad de la sentencia y errónea valoración de las pruebas recibidas en el juicio.

En el juicio contra Aravena se había puesto bajo sospecha la credibilidad de la víctima por inconsistencias entre su primera declaración y la prestada en el juicio. El voto del Juez Cardella recupera los criterios del STJ provincial en los precedentes citados en el punto anterior, poniendo de manifiesto que, en los casos de violencia de género deben seguirse las pautas de la legislación sobre violencia contra las mujeres. Consideró que estas normas y los precedentes jurisprudenciales, tanto a nivel provincial como de los más altos organismos jurisdiccionales a nivel nacional e internacional, establecen que la justicia es un factor de protección para la mujer víctima de violencia y que eso no sucedió en el caso de referencia. En particular, refiere a que previo al ingreso de la víctima a la audiencia de juicio oral, la Fiscal solicitó que el acusado Aravena se retirara de la sala de audiencia, sin embargo, el Juez la hizo ingresar “y, en presencia

del victimario, la interrogó sobre qué motivos fundaba su temor a declarar frente a Aravena (primer día del juicio, video uno, 24:30 al 27:40.”, de manera que no se resguardo su intimidad y se la revictimizó (artículo 16 ley 26485).

En el segundo de los casos citados (Robledo), aparecen nuevos argumentos para incorporar la perspectiva de género en la decisión de casos de violencia contra las mujeres. En octubre de 2018, un Tribunal de Juicio había resuelto declarar a Carlos Augusto Robledo, culpable y penalmente responsable del delito de homicidio agravado por mantener con la víctima una relación de pareja y mediar violencia de género en grado de tentativa en concurso ideal con desobediencia judicial (arts. 45, 79, 80 incs. 1 y 11, 54, 42 y 239 C.P.), y condenarlo a la pena de 13 años de prisión efectiva, accesorias legales y costas. La sentencia fue impugnada por la defensa. El TIP la confirmó la sentencia pero puso de manifiesto un punto crucial para la interpretación de los hechos, en esta ocasión, haciendo referencia a las circunstancias alegadas por la defensa. Expresó que la “emoción violenta” frente al delito de femicidio no puede legalmente ser alegada como una situación exculpatoria y/o atenuante porque, entre profusa legislación, doctrina y jurisprudencia que abonan su argumentación, concluye que no puede constituir un estándar de defensa una apología del machismo.

Los casos del STJ y del TIP reseñados no expresan los criterios de todos los integrantes de ambos tribunales ni mucho menos aquéllos con los que los tribunales de juicio están resolviendo los femicidios, pero sí dejan entrever un halo de luz, un sendero posible para poner en cuestión la forma en que el sistema de justicia está respondiendo frente a hechos de tanta gravedad y dan pautas para remediar esas situaciones. Ponen de relieve que las intervenciones, tanto por parte de las partes -defensa y acusación- como de las juezas y jueces que juzgan los hechos, según el marco normativo y de interpretación en el que se sitúen, pueden provocar una re-victimización y, por consiguiente, una mayor vulneración de los derechos de las víctimas y añadir más dolor o, por el contrario, facilitar el camino para alcanzar una respuesta judicial en lo posible reparadora o, como mínimo, que tenga en cuenta el daño

causado a la víctima y no lo profundice, al tiempo que renuevan la esperanza de que una justicia de género está todavía bastante lejana de los escenarios judiciales cotidianos, pero es cada vez más posible.

Bibliografía:

Corte Suprema de Justicia de la Nación (2014-2017): Registro Nacional de Femicidios en la Justicia Argentina, disponible en <https://www.csjn.gov.ar/om/femicidios.html>.

Heim, Daniela (2017): Proyecto de Investigación sobre Femicidios y Femicidios Vinculados, PI 40-C-598, Universidad Nacional de Río Negro, resumen técnico disponible en <https://www.unrn.edu.ar/section/97/proyectos.html>

Observatorio de Femicidios “Adriana Marisel Zambrano” (2018): Informe sobre Femicidios, Organización La Casa del Encuentro, disponible en <http://www.lacasadelencontro.org>.

Sentencia de la Cámara en lo Criminal, Sala “A” de Viedma, del 5 de septiembre de 2014, en autos “Cóseres, Christina David s/homicidio agravado por el vínculo”, Expte. A 19/14 del Registro de dicha Cámara.

Sentencias del Tribunal de impugnación recaídas en los legados: MPF-CI-00141-2017 “Aravena, Hugo Marcelo s/ lesiones” y MPF-VI-00018-2018 “Comisaria 39 c/Robledo, Carlos Augusto s/ lesiones graves agravadas por el vínculo”.

Sentencias del Superior Tribunal de Justicia de Río Negro 203/16, 235/16 y 274/17.

TALLERES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA: UNA EXPERIENCIA EN LA FCJyS

Área de Estudios de Género del ICJ, UNLP¹

Resumen: La presente ponencia tiene como objetivo sistematizar la experiencia en el diseño y realización de talleres como formato pedagógico para introducir la perspectiva de género feminista en los temas abordados. Se describe las dos modalidades de intervenciones realizadas desde el Área de estudios de género del ICJ: con convocatoria abierta a la comunidad académica y no-académica, y aquellos realizados en espacios de cursadas por promoción en la carrera de abogacía de la FCJyS.

I. Introducción

El Área de estudios de Género del Instituto de Cultura Jurídica (UNLP) (en adelante, “el Área”) tiene entre sus objetivos “organizar y promover actividades institucionales académicas de formación que visibilicen la necesidad de incluir la perspectiva de género tanto en la producción académica, como en el trabajo cotidiano” y “organizar actividades que motoricen la reflexión y la divulgación de los derechos de las mujeres y de otros géneros subalternos”. En ese marco, desde el año 2014 se han organizado diversas actividades (cine-debate, paneles, talleres abiertos y talleres en materias de grado en la FCJyS) que han posicionado al espacio como un lugar de referencia dentro y fuera de la FCJyS. El presente trabajo busca reconstruir y analizar -para compartir- la experiencia de los talleres realizados en los años 2016, 2017 y 2018 en sus diferentes

¹ El Área de Estudios de Género del Instituto de Cultura Jurídica está integrada por Karina Andriola, (Abogada feminista y mujer lesbiana. Especialista en Derecho de Familia (UBA) y en Docencia Universitaria (UNLP). Docente de Derecho Civil I, FCJyS UNLP e Investigadora Integrante de la Red de Profesoras de la FCJyS UNLP Mail: karinaandriola1@hotmail.com) Aramis Lascano (Abogado FCJyS, UNLP, Becario doctoral UNLP, Mail: aramislascano@gmail.com) y Julieta Evangelina Cano (Abogada FCJyS, UNLP, Máster en estudios Interdisciplinarios de Género, Universidad de Salamanca. Máster en Investigación Aplicada en estudios Feministas, de género y ciudadanía, Universidad Jaume I y Máster en derecho, Universidad de Palermo. Diplomada en Géneros, Políticas y Participación, Universidad de General Sarmiento. Docente de Sociología Jurídica y Secretaria de la Especialización para el abordaje de las violencias interpersonales y de Género -FCJyS, UNLP-, Becaria Doctoral UNLP. Mail: cano.julieta@gmail.com). Lxs tres integrantes colaboraron autoralmente en esta ponencia que se presenta.

modalidades y temáticas. Esta experiencia puede reconstruirse gracias a un sistema de registro a través de planificaciones por escrito, informes y evaluación post-taller que se ha realizado como parte de la dinámica del Área. Los talleres, como formato pedagógico, constituyen una modalidad que “(...) *pretende lograr la integración de teoría y práctica [...]el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo*” (Aylwin de Barros y Gissi Bustos, 1977).

En ese sentido, desde el Área se han organizado talleres abiertos a la comunidad académica y no-académica en general, como también talleres en el marco de las asignaturas de grado en la carrera de abogacía. Los primeros, tenían como objetivo trabajar sobre alguna cuestión vinculada a los estudios de géneros (por ejemplo: normativización de los cuerpos, pornografía, maternidades lesbianas, derechos sexuales, reproductivos y (no) reproductivos, etcétera) para seguir pensando en equipo acerca de los aportes de los feminismos y los estudios de la disidencia sexual acerca de estos tópicos. En relación con los talleres llevados a cabo en las materias del grado, la idea fue buscar un tema del programa (de la materia en cuestión) que pudiera ser problematizado desde los estudios de género. A continuación, detallaremos cómo se ha trabajado desde el Área para diseñar y llevar adelante estas propuestas pedagógicas.

II. Talleres abiertos

La intención de “ponerle el cuerpo” a los talleres, tiene como fundamento principal que los mismos sean un espacio de reflexión, debate y aprendizaje por parte de los/as integrantes del Área, y que éste aprendizaje pueda ser compartido y enriquecido por la participación de personas a las que les interese la propuesta. Desde la misma preparación, constituyen un espacio de deconstrucción y aprendizaje horizontal. Los talleres son pensados para incluir la participación de diferentes personas, en su carácter de expositores/as, moderadores/as o coordinadores/as -de diferentes disciplinas y trayectorias- y

participantes tanto del ámbito académico, como de las organizaciones. A lo largo de la realización de los diversos talleres, cuya extensión es, de dos horas, han participado estudiantes, graduados/as y docentes, en donde la apuesta es a generar una aproximación diferente: más cercana, participativa y dialógica.

La propuesta de los talleres, en más de un caso generó sorpresa, porque implicaron no solo una lectura previa -que era remitida a quienes se inscribían vía correo electrónico- sino también un modelo de educación crítica y emancipadora en termino de Freire (1970), que nos ubicaba en una igualdad radical, que legitimaba los saberes de todas las personas que participamos, y que procuraba romper con cierta pasividad que implica escuchar una conferencia o una clase magistral, en donde queda de manifiesto una relación jerárquica entre quien habla y quien escucha. En los talleres, docentes y estudiantes participan y debaten por igual.

Las actividades se realizaron en su totalidad en diferentes espacios de la FCJyS, y contaron con una convocatoria sostenida: dependiendo de la temática, la fecha y la modalidad, contaron con entre 15 y 30 participantes, en su mayoría personas de entre 20-35 años y en su mayoría, externas a la FCJyS: militantes, estudiantes de otra carreras, profesionales de otras disciplinas y una minoría de estudiantes y graduados de la abogacía.

A continuación, detallamos los talleres que hemos realizado:

Año	Nombre del taller
2015	Patriarcado y normativización de los cuerpos.
2017	<i>Pornografía: un debate abierto en el feminismo.</i>
2017	<i>Maternidades lesbianas: debates desde los feminismos y el derecho de las familias².</i>
2018	<i>Aspectos invisibilizados de los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos: aborto en cueros trans, vasectomía y maternidad subrogada.</i>
2020	<i>Estrategias contra la justicia patriarcal: posibles abordajes feministas en el caso Nahir Galarza.</i>

III. Los talleres en las cursadas

Durante el año 2016, la propuesta de trabajo –para el primer cuatrimestre- fue trabajar en la lectura y discusión de diversos textos, a la que se invitó a quienes

² Este taller se organizó en conjunto con el Proyecto de extensión universitaria “Diversidad familiar y derecho de las familias”.

quisieran participar aunque no integren el Área formalmente. A raíz de los debates e intercambios que se sucedieron en esa instancia, y teniéndolos como insumos, en el segundo cuatrimestre se planteó una propuesta de intervención en relación con la formación de abogados/as en la FCJyS. En este marco, se reflexionó sobre la necesidad de pensar actividades que visibilizaran la perspectiva de género feminista en los contenidos curriculares de la carrera de Abogacía.

En este sentido, se diseñaron talleres en forma de intervenciones breves (de una hora o dos de duración), que se desarrollaron en las clases de profesores/as adjuntos/as, con el objetivo de vincular y problematizar los contenidos que se estudiaban y desarrollaran en clase en relación al enfoque de género, a partir de un determinado disparador para generar la reflexión crítica entre los/as estudiantes. Para llevar a cabo los talleres, primero se confeccionó una lista de los/as profesores/as de la FCJyS que conocíamos y que podrían estar interesados/as y predispuestos y enviamos las invitaciones. Las respuestas nos sorprendieron: no sólo fueron más de las que esperábamos y muy positivas, sino que fueron más de las que nuestro *staff* podría llevar adelante; es por ello que realizamos un trabajo en subgrupos en función de temáticas y/o asignaturas de interés y la formación de los/as talleristas.

La preparación de los talleres se convirtió en un espacio de aprendizaje y discusión de los/as talleristas que participaban, en donde se pensaron temas vinculados a las materias, lecturas y en cómo encontrar un lenguaje común para el trabajo en conjunto con aquellas talleristas que provenían de disciplinas diferentes a la jurídica. El diseño de los talleres implicó pensar la articulación de los mismos con los contenidos vistos previamente en la asignatura. Ello requirió un dialogo fluido con los/as docentes que nos compartían el espacio de sus clases y trabajaban con nosotros/as durante los talleres. Al respecto de dicho intercambio, no sólo fue enriquecedor el trabajo con los/as docentes quienes nos hicieron una devolución muy positiva, sino, y principalmente, la posibilidad de introducir la perspectiva de género feminista a través de la “sensibilización” con los/as estudiante que, en muchos casos, era la primera aproximación que tenían con la temáticas de “género”.

Como resultado de dicha labor logran concretarse los siguientes talleres en comisiones de aprox. 30-45 estudiantes.

Asignatura	Tema	Cantidad de talleres
Derecho Civil V	Cuidado y nuevas familias	1
Derecho Penal I	la criminalización del colectivo trans en la ciudad de La Plata	2
Derecho Administrativo II	Los comités de ética/bioética en los hospitales públicos por las operaciones de cambio de sexo de la población intersexual/trans	1
Derecho Público Provincial y Municipal	Ley de "Paridad legislativa" en la Provincia de Buenos Aires	1

Los talleres se pensaron a partir de distintos disparadores: historietas de Mafalda y otras imágenes, notas periodísticas, registros policiales y judiciales, visibilizando en todos los casos el vocabulario y las concepciones que subyacen detrás de los distintos tipos de registro.

Luego de los primeros encuentros, observamos que la recepción de los/as docentes y estudiantes había sido muy buena; y que las actividades habían generado participación, numerosas preguntas y diversas emociones en los/as estudiantes. Nos pareció todo un desafío continuar con "intervenciones" en asignaturas que tal vez no fueran tan fácilmente asociadas a la perspectiva de género feminista.

IV. Reflexiones sobre las experiencias de los talleres y las posibilidades a las que invita

En la presente ponencia sistematizamos la experiencia de los talleres que desde el año 2015 se realizan desde el Área. Reiteramos, como lo señalamos al principio, nuestro convencimiento en las ventajas pedagógicas de los talleres como una instancia de aprendizaje participativo, reflexivo y crítico, donde se promueve un debate respetuoso y democrático que permite una ruptura, como innovación, en relación con las prácticas de enseñanza bancarizadas (Freire, 1970), tradicionales en nuestra facultad, incorporando nuevos temas, interrogantes, enfoques y formas de aprender.

Realizando un balance de lo realizado, pensamos que los talleres representan una innovación pedagógica, que implica un tiempo de lectura de bibliografía, un tiempo para el debate interno y otros tiempos para pensar pedagógicamente la propuesta. Es una gran inversión de energía y un desafío para un equipo cuyos intereses no siempre son homogéneos, lo que implica una negociación constante, pero que sin embargo han resultado muy enriquecedora para pensar nuestras prácticas docentes.

En relación a los talleres abiertos, la convocatoria permite que la FCJyS se convierta en un territorio habitable por el resto de la comunidad académica y no-académica, como también invita a pensar de manera diferente al Derecho y sus usos. En estos casos, resulta llamativa la escasa presencia de docentes y estudiantes de la FCJyS, y esta situación nos lleva a preguntarnos acerca de cómo se vinculan, forman y habitan la facultad los/as estudiantes y profesionales del derecho, más allá de los espacios de tránsito obligatorio que son, por excelencia, las cursadas.

En ese sentido, se vuelve evidente la pertinencia de realizar los talleres en las cursadas. Asimismo, se hace visible cómo la escasez de recursos humanos del Área termina siendo un límite para la acción, dado que el diseño y realización de los talleres implica un compromiso y una disposición para “poner el cuerpo” que nos impidió reproducir la experiencia en varias comisiones y/o asignaturas. Sí resulto conveniente, en función del tiempo de preparación que implica y de las posibilidades de su evaluación, la posibilidad de repetir el mismo taller en diferentes comisiones de la misma asignatura o en asignaturas que compartan el abordaje de la problemática.

Es destacable que, aunque cuesta romper con dinámicas de una educación bancarizada, los/as estudiantes sí se mostraron dispuestos/as a pensar y reflexionar sobre la cuestión de género. También destacamos la buena predisposición a aprender y a participar de los/as docentes. Si bien la formación atravesada por una perspectiva de género feminista es un tema pendiente en el currículum de la FCJyS, la predisposición docente y estudiantil se vuelve un contexto habilitante en ese sentido. Sin embargo, es importante reflexionar también acerca de las resistencias que el tema convoca: no sólo por

la falta de formación docente, sino por pensarse a veces como un tema secundario o menor, que puede quitar tiempo de cursada para los contenidos tradicionales, en el afán por dar la gran mayoría de puntos del programa y cumplir con el cronograma propio de un criterio bastante rígido en cuanto a imprevisión que conlleva cualquier procesos de enseñanza-aprendizaje³.

Insistimos en que la obligación de incorporar la perspectiva de género feminista no puede agotarse en este tipo de iniciativas. Si bien pueden constituir una modalidad de abordaje, ésta no garantiza la transversalización de la perspectiva de género feminista, ni en toda la asignatura, ni en toda la formación, al menos si siguen siendo experiencias aisladas y sujetas a múltiples variables.

Los talleres pueden también ser pensados como una herramienta para que los/as docentes puedan formarse junto a sus colegas y repliquen los mismos en sus asignaturas. Esto implicaría optimizar el uso de recursos humanos en género y disidencia sexual de manera situada y otorgarle factibilidad para que los talleres no queden solamente sujetos a la posibilidad de un Área que no tiene suficientes recursos humanos, ni económicos, y que también cuenta con su propia agenda de interés.

V. Referencias bibliográficas

Aylwin de Barros, Nidia y Gissi Bustos, Jorge (1977). *El taller, integración de teoría y práctica*. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina.

Freire, Pablo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo 2. pp 71-95. Siglo XXI Editores. Río de Janeiro, Brasil.

³ En este sentido, tuvimos una experiencia frustrada en el año 2017, pues se propuso realizar un taller sobre el tema “pornografía y libertad de expresión” en la asignatura Derecho Constitucional, pero nos ofrecieron que el mismo sea realizado por fuera del horario obligatorio de cursada. Al ser optativo, si bien fue difundida por los/as mismos docentes, no convocó a nadie que participara, dispendiándose todo el trabajo realizado para su preparación.

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA

Autora: Gabriela L. Galella¹

RESUMEN: Incluir el enfoque de género en la enseñanza del Derecho, desde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, revela la búsqueda de nuevos enfoques y orientaciones en las prácticas docentes con el objetivo de eliminar cualquier tipo de discriminación dentro de la enseñanza universitaria, a través de este trabajo se intenta contribuir en la búsqueda de un lenguaje que incluya a hombres y mujeres.

INTRODUCCIÓN

Corresponde señalar que en muchas ocasiones el Derecho intenta solucionar sus necesidades como cuestiones inherentes a todas las personas partiendo desde el punto de vista masculino y no como propias de una mitad de los sujetos del derecho.² Ante ello, se requiere dar respuesta a las necesidades de cualquiera de los sexos, desde un punto de vista neutral, que elimine la invisibilidad de las mujeres.

Históricamente relaciones de poder sobre otras personas, específicamente sobre las mujeres, se han reproducido desde el Derecho; como así también, la distinción entre lo público y lo privado, asignando la esfera privada a las mujeres en su rol reproductor; destinando en muchos casos exclusivamente a los hombres el rol productor.

Ahora bien, en este contexto y frente a la enseñanza del derecho, el lenguaje constituye un modo de comunicación consensuado, el cual debe eliminar

¹ Abogada, UNLP, adscripta en la Cátedra de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, e-mail: gabrielagalella@gmail.com

² FACIO, Alda (2005) Feminismo, Género y Patriarcado, Academia. Revista sobre Enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667 4154, págs. 159-294, en www.derecho.uba.ar

enfoques androcentristas y estereotipados. A tal fin, es imprescindible que -en todos los niveles de enseñanza y desde el inicio de la carrera universitaria- el lenguaje elimine prácticas consuetudinarias negativas, cargadas de prejuicios que impiden evolucionar hacia un lenguaje inclusivo, a fin de eliminar la brecha de las desigualdades entre hombres y mujeres.

En efecto, considero que todas las materias que integran la carrera deben abordar al lenguaje, como un medio de comunicación dentro de la sociedad, el cual se caracteriza por ser variable y dinámico, abierto a nuevas realidades, consciente de la existencia de las mujeres y que tenga en cuenta el rol que cumplen dentro de la sociedad, con el objetivo de eliminar su invisibilización.

Sumado a ello, la incorporación de la perspectiva de género, responde también al cumplimiento de compromisos internacionales asumidos por el Estado. Tanto la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer -CEDAW- como la Convención de Belém do Pará expresan que, la violencia contra las mujeres afecta negativamente las bases de la sociedad, afectándolas independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases.

Por su parte, Belém do Pará, estableció el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación (art. 6) –circunstancias que dentro del lenguaje están ligadas al sexismo y al androcentrismo-.

De igual forma, dicha Convención, dispuso la obligación de los Estados de modificar en forma progresiva los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los

papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer (art. 8).

En tanto, desde la CEDAW, se impulsó a los Estados Partes a tomar todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (art. 5).

LENGUA. ANDROCENTRISMO Y SEXISMO.

Como primer punto, cabe indicar que la lengua constituye un medio de comunicación, dado que a través de ella las personas transmiten sentimientos, ideas, pensamientos, dentro de la sociedad, dentro de un grupo, dentro de la universidad.

Por lo tanto, el lenguaje se compone como una herramienta de comprensión colectiva, es dinámico y evoluciona. Esta forma de comunicación se caracteriza por ser consensuada y presentar, normas de la lengua y la gramática; por tal razón, requiere una adaptación a las realidades sociales.

No obstante, la lengua ha carecido de una representación en condiciones de igualdad para hombres y mujeres, toda vez que, al expresar el genérico en masculino, se ha invisibilizado a las mujeres a lo largo de la historia.³

En efecto, la dinámica del lenguaje frente a la realidad social y la magnitud de tener en cuenta que “aquello que no es nombrado no existe”, implica tomar conciencia de la situación de las mujeres, dejar de invisibilizarlas y eliminar cualquier tipo de desigualdad derivada de una situación de discriminación.

³ Así por ejemplo cuando se hablaba de profesiones no se incluía el femenino, o cuando se referían a la historia de la humanidad se hablaba de la “la historia del hombre”.

En consecuencia, es necesario eliminar el androcentrismo y sexismo, debiendo tales características ser apartadas del uso cotidiano y vulgar del lenguaje, como también en el uso técnico y jurídico.

Respecto del androcentrismo, puede señalarse que es el estudio y la investigación desde una única perspectiva, la del sexo masculino, tomando al hombre como centro y sujeto de referencia, generando por lo tanto una visión parcial del mundo. En tanto que, el sexismo es la asignación de roles y capacidades entre hombres y mujeres, solamente en función de su sexo y se caracteriza por la afianzar las desigualdades, la desvalorización y el menosprecio de las mujeres.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede definir el lenguaje sexista, como aquellas expresiones de comunicación que invisibilizan, subordinan y estereotipan a las mujeres; en tanto que el lenguaje androcentrista, es la utilización de la voz masculina como genérico, teniendo en cuenta el rol y la experiencia de los hombres olvidando la existencia de las mujeres.

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Partiendo de que el género se refiere a las diferencias creadas entre unos y otras y está representado por comportamientos, sentimientos, valores y actitudes que la sociedad considera propios de un hombre y de una mujer. La enseñanza del Derecho debe apuntar a garantizar y crear la igualdad de género desde el lenguaje, generando la inclusión de la perspectiva de género con el objetivo de lograr la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública.

Al ser ello así, el análisis de la realidad social, deberá contener un enfoque o un contenido conceptual de género inmerso en las legislaciones, en el diseño de estrategias, en la evaluación de políticas y el ejercicio de derechos.

¿CÓMO SE LOGRA ENTONCES UN LENGUAJE NO SEXISTA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Este lenguaje deberá eliminar la pretensión de neutralidad, dado que resulta excluyente respecto de una mitad. En efecto, tendrá que contribuir a reflejar la realidad social, sin exclusiones haciendo visible ambos sexos y eliminando las jerarquías; deberá evitar expresiones verbales impregnando un valor de debilidad o de dependencia de las mujeres y prescindir de la utilización del androcentrismo en el lenguaje.

Al ser ello así, desde la docencia universitaria se deberá reflexionar sobre la revisión de conceptos como los de igualdad desde el punto de vista de la modernidad y la no discriminación.

ALGUNAS PAUTAS PARA LOGRAR UN LENGUAJE NO SEXISTA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

- Empleo de genéricos reales: la población; la vecindad; la gente; la ciudadanía; la niñez; el profesorado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Evitar la utilización de la palabra hombre como universal. Ello se puede lograr por la primera o tercera persona del plural sin mencionar al sujeto, o usar una forma impersonal en tercera persona en la prehistoria se vivía en cuevas; vivíamos en cuevas; es bueno para nuestro desarrollo, etc.
- Utilizar quienes, quien, las personas que..., en lugar de utilizar el, los, que, aquellos: ej. “quienes aprueben la materia”; en lugar de “el que apruebe la materia”.
- Evitar adverbios con marca de género masculino: ej. pocos/muchos utilizar minoría/mayoría.
- Utilización del “se” impersonal: ej. se reivindica la erradicación de la violencia contra las mujeres/ en la UNLP se utiliza un lenguaje con perspectiva de género.

- Tener en cuenta la existencia de duales aparentes en los cuales se menosprecia a las mujeres -hombre público/mujer pública; secretario/secretaria; fulano/fulana; gobernante/gobernanta; zorro/zorra- o se designan cualidades con palabras que no tienen femenino - caballeridad; hombre de bien; prohombre; hidalguía- y palabras que no presentan masculino con carga negativa -víbora; arpía-
- Romper con estereotipos: ej. “el auto de papá”, “la cocina de mamá”.
 - No utilizar cualidades diferentes para mujeres: generalmente relacionadas con lo estético para las mujeres “linda como mamá” y a lo intelectual para los hombres “inteligente como papá”.
 - La utilización del doblote o/a, o (a), o-a, solo se recomienda para textos breves o utilizado espaciadamente dado que es poco legible. Si se usa esta forma el texto deberá aplicarse a los sustantivos como así también a los elementos oracionales.
 - El uso del @ soluciona aparentemente una dificultad del lenguaje pudiéndose utilizarse excepcionalmente pero no de manera oral. No constituye un signo lingüístico.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, considero necesario hacer hincapié en la importancia de efectuar el enfoque de género en todas las materias de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pero específicamente desde las iniciales para enfocar la igualdad real entre mujeres y hombres, avanzar hacia la no discriminación dentro del Estado de Derecho, como así también hacia el reconocimiento de los derechos de las mujeres establecidos en los tratados internacionales y en la normativa interna.

Así las cosas, puede señalarse que si bien en el lenguaje existen vocablos invariables, muchos de ellos no lo son. Por lo tanto, siendo la lengua un modo de comunicación consensuado entre personas, la utilización de nuevas

palabras y a su vez, tratar de eliminar la invisibilización de las mujeres, constituyen herramientas enriquecedoras desde el ámbito universitario a fin de lograr erradicar la violencia contra las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁZAR, Lorena y María Balarín (eds.) (2018), *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas*. Lima: Grupo Sofía y GRADE.

FACIO, Alda (2005), *Feminismo, Género y Patriarcado*, Academia. Revista sobre Enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667 4154, págs. 159-294, en www.derecho.uba.ar

MEANA SUÁREZ, Teresa (2002), *Porque las palabras no se las lleva el viento...Por un uso no sexista de la lengua*, Edita: Ayuntamiento de Quart de Poblet.

SALDAÑA, M.N. (2011). *Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular en la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En *Revista de Educación y Derecho*, nº 3. Recuperado el 22 de febrero de 2012, de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1781>.

**FORMACIÓN DE ABOGADOS/AS EN LA FACULTAD DE
CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS DE LA UNLPAM.
TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO**

Guadalupe Bustos¹ y Micaela
Valderrey²

Resumen

En el presente se analizará el actual dictado de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas – FCEyJ- de la UNLPam en comparación con el futuro plan de estudio³, los contenidos curriculares de los programas de las materias, los modos en que se construyen los aprendizajes y otras prácticas que se despliegan desde una perspectiva de género.

Los/as futuros/as profesionales ante la ausencia de tal perspectiva, reproducen estereotipos de género, dinámicas propias de la división sexual del trabajo y la separación de las economías productiva y reproductiva, manteniendo desigualdades y problemas de orden económico, social y cultural que definen y determinan distintas formas de personalidad entre los sexos.

La presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de igualdad de género. En tal sentido, surge indagar y profundizar sobre las facultades de derecho como agentes de transformaciones sociales, cuáles son sus compromisos en relación a una formación transversal en género con la integración de la investigación, docencia/aprendizaje y extensión para promover transformaciones necesarias hacia su interior más igualitarias, y provocar así un efecto multiplicador que trascienda las fronteras universitarias.

Las funciones Universitarias y la Transversalización de la

perspectiva de género

1 Abogada (FCEyJ- UNLPam). Maestranda en Sociología Jurídica con Orientación en Familia y Género de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Extensionista e investigadora (FCEyJ - UNLPam). Miembro del Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la (FCH - UNLPam). Programa de formación docente de "Sociología Jurídica", carrera Abogacía de la FCEyJ. Guadalupe41@hotmail.com

2 Abogada (FCEyJ- UNLPam). Maestranda en Docencia en Educación Superior de la UNLPam. Extensionista e investigadora (FCEyJ - UNLPam). Miembro del Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la (FCH - UNLPam). Programa de formación docente de "Sociología Jurídica", carrera Abogacía de la FCEyJ. valderreymicaela@gmail.com

3 Aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 390/2018 y pendiente de aprobación por la CONEAU.

Desde hace un tiempo a la actualidad, las instituciones de educación superior (ES) están replanteando sus modelos de formación para responder mejor a las necesidades del contexto social (Moreno Olivos, 2009). Las demandas sociales apuntan a formar individuos con pensamientos críticos, con empatía hacia otras realidades y con compromiso hacia la transformación social de modo que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, democrática y equitativa.

De tal forma, la enseñanza universitaria no puede impartirse como tradicionalmente se ha hecho. Esta, en las carreras de abogacía, está fuertemente ligada al dogmatismo, a la reproducción de respuestas preconcebidas, al fundamento de autoridad de determinados/as autores/as y a un repertorio de jurisprudencia que conciben al derecho como ajeno a las disputas sociales, políticas e ideológicas. Pero además, reproducen modos de organización y de distribución del poder en el aula donde los/as docentes son centrales y de quienes se reclaman saberes completos y respuestas acabadas a todo interrogante, ante una realidad que, por contraste, muta y desborda.

Por eso, consideramos que es preciso realizar un trabajo en diálogo no jerárquico entre las funciones universitarias (extensión, investigación y docencia/aprendizaje) para romper con la metodológica de la enseñanza tradicional en el marco de una ES que pretenda formar profesionales comprometidos con los procesos sociales de los territorios en los que habitan y con un espíritu crítico transformador de la realidad dispuesto a resolver problemas o buscar soluciones a temas coyunturales y estructurales de la sociedad.

Uno de estos problemas es la desigualdad de género y discriminación contra las mujeres, que a pesar del proceso de feminización en las Universidades en la matrícula estudiantil no significa sinónimo de igualdad. El aumento de las mujeres en las Universidades no supone en sí mismo condiciones de equidad ya que la desigualdad se encuentra tanto en la participación mayoritaria de mujeres en las áreas disciplinarias relacionadas a lo femenino como en su baja participación en los distintos espacios de toma de decisiones de las

instituciones y en la proporción que ocupan en los nombramientos académicos de mayor jerarquía (BuquetCorleto, 2011).

Una de las herramientas para superar la desigualdad y exclusión de las mujeres es aplicar de forma transversal la perspectiva de género en las tres funciones universitarias, que va más allá de crear programas institucionales, es decir, es necesario que se cuestionen y modifiquen los parámetros estructurales bajo los cuales se enseña el derecho, se moldea y forma un perfil de profesional determinado, y se selecciona el

cuerpo docente que estará frente a estudiantes.

La formación de grado de los/as futuros/as operadores jurídicos en perspectiva de género dentro de la FCEyJse hace indispensable para garantizar un/a futuro/a profesional comprometido con problemáticas sociales y en pos de lograr la igualdad de género en aquellos espacios donde se inserte. La E.S. es medular en el arraigo a ritos, formas de actuar en exceso formalista y otras tantas formas de ejercer el derecho dentro del Poder Judicial (y otros espacios) que repercuten directamente en el acceso a la justicia formal y material de las mujeres. Se torna imprescindible construir un “perfil” profesional que no solo implique inculcar ciertas ideas y prácticas desde la perspectiva de género, sino también destruir o anular otras tantas (Cristeche, 2014).

Perfil y Plan de estudio de Abogacía vigente

Actualmente, la carrera de abogacía cuenta con 33 asignaturas divididas en 5 años, de las cuales dos corresponden al ciclo de adaptación profesional. El total de las asignaturas da una carga horaria de 3312 horas.

Se crea en el año 1995⁴ a través de la resolución del Consejo Superior N° 172/95⁵ con el Perfil, Alcances, Plan de Estudios, Plan de Correlatividades y Contenidos Mínimos de las Asignaturas consignadas tal como se mantienen en la actualidad.

La resolución establece cuál es el perfil de abogado/a pensado institucional y normativamente. Este es definido a través de la enumeración de ocho

⁴ El Plan de 1995 toma como base el de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP del año 1958 y su modificación de 1988.-

⁵ Disponible en: http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/normativas/Consejo%20Superior/Res-172-1995-CS-Crear_Carrera_Abogacia.pdf

características que refuerzan el estereotipo de lo que es ser abogado/a. Resaltan las características de un profesional meramente técnico que desarrolla determinadas tareas y asesora en cuestiones relacionadas a lo jurídico-legal y no otras. En ningún apartado se nombra la extensión como forma de enseñanza, aprendizaje y función universitaria indispensable para la relación con la comunidad. Se refuerza el perfil de un abogado/a ejecutor/a de la legislación en vez de incentivar al ejercicio o crítica de esta.

No solo la extensión no está siendo nombrada sino que también limita el tipo de campo de ejercicio del profesional. Se reproduce un lógica verticalista de cliente-abogado/a donde el último es quien tiene el conocimiento que le impartirá a un miembro determinado de la sociedad. Pero además, pareciera apuntar a un/a cliente con capacidad económica suficiente, es decir excluye aquellas personas carenciadas, con pocos recursos económicos, a grupos por fuera del sistema capitalista (por ejemplo, cooperativas, grupos de la economía social y solidaria, etc.), entre otros. Tampoco se enuncian otras formas de resolución de conflictos como es la mediación en el ejercicio profesional.

Perfil y Plan de estudio de Abogacía en proceso de evaluación

En 2018 por Resolución N° 390 del CS aprobó la última modificación del Plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la FCEyJ, siendo esta estructural en comparación con la anterior.

La modificación se fundó en el art. 43 de la ley de Educación Superior N° 24.521, que por Res. N° 3246/15 el Ministerio de Educación de La Nación incorpora al título de abogado/a como aquella profesión que puede poner en riesgo de modo directo la

salud, seguridad, derechos, bienes y la formación de habitantes; y en la necesidad de adecuar la enseñanza integral de futuros abogados/as a los estándares acreditados por el Consejo de Universidades según el contenido y criterios aprobados por la Res. N° 3401/17 del Ministerio de Educación de la Nación.

En el proceso de debate con diferentes actores de la unidad académica se consideró indispensable orientar el nuevo plan hacia la formación transversal en la temática de los DH, lo que también implica adentrarse en los derechos humanos de las mujeres. Además consideraron que era necesario replantear el perfil de los/as egresados/as de la carrera incorporando autores/as, perspectivas teóricas (incluye de género) y experiencias ancladas en la región latinoamericana, al igual que fortalecer la formación práctica a lo largo de todo el trayecto académico.

Otra cuestión de suma importancia tenida en cuenta para la modificación fue la reciente reforma del CCyCN, motivo suficiente para cambiar la currícula de la carrera.

La enumeración de las características del perfil de abogado/a a que se apuntaba anteriormente se amplió y se llenó de contenido. Se busca la formación de agentes de cambio social, que ha de ser un profesional humanista, interesado en conocer y comprender la realidad social, orientado/a al bien común a la justicia y a la verdad, que desde su función en la vida jurídico-política de la sociedad propicien, aseguren y defiendan un modelo de organización social más justo (Molina Contreras, 2009)

El futuro plan cuenta con una carga horaria de 3076 horas distribuidas en 7 asignaturas correspondientes a la formación general e interdisciplinaria, 26 obligatorias relacionadas a la formación disciplinar y 12 sobre formación prácticas, además de las Prácticas Comunitarias, Taller de Metodología y Trabajo de Investigación y el taller de pasantías supervisadas con carácter

optativo.

Todos estos son, sin duda, cambios importantes porque alteraran la forma en que se concibe el derecho en la FCEyJ, en el sentido de que se lo deja de pensar al currículum explícito cristalizado en una sumatoria de compartimientos estancos del derecho y se lo comienza a asimilar con una perspectiva dinámica y en relación con otras disciplinas, tanto de sus autoridades, estudiantes, trabajadores universitarios y docentes. A pesar de que no rompe con la jerarquía áulica ni con la reproducción de la característica de la educación legal, si puede observarse que hay más lugar para las actividades prácticas, donde se resalta el protagonismo de los/as estudiantes, se nombra la inclusión de nuevas perspectivas, se enfoca en la formación de los DDHH, existe un

aprendizaje crítico del derecho positivo, se presenta una educación inclusiva, entre otras cuestiones más.

Reflexiones y conclusión

Desde lo formal y normativo, la facultad parece querer articular la acción y reflexión, la práctica y la teoría. Es decir, parece que busca la articulación y diálogo permanente en la formación de abogados/as con la docencia/aprendizaje, extensión e investigación de forma transversal. Y al entrecruzamiento de la incorporación de la perspectiva de género a las tres funciones universitarias, esta se plasma de forma general en las características del perfil del/de la abogado/a al decir que se desempeñará en distintos ámbitos del ejercicio profesional con compromiso ético, solidaridad social, respeto

por los DDHH y el sostenimiento de las instituciones republicanas y democráticas. A pesar de que no se plasme explícitamente el reconocimiento de la perspectiva de género transversal en la formación de abogados/as, se desprende del reconocimiento de los DDHH y del fomento a una sociedad democrática. Tenemos la esperanza de que tanto su interpretación como su futura aplicación, luego de la entrada en vigencia del plan, sea amplia y sea una perspectiva reconocida por las autoridades, docentes, no docentes, estudiantes y graduados/as.

Aplaudimos la modificación del plan de estudio de la FCEyJ pero consideramos que el camino para arribar a una ES integral con perspectiva de género no ha terminado. Desde lo formal el proceso se inició, ahora resta prever situaciones durante el ejercicio del plan y estar pendientes de buscar respuestas a las numerosas preguntas que surgen. Muchas de estas preguntas se relacionan a cómo finalmente se ejecutará el plan, cómo los/as docentes se preparan para aggiornar sus clases al nuevo plan, cómo se insertarán en las asignaturas las perspectivas de género y DDHH, qué otras medidas de acoplamiento las autoridades están pensando para garantizar el cumplimiento del nuevo plan y asegurar el diálogo permanente entre las funciones universitarias, entre otras.

Con la sola modificación del plan de estudio no es suficiente lograr un cambio estructural en la formación de profesionales con perspectiva de género, hace falta compromiso de toda la comunidad académica, se requiere de la creación de medidas, programas y políticas orientadas a revertir las distintas tendencias de segregación entre mujeres y hombres. Es necesario hacer las transformaciones hacia el interior para luego promover relaciones más igualitarias entre los integrantes de estas comunidades y provocar así un efecto multiplicador

que trascienda las fronteras universitarias y alcance los distintos ámbitos de la sociedad (BuquetCorleto, 2011).

Bibliografía:

BuquetCorleto, Ana Gabriela. (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles educativos*, (pp. 211-225).

Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es.

Cristeche, Mauro (2014). Crítica de la enseñanza del derecho.

El caso del Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Capítulo IV en *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*, La

Plata.

Disponible en:

http://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/la_formacion_de_abogados.pdf

Molina Contreras, Denyz Luz (2009). Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia. *Revista REMO*, Volumen VI, Número 16, México, Enero-Abril de 2009. Disponible en:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a03.pdf>

Moreno Olivos, Tiburcio (2009). *La enseñanza universitaria: Una tarea compleja*. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (3), N° 151, Julio- Septiembre de 2009 (pp. 115-138).

ISSN: 0185-2760. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a7.pdf>

Resolución N° 172/1995 del Consejo Superior de la UNLPam (1995). Aprobación de la creación de la Carrera de

"ABOGACIA" en el ámbito de la Facultad de Económicas. Disponible en:

Ciencias

http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/normativas/Consejo%20Superior/Res-172-1995-CS-Crear_Carrera_Abogacia.pdf

Resolución N° 390/2018 del Consejo Superior de la UNLPam

(2018). Modificación del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. Disponible en:

http://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2018_390_I9U3jkK.pdf

LA IMPORTANCIA DE LAS MUJERES EN LOS ÁMBITOS ACADÉMICOS. EL PARTICULAR CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNLP.

Stefanía Alba Nájera¹

Resumen

La presente ponencia intentará abordar un tema en particular: qué papel ocupan y desempeñan las mujeres en la enseñanza del derecho; entendiendo a este saber como una ciencia social que no es igualitaria, presentando rasgos sexistas y androcéntricos explicados en el presente trabajo.

Analizaremos la cuestión propuesta en base a los datos arrojados por la currícula de la Facultad de Ciencias y Jurídicas y Sociales, y brindaremos algunas ideas para incluir un mayor número de mujeres en el ámbito universitario.

Como es sabido, la docencia es un proceso dialéctico de retroalimentación; el docente que no estudia, no se perfecciona y/o actualiza en sus contenidos quedará sumido en la historia y el pasado.

Es importantísimo subrayar que los estudiantes del presente serán los operadores jurídicos del futuro, con lo cual es indispensable consolidar sus bases y formarlos en base a cuestiones relacionadas con temáticas de género y en pos de los grupos desventajados socialmente para que sus acciones como futuros profesionales sean sólidas, solidarias y democráticas.

En definitiva la práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con personas, participamos en su formación. Muchas veces la educación es atravesada por diferentes problemáticas que escapan al mero hecho del conocimiento.

¹ Abogada. Adscripta en la materia Derecho Penal I, Cátedra I de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Correo electrónico: stefaniaalbanajera@hotmail.com

El rol de las mujeres en las ciencias.

La expulsión de las mujeres de la ciencia tiene un doble resultado: impedir nuestra participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y expulsar las cualidades consideradas “femeninas” de tal construcción y legitimación. Generalmente la mujer ha sido considerada como objeto de conocimiento y no sujeto del mismo.

Así, el conocimiento que se erige como uno de los principales logros humanos, con caracteres de universalidad y objetividad, expresa el punto de vista que las feministas llamamos “androcéntrico”: el del varón adulto, blanco, proletario, capaz. Las propias instituciones que ellos crean legitiman y justifican la falta de condiciones indispensables del resto de los sujetos para participar en ellas: nos niegan racionalidad, capacidad lógica, abstracción, universalidad, objetividad y nos atribuyen condiciones a las que les restan cualquier valor epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narratividad.

La ciencia se ha ocupado desde sus orígenes, y de manera consecuente, de proporcionar descripciones de la naturaleza femenina que ubican a la mujer en un lugar diferenciado y jerárquicamente inferior al del hombre, quitándole la posibilidad de pertenecer a espacios donde existan disputas de poder.

Si bien es cierto lo antes enunciado, también es real que en los últimos tiempos el número de mujeres científicas se ha incrementado, y las ciencias sociales no han sido la excepción. El rol de la mujer, confinada al hogar, las tareas domésticas y la maternidad ha ido mutando. No basta entonces sólo con que la ONU haya dispuesto desde el año 2015 el “Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia”, sino que es necesario que esas mujeres se empoderen y ejerzan fácticamente esos roles en las sociedades, luchando contra los estereotipos y procesos de segregación y discriminación institucionalizados.

Por una educación pedagógica, popular y feminista.

No se trata de reprocharle a Paulo Freire lo poco que ha escrito sobre las educadoras más allá de su desarrollo del concepto de maestra-tía, donde no es menor que enuncie que quien quiera convertirse en educadora esta disponiéndose a una pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos. Supone entonces convertirse en una educadora feminista, aunque el famoso pedagogo no lo haya enunciado de esa manera. No es un reproche hacía él; es cierto que los movimientos de mujeres que comenzaron a evidenciar las luchas feministas recién comenzaban por aparecer en nuestro continente latinoamericano al tiempo que el escritor desarrollaba sus investigaciones.

Lo que si vamos a considerar de Paulo, entre muchas otras cosas, es el concepto de la educación como práctica de libertad, entendiendo que no sólo se trata de una libertad para quien es educado sino para quien educa, siempre y cuando no nos hallemos en lo que el pedagogo daba a llamar como “ educación bancaria”.²

La mujer que educa entonces alcanzaría un grado de libertad; lo cual no es menor considerando que casi siempre, por no decir siempre, el género femenino se halla a la sombra de los hombres, y se define en relación a aquellos. A su vez, educando, ella se educa a sí misma, lo que termina por constituir un derecho humano de todo ser humano.

Otro autor lusófono es el sociólogo Boaventura de Sousa Santos quien considera que para que el derecho sea emancipatorio, deben darse una serie de condiciones que no van a ser el resultado de ninguna deducción de los postulados de la modernidad. Surge más bien de la práctica de grupos y clases socialmente oprimidos. Estos grupos recurren al derecho como un instrumento más de oposición y lo hacen dentro o fuera del derecho oficial.

² Término utilizado por Paulo Freire que conceptualiza a la educación como un proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del estudiante. El término aparece por primera vez en la obra “Pedagogía del oprimido” donde se analiza de forma crítica este tipo de educación, denunciándola como opresora y contraria a una educación popular, que en definitiva es el tipo de educación ideal propuesta por el autor.

Es cierto también que quien enseñe el derecho con una ideología feminista, debe conocer el pensamiento feminista, indagarlo, estudiarlo, incluso criticarlo. Lo cierto es que los y las juristas de nuestra región en su mayoría lo desconocen. A su vez, entendiendo al feminismo como un movimiento político tiene otro punto de contacto con el contexto educativo pues a nuestro modo de ver, y siguiendo a Duncan Kennedy, la enseñanza del derecho es una forma de acción política.

Es curioso que la problemática de las mujeres en los ámbitos educativos se presente en las casas de estudios superiores, ya que es sabido que la mayoría de docentes de nivel inicial, nivel primario y secundario, se compone en su mayoría por mujeres. Me gustaría no tener que realizar este paralelismo pero a primera vista pareciera que existe una asociación a la infancia, la niñez y la adolescencia con la mujer. Quizás por su rol maternal asignado socialmente, como también características asignadas como de cuidado y protección. Pareciera que los estudios superiores, donde se disputan otros tipos de conocimientos -y otros tipos de poderes también- está reservado al género masculino, al poder/saber del hombre. De esta manera se le quita entonces la posibilidad a la mujer de generar lazos, de humanizarse, de educarse y por ende, liberarse.

Las mujeres en la UNLP, en particular en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Realizamos un análisis en principio de el Proyecto Institucional de la UNLP, donde en sus lineamientos generales establece entre otras cosas: “la universidad debe ser hoy un espacio para tener ideas y discutirlos, alejada del pensamiento único, promotora del pensamiento diverso, original y propio; caracterizada por estar llena de inquietudes, rechazos, audacias, escrúpulos y esperanzas que custodian el comportamiento ético, transparente, republicano y democrático de sus miembros. Debe ser **firmemente inclusiva** y entender a la educación como una línea ininterrumpida e ininterrumpible, que no debe cortarse por una falla del sistema

que frene el proceso de toma de conocimientos de aquel que quiere seguir sumándolos, por un fracaso o deficiencia circunstancial”

Es curioso que, más allá de plantearse como inclusiva, estudiando más a fondo el Proyecto Institucional, en su apartado “Estrategia 1: enseñanza”³ no menciona en momento alguno cuestiones respecto a la no discriminación de los géneros tanto en lo enseñado como respecto de quien enseña. Nuevamente, las cuestiones de las mujeres terminan quedando invisibilizadas.

Particularmente la Facultad de Ciencias Jurídicas no cuenta institucionalmente con ningún tipo de proyecto que atienda los problemas de las mujeres, ya sea de docentes o mismo de las estudiantes. Fueron los centros de estudiantes quienes implementaron talleres de género destinados a quienes ingresan a la carrera.

El 8 de marzo del corriente año se lanzó la “Red de Profesoras de la JURSOC UNLP” con el objetivo de imitar el ejemplo de lo sucedido con la “Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA”. Se trata de una convocatoria a profesoras adjuntas, jefas de trabajos prácticos, adscriptas, investigadoras, extensionistas y ayudantes alumnas entre otras, a formar parte de la construcción de un espacio horizontal de debate y acción, superador de las afiliaciones partidarias y políticas dentro de la Facultad, con el fin de generar vínculos, construir una agenda y trabajar en propuestas hacia la igualdad en la enseñanza y la Academia.

El movimiento antes mencionado perteneciente a la UBA se lanzó con la campaña “No sin ellas”⁴. Lo que propone esta campaña es mayor participación de las mujeres en eventos académicos. No es extraño evidenciar que muchas veces, inclusive cuando se abordan temáticas de género, los paneles expositores son

³ <https://unlp.edu.ar/frontend/media/78/11278/e590cb5af934ecb70ee641e20f1090fa.pdf>

⁴ <https://www.infobae.com/sociedad/2018/11/05/nosinellas-la-campana-que-reclama-mayor-participacion-de-las-mujeres-en-eventos-academicos/>

integrados en su mayoría o íntegramente por hombres, más allá de que incluso las temáticas que se desarrollen resulten ser sobre mujeres.

En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales pudimos realizar un aproximado relevamiento docente el cual arrojó que de las materias que componen el plan de estudios sumando también al régimen de pre evaluativos⁵, la cantidad de docentes en la universidad es de 562 personas entre titulares y adjuntos.⁶ Es dable aclarar que este relevamiento se llevo a cabo en base a las materias que actualmente se dictan ya que muchas de las que figuran en el plan 6 aún no han sido implementadas. De esos 562 docentes, 355 son hombres y 207 mujeres. Los cargos titulares de las materias se dan en 70 titularidades a cargo de hombres y 24 titularidades a cargo de mujeres. A su vez hallamos que existen 10 cátedras íntegramente compuestas por hombres y 4 cátedras a cargo íntegramente de mujeres. Es evidente que esta aproximación en los datos nos indica una disparidad y desproporción de género absoluta.

Dicho cálculo además se realizó sin contar a mujeres que desempeñan otros cargos como adscriptas y ayudantes alumnas, que claramente también colaboran y son muchas veces figuras importantísimas en la enseñanza del derecho.

Ideas posibles. Reflexiones finales.

No tendría sentido alguno llegar al fin de este trabajo sólo arrojando teorías y datos sobre la disparidad de género en la educación superior universitaria. Proponemos entonces en principio un Protocolo de paridad de género. Es decir, que la misma casa de estudios disponga de manera obligatoria la conformación de cátedras equitativas, donde más allá de la titularidad de la misma exista una división anti discriminatoria entre hombres y mujeres que dictan clases. Quizás podríamos ir más lejos y hasta realizar la propuesta, como ya sucede en algunas

⁵ El pre evaluativo es una modalidad de cursada implementada en la FCJyS que difiere de la cursada tradicional donde generalmente lo que varia es la modalidad de evaluación.

⁶ Se dejo fuera del conteo a los adscriptos y ayudantes alumnos, más allá de ser interesante su estudio en alguna posterior investigación.

comisiones, que cada una de ellas se integre por un profesor hombre y una profesora mujer, no quedando a cargo de un solo docente. Es claro que esta propuesta requiere en principio de esfuerzos presupuestarios, de capacitación y además, de la disposición de concursos de idoneidad docente para asumir las funciones.

Lo mismo debiera de trasladarse a los eventos académicos y congresos realizados en la misma casa de estudios. Los paneles deberían de ser integrados por varones y mujeres, siendo sus voces escuchadas de igual forma y atención. Una reforma de plan de estudios que se pretenda progresista no sólo debe valorarse por su innovación a nivel de contenidos y novedosas asignaturas, sino que también deberían verse reflejadas disposiciones sobre quiénes y de qué manera serán impartidos los conocimientos.

Educar requiere cualidades indispensables como humildad, valentía, tolerancia, sensibilidad, empatía, paciencia, perseverancia, entre muchas otras. Pero fundamentalmente educar es una acción política y las mujeres tenemos el derecho a formar parte de ello.

Bibliografía consultada.

Maffia, Diana. (2007) Epistemología feminista: "La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia", Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires.

Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar, 2014, Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, 2015, Siglo Veintiuno Editores.

Smart, Carol. "La teoría feminista y el discurso jurídico", El Derecho en el Género y el Género en el Derecho, compiladora Haydée Birgin, Editorial Biblos

UNA MIRADA CRITICA DEL DERECHO DESDE LA PERSPECTIVA FEMINISTA. HACIA LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA.

Marina Font¹ y Lucia Battistuzzi²

RESUMEN

En el presente trabajo abordaremos algunas de las reflexiones teóricas iniciales que dan fundamento a la creación del área de Géneros y Feminismos del Observatorio de Enseñanza del Derecho, que tiene centralmente el objetivo de generar un diagnóstico acerca de la incorporación de la perspectiva feminista y de géneros en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, con el fin de aportar al diseño de estrategias para su inclusión en las diferentes áreas de conocimiento de la carrera, de manera transversal.

Para ello, realizamos un encuadre teórico anclado en Perspectiva Feminista y de Derechos Humanos, para caracterizar los debates actuales en la materia en nuestro país y en nuestra disciplina en particular en el contexto actual.

CONTEXTO: EL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA: ARGENTINA. LAS BRECHAS DE GÉNERO.

Entendemos, que resulta necesaria una breve caracterización del contexto histórico- político en el que las desigualdades de género que abordaremos tienen lugar, en nuestro país y en nuestra región.

En este sentido, lo que conocemos como “neoliberalismo” imperante ha sido definido por Harvey como una “teoría de prácticas político económicas” que tiene sus orígenes en la década del 80 y que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano es no restringir las capacidades y libertades empresariales dentro de un marco de propiedad privada garantizado por la institucionalidad. El papel del Estado entonces es crear y preservar el marco institucional apropiado para estas prácticas, que tienen alcance global³. Harvey, afirma que desde la década de 1970 prácticamente todos los Estados,

¹Abogada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales , UNLP, integrante del Observatorio de enseñanza en derecho. Docente Introducción a la Sociología UNLP marinafont2@gmail.com

²Abogada por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales , UNLP, integrante del Observatorio de enseñanza en derecho, mail luciabattistuzzi@gmail.com

desde los creados tras el derrumbe de las Unión Soviética hasta las socialdemocracias y Estados de bienestar tradicionales han asistido a este giro neoliberal a través de las políticas de desregulación, privatización y abandono del Estado de muchas de las áreas de provisión social.

Estas políticas entran en tensión con el sistema político institucional comprometido con los Derechos Humanos de nuestras democracias liberales, en tanto se fundamentan en la idea de igualdad, ciudadanía y derechos. Como lo señala Sagot, la principal tensión que se advierte es la que se manifiesta entre un sistema político que pretende ser igualitario, cuando está enlazado en un sistema económico que se basa en la desigualdad⁴. En este sentido Boron afirma que el dilema neoliberal no es entre Estado y Mercado sino entre Democracia y Mercado⁵]. En América Latina estas políticas fueron instauradas por los regímenes post dictatoriales a partir de la década del 70.

De acuerdo a la antropóloga Rita Segato la construcción de las democracias latinoamericanas implicó la instauración de un discurso multicultural e inclusivo de los Derechos Humanos que asiste actualmente a un giro conservador, al retorno de un discurso moral, familista y patriarcal que demoniza e intenta tornar punible lo que caracteriza como una “ideología de género”. Ello se explica en relación a que la década de la “democracia multicultural” no erosionó las bases de la acumulación capitalista pero sí amenazó con corroer el fundamento de las relaciones de género con base en el patriarcado, que resulta ser el pilar, base y pedagogía de todo poder, por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura.

En Argentina puntualmente las políticas de ajuste estructural, privatizaciones, reducción del gasto público y endeudamiento externo del Consenso de

3 HARVEY, David, “Breve Historia del Neoliberalismo”, Ediciones Akal SA, Madrid, 2007. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u114.pdf>

4 SAGOT, Montserrat, “La democracia en su laberinto. El neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica” http://clacsovirtual.org/pluginfile.php/51891/mod_resource/content/1/LA%20DEMOCRACIA%20EN%20SU%20LABERINTO.pdf

5 BORON, Atilio “Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina”, Colección Secretaria Ejecutiva, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

Washington fueron aplicadas a rajatabla a partir de la década de 1990, produciendo una crisis social y política a fines del año 2001 que derivó en un proceso de mayor apertura democrática y algunas reformas que ampliaron derechos en el período 2003/2015, aunque manteniendo el carácter extractivo exportador de la economía⁶.

Es así que particularmente desde 2007, y en cumplimiento de las obligaciones asumidas por la Convenciones CEDAW y Belém do Pará, se avanzó significativamente en el país en el reconocimiento formal de derechos de las mujeres y las disidencias. Se han sancionado desde dicho momento a la fecha una importante cantidad de normas. Sin embargo, las “Brechas de Género” en el país siguen estando a la orden del día.⁷ Estas desigualdades se aprecian de forma más tangible cuando se combinan con otras categorías, particularmente la clase y la raza⁸. Las estadísticas son contestes en señalarlo, en cada una de las categorías que analicemos: desempleo, pobreza, violencias, derechos sexuales y reproductivos, etc

Adicionalmente, debe tomarse particularmente en cuenta el papel del trabajo reproductivo, el trabajo doméstico y las tareas de cuidado como elementos que impactan particularmente en el desarrollo de la vida de las mujeres.⁹

¿Y EL DERECHO QUE? LA CRÍTICA FEMINISTA AL DERECHO.

Estas desigualdades han sido puestas en agenda denunciadas y visibilizadas por el feminismo y se encuentran actualmente en el centro del debate público, político y académico. Sin embargo el feminismo es un movimiento político,

6SVAMPA, Maristella “ Movimientos sociales y nuevo escenario regional. Las inflexiones del paradigma neoliberal en America Latina” Sociohistórica N° 19, 20, ISSN 1852-1606, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación , Centro de Investigaciones Sociohistóricas, UNLP, 2006.

7 De acuerdo a Montserrat Sagot las mismas deben entenderse como las diferencias desproporcionadas entre los géneros en su acceso a los recursos, el poder, las oportunidades que tienden a favorecer a los hombres y generan desigualdad a partir de la discriminación y la subordinación que sufren las mujeres y las disidencias como géneros.

8 Solo a modo ilustrativo, basta con detenerse en el informe de Economía Femini(s)ta, según el cual, el 10% de la población con menores ingresos del país es constituido mayoritariamente por mujeres, llegando a ser 7 de cada 10 personas que sufren la mayor marginalidad económica y social. La proporción se invierte en el análisis del 10% de la población con mayores ingresos, donde los varones representan un 63%. Las mujeres ganan en promedio 27,6% menos que sus pares varones y la brecha salarial se amplía al 39% cuando se trata de trabajadoras informales.<http://economiafeminita.com/economia/>).

9Jules Falquet propone en este punto pensar el trabajo doméstico, el trabajo sexual y el trabajo de producción- cuidado de niños, como un continuo de “trabajo considerado femenino”, trabajo “desvalorizado”, útil a la acumulación del capital, llevado adelante fundamentalmente por las mujeres (particularmente las migrantes racializadas) a partir del retiro del Estado de las políticas de reproducción social.

social, teórico y práctico que al menos desde el S XVIII viene denunciando estas cuestiones. El derecho ha sido uno de los principales articuladores del paradigma de modernidad en tanto desde él se instituye la política, se establecen mecanismos de control y vigilancia y un sistema de legitimidades. Los conceptos de igualdad y universalidad, pilares de las Revoluciones Liberales/Burguesas - particularmente la Revolución Francesa de 1789- permiten legitimar la idea de igualdad en derechos de *todos*, independientemente de su origen. La exclusión de las mujeres de la ciudadanía fue denunciada ya en 1790 por Olympe de Gouges.

El sesgo sexista del modelo contractualista fue deconstruido por la politóloga Carole Pateman, a partir de la idea de que las desigualdades que se verifican para las mujeres en la sociedad civil posterior al contrato sólo se explican a partir del sometimiento de las mujeres y algunos varones ya en el Estado de Naturaleza. Sostiene así Pateman que son los varones adultos, libres y jefes de familia los únicos firmantes del contrato, quienes su vez se autoarrogan la representación de las mujeres adultas, los siervos y los niños, quedando estos sujetos excluidos del contrato social.¹⁰

De acuerdo a Tamar Pitch el derecho y la cultura jurídica resultan ser uno de los principales elementos de crítica de las feministas, particularmente las de la segunda ola, a partir de la segunda mitad del S XIX. Explica la autora de referencia que tradicionalmente este había sido el terreno central de las luchas precedentes, a partir de la conquista del voto, que fue la primera. Y sin embargo las mujeres, ya titulares de los derechos de ciudadanía, advirtieron que el derecho no era suficiente o bien que el derecho y los derechos están contruidos por y para los varones.¹¹

Este movimiento, desde el principio, analiza críticamente el principio de igualdad, no sólo como ha sido entendido por las políticas, sino el principio de igualdad mismo. No se trata sólo de obtener el reconocimiento pleno de los

10 FEMENIAS, María Luisa "Violencia contra las Mujeres. Urdimbres que marcan la trama" en Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres/ Elida Aponte Sanchez y María Luisa Femenias, -1 ed- La Plata, Edulp, 2008.

11 PITCH, Tamar "SEXO Y GÉNERO DE Y EN EL DERECHO: EL FEMINISMO JURÍDICO." Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 44 (2010), 435-459.

derechos de los que, formalmente, ya se es titular, sino de interrogar a la lógica misma de los derechos, a su lenguaje, al sujeto al que son atribuidos¹².

La pregunta entonces, de acuerdo a la autora mencionada es por la eficacia del derecho y los derechos respecto de las expectativas depositadas en los cambios normativos, y por otro por el “poder” que el derecho y los derechos tienen de reconvertir estas expectativas en unos procedimientos que terminan por desatenderlas o no responder a sus demandas.

El derecho resulta uno de los pilares fundamentales de reproducción y sostenimiento del patriarcado¹³, y deviene fundamental entonces realizar un análisis del mismo con perspectiva de género, es decir comprendiendo que los lugares asignados socialmente a las personas de acuerdo al sexo, no solamente son diferentes, sino que están jerarquizados, y las relaciones que los rigen son por tanto asimétricas¹⁴. En este sentido, destacamos que el sistema jurídico (las normas jurídicas, la jurisprudencia, la doctrina y las prácticas que lo configuran) a través de su trama establece lugares, funciones y modelos de lo “femenino” y lo masculino, desde una perspectiva binaria. Un análisis crítico con perspectiva de género implica preguntarse entonces, dónde, cómo y por quiénes, se produce y ha sido producido, cuál es su contenido; dónde, cómo y por quiénes se aplica y qué podemos esperar de él.¹⁵

Es en función de este carácter androcéntrico del derecho que, Alda Facio, manifiesta que las críticas que desde los feminismos se le hacen al Derecho deben tener como objetivo el esclarecimiento del rol que este desempeña en el mantenimiento del patriarcado. En este sentido, manifiesta la autora que aunque ha sido arduo lograr que las mujeres sean aceptadas en el mundo masculino del Derecho como abogadas, juezas o juristas, más difícil aún es que se entienda cómo el sexismo está en la base misma de casi todas las instituciones jurídicas. Esto porque es más fácil permitir la entrada de mujeres a

¹²Pitch, Tamar, *ibidem*.

¹³ Ver al respecto Facio Alda y Fries Lorena, “Feminismo, género y patriarcado” *Academia*, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pag 259-294. LAGARDE, Marcela, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Edit. HORAS (2ª edición), Madrid, 1997.

¹⁴Lamas, Marta “ La perspectiva de Género”, *La tarea*, Mexico, 1995

¹⁵Heim, Daniela “ La perspectiva de género en la enseñanza del derecho penal y procesal penal. Aportes para su inclusión”, *II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho*, La Plata, 2018.

las instituciones patriarcales que transformarlas. Es menos complejo permitir que algunas mujeres practiquen el derecho que cuestionar el modelo de resolución de conflictos androcéntrico que constituye el sistema jurídico.

Analizando simultáneamente el Derecho, el lenguaje y el poder, esta gama de críticas nos señala que podemos entender mejor por qué la discriminación y opresión contra las mujeres se mantiene a pesar de que se han derogado la mayoría de las normas del componente formal sustantivo que expresamente discriminaban contra nosotras. La respuesta no se encontrará únicamente en el estudio de la norma formal. La respuesta está en la práctica cotidiana. El elemento dominante en cada una de estas prácticas, es el lenguaje y las tramas discursivas que sostienen el sistema patriarcal. Reconocer que el Derecho es un discurso del poder, nos llevará a poner atención, más que a la norma formal, a cómo ella establece las reglas, pensamientos, actitudes y comportamientos que la norma presupone e incorpora, así como a poner atención a la forma cómo la norma institucionaliza lo que debe ser considerado como legítimo o ilegítimo, aceptable o inaceptable, natural o desnaturalizado.

LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNEROS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La enseñanza del derecho con perspectiva de género requiere del desarrollo de estrategias para el análisis de las instituciones jurídicas desde este punto de vista crítico que lo aborden de manera transversal. En este sentido, Alda Facio propone una metodología para ello que consta de tener en cuenta ciertos elementos que consideramos útiles para develar el sexismo del derecho. En primer lugar El *androcentrismo*: que significa ver el mundo desde lo masculino, tomando a los varones como parámetro de lo humano. En segundo lugar, El *dicotismo* sexual, que es tratar a los sexos como diametralmente opuestos. Como tercer punto, la insensibilidad al género: que consiste ignorar las variables sexo y género como socialmente importantes o válidas. Cuarto, La sobregeneralización, que implica tomar la conducta del sujeto masculino como modelo de análisis, generalizando los resultados. Quinto, La sobrespecificidad: presentando como específico de un sexo algunas necesidades, actitudes y/o intereses. Sexto, el doble parámetro: que valora de

forma diametralmente opuesta una misma conducta, dependiendo del sexo de quien la ejecute. Séptimo, El deber ser de cada sexo: que parte de la idea de que hay conductas, características, actitudes, funciones o roles apropiadas para las personas dependiendo de su sexo. Octavo, El familismo: que supone que mujer y familia son sinónimos, partiendo de la idea de que las funciones sociales de las mujeres son reflejo de sus funciones biológicas y, en particular, de las que les posibilitan ser madres.

BIBLIOGRAFIA

BORON, Atilio “Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina”, Colección Secretaria Ejecutiva, CLACSO, Buenos Aires, 2003.

FACIO, Alda, “Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)”, 1a. ed. - San José, C.R.: ILANUD, 1992. 156p. ISBN - 9977 - 25 . 029 – 4

FACIO, Alda Y FRIES Lorena, “Feminismo, género y patriarcado” Academia, revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pag 259-294.

Falquet Jules. La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » dans la mondialisation néolibérale”, dans Elsa Dorlin (avec la collaboration d'Annie Bidet), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, PUF 2009, collection Actuel Marx Confrontation.

FEMENIAS, María Luisa “Violencia contra las Mujeres. Urdimbres que marcan la trama” en Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres/ Elida Aponte Sanchez y María Luisa Femenias, -1 ed- La Plata, Edulp, 2008.

HARVEY, David, “Breve Historia del Neoliberalismo”, Ediciones Akal SA, Madrid, 2007.
<http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u114.pdf>

LA ENSEÑANZA A LA LUZ DE UN NUEVO PARADIGMA: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

¹Samanta Edith Borghi y Romina Lis Garmendia

I. INTRODUCCIÓN.

La educación es un proceso dinámico de construcción social, que se encuentra en permanente transformación, y sus fundamentos residen entre otras cuestiones, en la complejidad de los actores que intervienen.

Previo a todo, dado que el contenido de la presente ponencia apunta a la noción de un nuevo “paradigma”, consideramos necesario señalar que entendemos por paradigma un modelo que como tal consta no solo de leyes y supuestos teóricos, sino también del instrumental necesario para su aplicación. En suma, entendemos el concepto de paradigma - conforme lo señalara Thomas Kuhn- como una concepción de la realidad y de las cosas, en forma específica del presente trabajo como una particular cosmovisión del proceso de enseñanza.

Actualmente los escenarios en los que se reproduce la educación han mutado, tanto las estructuras como los sujetos intervinientes, y encontramos en el desarrollo de las nuevas tecnologías uno de los principales factores.

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.

II. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

No son pocos los docentes que continúan pensando a los dispositivos tecnológicos como entorpecedores u obstáculos para el educando, sin analizar la posibilidad de su utilización con el material didáctico como una poderosa herramienta al alcance de todos. No podemos negar que este nuevo milenio se encuentra cargado de dinamismo y cambios sustanciales en las vidas de las personas, los cuales se producen en un lapso cada vez menor. Se ve teñido de

¹Romina Lis Garmendia, Docente de Derechos Humanos; Universidad de la Defensa Nacional y Samanta Borghi docente de Derecho Administrativo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de La Plata; E mail: garmendiaestudiojuridico@gmail.com

características propias de la “*modernidad líquida*” (Bauman: 2002) en la cual la velocidad de los intercambios, la fluidez y la flexibilidad se transforman en valores y lo duradero y estable se resume como algo sinónimo de atraso, nos demuestran la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica y didáctica, para brindarle la posibilidad de adaptación y de perfeccionamiento necesarios a los tiempos que corren, y con las herramientas que se disponen, aunque a veces las tengan delante de sus ojos pero no las ven.

En este sentido, la figura del docente cobra nuevas competencias tomando fuerza un rol más asimilable al de tutor, siendo su actividad la de “orientar”, y acompañar en el proceso de aprendizaje.

Las dinámicas de trabajo se vuelven “colaborativas” entre los estudiantes, la articulación de los trabajos en foros cobran dimensiones desconocidas y el factor tiempo adquiere nuevos ribetes.

Las instituciones no se encuentran exentas de esta nueva mirada multireferencial, deben adoptar nuevos ejes de transformación en los modelos educativos. Una de las premisas debiera girar en torno a los valores como eje para una educación humanizadora, y en la adopción de las nuevas tecnologías como herramientas para *empoderar* a los sujetos.

Siendo la enseñanza una de las principales herramientas con las que cuentan las personas para conocer, ejercer y defender sus derechos, existen también ciertas perspectivas que enriquecen dicho proceso de aprendizaje.

III. PERSPECTIVA DE GÉNERO.

El ámbito educativo es un espacio donde se transmite no sólo conocimiento, sino también se reproducen valores, actitudes y comportamientos. Así, el aula se constituye en el mejor espacio para repensar la realidad, apreciar la diversidad como un elemento de enriquecimiento personal y para proponer una transformación desde el aprendizaje y aplicación de los derechos y libertades, desde una perspectiva democrática y coeducativa [CITATION So116 \l 11274]. En el ámbito educativo, la perspectiva debe favorecer el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar la situación de las personas. En consecuencia, la inclusión de la perspectiva de género en la

educación universitaria, se convierte en un puente obligatorio que hay que transitar para pasar de la consagración de los derechos en las normas a su efectivo cumplimiento [CITATION Ana \l 11274].

De esta manera, en los ámbitos de la formación de docentes y prácticas de aula, existe la necesidad de concientizar y formar en esta perspectiva a los y las docentes. El cambio de paradigma postulado exige nuevas herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que permitan al docente la revisión de su actuar y práctica reflexiva en el aula. Como así también, favorecer la crítica hacia los elementos del entorno y los medios de comunicación que vayan en contra de esta línea, trabajar la educación emocional, el uso de un lenguaje inclusivo, el fortalecimiento de la autoestima de las y los estudiantes, por ejemplo, mediante actividades que distribuyan equitativamente el trabajo y la participación de todos y todas.

A modo ejemplificativo, podemos mencionar que existe la necesidad de analizar críticamente los materiales didácticos y los textos académicos que se utilizan hoy en día para enseñar las distintas disciplinas, dirigido a evitar una educación sexista, y discriminadora.

Un material de estudio que incluya las preocupaciones y experiencias de las mujeres académicas, permitirían favorecer el enriquecimiento de la disciplina, y garantizar su transmisión. El objetivo se encuentra dirigido a mejorar la proyección de las jóvenes y mujeres estudiantes tanto en su trayectoria educativa como en su trayectoria de vida [CITATION Gar12 \l 11274].

También consideramos necesario revisar el uso del lenguaje en la elaboración y selección del material didáctico, por cuanto es sabido la importancia que este tiene en la construcción de estereotipos. En este sentido, conviene poner el acento en el uso del lenguaje neutro que se suele emplear en los textos académicos. Si bien se recomienda su uso en la redacción de trabajos académicos, lo cierto es que por prevalecer los genéricos masculinos en el mismo, su uso se torna insuficiente para promover la visibilización de la mujer. Es más, suele convertirse en un obstáculo. Por esta razón, surge la necesidad de concientizar y exponer a los y las docente a formas de sustitución del genérico universal masculino, plantearles alternativas para mantener la

concordancia entre los elementos de la frase, cómo evitar los genéricos masculinos, cómo evitar sesgos sexistas o estereotipos, o discriminadores en textos e imágenes.

En fin, el enfoque de género en el ámbito de la educación universitaria exige su incorporación en todos los elementos del sistema (tanto en el currículo, como en la formación de docentes, prácticas en el aula, gestión, sistema de decisiones, etc.) de principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de condiciones, oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.

Por el contrario, la reducción del abordaje de dicha problemática a uno o unos pocos elementos, no sólo perjudica, sino que convalida y promueve la reproducción de normas, valores y conductas que sostienen en nuestra sociedad la desigualdad de las mujeres frente a los hombres.

IV. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Las tecnologías y su infinidad de aplicaciones existentes contribuyen en facilitar, tornar ubicua y dinámica la tarea de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Tal como afirma Freire, se democratiza el conocimiento. Y decimos esto porque al permitir que el alumno cree contenido, lo pueda compartir, pueda expresarse, opinar e ir incorporando (y descubriendo también) sus nuevos conocimientos a un tiempo adaptable a su vida.

Consecuentemente, lo que parecía ser una amenaza tiempo atrás, una distracción en los estudiantes, se convierte hoy en un faro que proyecta luz a la hora de evitar segregación, y discriminación. Si a ello le adicionamos, la valiosa “perspectiva de género”, el proceso de aprendizaje se torna más igualitario, ello implica también mayores responsabilidades en la capacitación.

En otras palabras, no sólo deberá concientizarse a los y las docentes sobre la existencia de la desigualdad entre hombres y mujeres y su atravesamiento en el ámbito académico y educativo, esto es transmitirles el contenido de la problemática. Sino también que deberá entrenárselos en una actividad educativa que permita a los y las estudiantes manejar, conocer y multiplicar sus derechos y el de los demás [CITATION Ana \ 11274].

Bibliografía

Andrés Castellanos, S. d. (2000). Sexismo y lenguaje. El estado de la cuestión: reflejos de la prensa. *Espéculo. Revista de estudios literarios*.

AGUIRRE TELLEZ, F. (2016), Relación del uso del teléfono inteligente en el aula de clase con la atención y la memoria. Universidad Internacional de La Rioja.

BAUMAN, Zygmunt (2002) "Modernidad Líquida" Bs. As., Ed. Fondo de cultura económica de Argentina S.A.pp- 7-20

CHARLES CREEL, Mercedes (1988) "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación". *Perfiles Educativos*, No 39 pág. 36-46.

COLL, Cesar (1993) "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Cap.: 5 y 9. Buenos Aires, Editorial Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia - FARRAN, Gabriela – AGUIRRE, Elina (2010) –"Escuelas en escena: Una experiencia de pensamiento colectivo", Bs. As., Editorial Paidós.

FREIRE, Paulo (2003) "El Grito Manso", Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, Paulo (2006) "Pedagogía de la Autonomía- Saberes necesarios para la práctica educativa"- México, España, Siglo Veintiuno Editores.

GAMBA, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Obtenido de Mujeres en red.

García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos*(27).

LITWIN, Edith (2008) "El oficio de enseñar". Bs. As., Editorial Paidós.

MARGULIS, M. Y URRESTI, M. (1995)"Moda y Juventud". *Estudios sociológicos* ISSN-e0185-4186, Vol.13, No 37 (Ene-Abr), págs. 109-120

MARGULIS, M. Y URRESTI, M. (2008) Cap. 1: "La juventud es más que una palabra". Editorial biblos.

SILVA CALPA A. Y MARTÍNEZ DELGADO D. (2017), Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *ScienceDirect*.

RONDINO, A. M. (s.f.). Educación en y para los derechos humanos. (P. d. Secretaría de derechos humanos, Entrevistador)

SOLÍS SABANERO, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, 97-107. Recuperado el 31 de marzo de 2019.

LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO DE GRADO “BIOÉTICA Y DERECHO”¹ EN LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD

Karina A. Andriola²

Resumen: La presente ponencia busca exponer una experiencia de innovación curricular en el plano del curriculum real que se está desarrollando en la edición 2019 en un seminario de grado de la FCJyS de la UNLP. Dicha innovación implica la incorporación de contenidos, tanto para su tratamiento autónomo así como para incorporar enfoques y subtemas en los temas de la parte especial del programa, sumado a la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas, bibliografías y un proceso de negociación y formación por parte del staff docente para poder llevar adelante la innovación

Palabras claves: Innovación-Curriculum- Bioética- Género y diversidad.

I. Introducción e Historia del Seminario

La presente ponencia tiene como objetivo exponer una experiencia de innovación curricular en el plano del curriculum real que se está desarrollando en la edición 2019 del seminario de grado “Bioética y Derecho” de la FCJyS de la UNLP. A tal fin comenzaremos por historizar dicho seminario y algunas de sus características, posteriormente explicaremos las categorías teóricas de *curriculum*, innovación curricular y perspectiva de género y diversidad que son conceptos claves para poder entender la innovación y su proceso, y en función

¹ Agradecemos al prof. Martín Labombarda por su colaboración, apoyo y generosidad respetuosa y amorosa en este trabajo y en la labor docente compartida y al staff docente compuesto por Sabrina CuvIELLO, Romina Lattini, Alexia Barreriro, Marina Flamini, Antonela Andriola, Homero Piccone y Juan Carlos Mateos quienes están siempre dispuestos a pensar las innovaciones.

² Abogada feminista y mujer lesbiana. Especialista en Derecho de Familia (UBA) y en Docencia Universitaria (UNLP). Docente de Derecho Civil I, FCJyS UNLP. Investigadora integrante del proyecto de investigación UNLP J151” El acceso a la justicia de las mujeres: violencia y salud mental”. Integrante de la Red de Profesoras de la FCJyS UNLP. Mail: karinaandriola1@hotmail.com

de ello los resultados alcanzados hasta el momento con la innovación para concluir con un reflexión sobre la importancia de la misma.

En relación al seminario de grado como espacio de enseñanza y aprendizaje tanto el plan de estudios V como el plan VI de la carrera de Abogacía de la UNLP prevé la obligatoriedad de realizar uno de ellos, sea tanto libre, como cursado o bien por pasantía en proyecto de investigación³. En el caso de los seminarios cursados los mismos deben ser dirigidos por un*⁴ docentes adjunt* y pueden tener un* coordinador*. Su propuesta, que debe contemplar una carga horaria de 30 horas, la consignación de la asignatura y cátedra a la que pertenece así como también las materias que se requiere tener aprobadas para su cursado. El proyecto es presentada el cuatrimestre previo en las convocatorias que realiza la Dirección de Seminarios y es aprobados por el Consejo Directivo de la FCJyS. Con posterioridad a ello l*s estudiantes según sus intereses y disponibilidad horaria se inscriben y aprueban el mismo a través de un trabajo final de investigación a presentarse 30 días posteriores a la cursada.

El seminario Bioética y Derecho comienza en el año 2014 perteneciente a la cátedra II de Derecho Civil I (Derecho Privado I según el plan de estudios VI) y hoy va por su quinta edición con modificaciones en cuanto a sus contenidos, staff docentes y propuestas pedagógicas. Surge ya que la Bioética era un contenido que se había incorporado en el programa pero que forma parte solo de un punto de la unidad 3. Debido a su actualidad y la problemáticas que abarcada, sumado al interés que despertaba cada vez iba tomando mayor protagonismo en relación a la carga horaria dedicada al mismo,

³ Su reglamentación se encuentra disponible en <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/135-informacion-secretaria-de-investigacion/591-reglamentacion-de-los-seminarios-de-grado> (14/4/2019)

⁴ El uso del * e se fundamenta en las enseñanzas de Cabral quien plantea "Podríamos escribir siempre los. Podríamos escribir los/as. Podríamos escribir los y las. Podríamos escribir los, las y les. Podríamos usar un arroba. Podríamos usar una x. Pero no, usamos un asterisco. ¿Y por qué?. Porque no multiplica la lengua por uno. Porque no divide la lengua en dos. Porque no divide la lengua en tres. Porque a diferencia del arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o. Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex. Porque no se pronuncia. Porque nace saltar la frase fuera de renglón". Cabral M. (ed) (2009) *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Anarrés. Córdoba

los trabajos prácticos realizados en función de ello, las investigaciones, formación y los estudios de postgrado de l*s docentes⁵.

Como era un contenido que generaba inquietud entre l*s estudiantes, y el tiempo de clase no era suficiente surgió la posibilidad de crear un seminario que posibilitase profundizar en la temática y producir conocimientos, con un staff docente compuesto con integrantes de la cátedra y que posteriormente fue ampliado a otras jóvenes docentes de la FCJyS y que su dictado forma parte de un espacio de discusión, formación e investigación de l*s docentes compuesto en su mayoría por abogad*s, salvo un profesional de la salud y la reciente incorporación de una licenciada en artes audiovisuales, quien oportunamente contribuyo a la idea de utilizar al cine como un recurso pedagógico para abordar las problemáticas especiales.

El seminario desde sus inicios se desarrolla en el primer cuatrimestre y cuenta con un promedio de 10-15 estudiantes, siendo uno de los seminarios con mayor cantidad de inscript*s, donde en todas las ediciones se repitió una mayor presencia de estudiantes mujeres y que es un disparador para posteriores investigaciones. El programa programa cuenta con una parte general y una parte especial y otra característica del seminario es que desde sus inicios cuenta con una clase taller sobre metodología de la investigación.

II. Aproximaciones al Curriculum, la innovación curricular y la perspectiva de género y diversidad.

Tanto el concepto de *curriculum* como el de innovación curricular son tomados de las ciencias de la educación y resultan fundamentales para poder entender el proceso de enseñanza que se propone en las FCJyS y lo que implica un

⁵ En tal sentido no es accesorio que su primera directora, la profesora Susana Verde de Ramallo, especialista en Derecho de Familia no solo fuera la responsable de introducir el contenido en el programa en la reforma que se hiciera en el año 2000 y sino también fuera la autora del trabajo "Bioética, genética y Derecho" (disponible en <https://es.scribd.com/document/85880597/Bioetica-Genetica-y-Derecho>, 14/4/2019) publicación que resulto bibliografía obligatorio durante muchos años por su sencillez ante una temática compleja y no existía materia accesible y general para l*s estudiantes y que constituyo la primera aproximación a la temática de varias cohortes de estudiantes. Dirección que fue seguida por dos profesores adjuntos con postgrados en Bioética.

proceso de innovación curricular. En tal sentido tomamos el concepto de *curriculum* proporcionado por De Alba pues resulta uno de los más completos, quien lo entiende como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se conforman una propuesta política educativa pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. (1995:58).

Complementario a ello nos encontramos con el concepto de innovación el cual Lucarelli asocia a

prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccionales que caracterizan una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de información emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual (2003)

Prácticas que impliquen una ruptura con los estilos didácticos predominantes en una institución, y que para su identificación requiere del cumplimiento de ciertos requisitos y criterios tales como ser una acción deliberada, referirse a un trabajo planificado y sistemático, existir cierto grado de apropiación por quienes la llevan a cabo, ser pertinente al contexto socioeducativo, y generar cambios en las concepciones y las prácticas educativas tal como plantea Coscarelli (2013). A tal fin, pensar y planificar una innovación requiere no solo revisar los contenidos sino también el método de aprehensión y transmisión que tienen los integrantes de la relación o contrato pedagógico.

Categorías que deben contextualizarse en una FCJyS en la cual prevalecen las prácticas asociadas a las clases magistrales y la enseñanza dogmática y bancarizada (González y Cardinaux 2009, González y Marano, 2014). Donde la

propuesta de enseñanza y aprendizaje se reduce en la mayoría de las oportunidades a recitar y analizar un texto normativo, desprendido de su historicidad y de las problemáticas sociales que interpelan a la realidad a l*s operadores y que hacen al efectivo reconocimiento de los derechos humanos de las personas.

En tal sentido aquí resulta una categoría transversal para entender y aplicar el derecho la perspectiva de género y diversidad⁶, la cual nos permite poder reflexionar y desnaturalizar al patriarcado y su relación con la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria (Rich 1980), la -cis-generidad, la endosexualidad⁷, y los binarismos implícitos en ellas, considerándolos a estos como regímenes políticos opresivos donde una de sus modalidades de opresión, tanto implícita como explícita es su invisibilidad. Aquí es donde la perspectiva de género y diversidad -en búsqueda de la construcción de la igualdad, comenzando por la visibilización de las desigualdades- nos permite pensar en ello, desnaturalizar y a nombrar y problematizar temas tabúes tales como l*s cuerpos, la sexualidad.

La perspectiva de género “alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual” y se utiliza “para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas” (Lamas 1999, s/n). La misma surge a nivel normativo en el art. 16 de la Constitución Nacional (en adelante CN) y del art. 1 de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW) – con jerarquía constitucional conforme al art. 75 inc. 22 de la CN-, y sus observaciones generales nro. 25 y 28 cuya su inclusión implica no solo los contenidos que se enseña sino en cómo son enseñados (Mac Kinnon, 2005).

III. Los procesos de discusión y negociación de las innovaciones y sus resultados

⁶ A tal fin se sugiere, para ampliar consultar el trabajo Andriola Karina Alejandra (2018).

⁷ La cis sexualidad refiere a los casos en que la identidad de género de la persona corresponde con el sexo asignado al nacer y la endosexualidad refiere a las corporalidades que se adaptan al binarismo de los cuerpos clasificados como de varón o mujer, con anatomías y fisiologías diferentes.

Quién escribe fue docente del seminario desde sus inicios cuando se desempeñaba como adscripta de la cátedra y en la actualidad por ascender el coordinador a director me ofrece ser la coordinadora. En tal sentido y coherente con mi trayectoria en investigación y docencia desde una epistemología feminista (Bartra, 2012) en la cual trabajo con perspectiva de género y diversidad la condición para aceptar fue poder revisar, discutir y negociar los contenidos seleccionados como parte de su programa, los enfoques y la bibliografía. Ello fue el comienzo de un proceso en un seminario que desde hacía dos ediciones incluso contaba a mi cargo con una clase sobre género, cine y bioética dentro de la parte general donde si bien era insumo para poder analizar las temáticas de la parte especial no dejaba de ser un contenido aislado con una difícil articulación con el resto, ya que por ejemplo no se compartía bibliografía sobre el resto, ni la preparábamos o participábamos tod*s l*s docentes.

El proceso para analizar la propuesta de innovaciones conto con diferentes etapas. Comenzó con la sugerencia por parte de la coordinadora de incluir contenidos tanto que conformaran clases y contenidos autónomos y transversales así como también que fueran subtemas abordados en diferente temáticas y clases. Ello implicaba además incluir bibliografía, además de pensar como parte de las innovaciones la posibilidad de clases abiertas – sea con el formato de panel, conferencia o mesa redonda-, dentro del mismo día y horario de la cursada y que tuvieran dinámicas diferentes⁸ y nos permitieran llegar a un público incluso más amplio que l*s estudiantes regulares del mismo.

Como mencionábamos la propuesta inicial fue presentada a su director con quien un mes antes del comienzo de la cursada comenzó un proceso de debate y discusión sobre la importancia de incluir la perspectiva de género y

⁸ Dentro de dichas dinámicas también se propuso la idea -para incluir mayores y novedosas temáticas y nuev*s expositor*s extern*s al staff docente, que especialmente no fueran abogad*s- de realizar entrevistas audiovisuales con un dupla docente-estudiante, con quien se preparaba la entrevista, se seleccionaba temas, expositor*s, lecturas, preguntas, innovación sobre la cual no nos explayaremos ya que sería motivo de otra ponencia, contando en la actualidad con la primer entrevista realizada (ya fue subida al canal de You Tuve de la FCJyS), y una evaluación muy positiva por la estudiante que participo, la docente entrevistada y el staff docente

diversidad de manera transversal, la manera de hacerlo sin que el seminario se tornase un seminario de género, diversidad y bioética, el tiempo que implicaba, la decisión de pensar contenidos que se incluían y otros que se excluían sin modificar la carga horaria, la formación de l*s docentes y la selección de la nueva bibliografía a incluir. Concluida dicha etapa y propio de la dinámica democrática y de formación que tiene el espacio, que incluye reuniones antes del comienzo del seminario, durante y en el resto del año se pusieron a discusión por parte del staff docente y fueron recibidas con mucho entusiasmo incluso sin tener una formación específica en ello – al menos formalmente- pero si una gran apertura y curiosidad ante el tema, especialmente en relación a lo que implicaba incluir subtemas dentro de las clases a su cargo. Como parte de ello se comenzó a discutir y compartir entre l*s docentes las ideas que tenían al respecto de los contenidos a incorporar, las preguntas e inquietudes, sugerencias, estrategias pedagógicas, bibliografía, donde en mi carácter de “responsable” de formular la propuesta y ser quien contaba con mayor formación “formal” también estaba la necesidad de colaborar en la formación de los/as docentes a través de la recomendación de bibliografía, la discusión y preparación de las clases.

Esta discusión implicó ver luchas de poder entre dos actores con diferentes poder como son el director y la coordinadora que por la estructura jerárquica de la FCJyS tiene diferentes derechos y responsabilidades desde el plano del curriculum real –aunque es un espacio que se construye en el plano del curriculum formal con mucha horizontalidad y democracia-. La implementación conllevó un proceso de negociación y de visibilización y desnaturalización de valores, prejuicios y preconceptos de tod*s, la Visibilización de costumbres y criterios implícitos de selección política del conocimiento procesos que son elementos propios del curriculum para, desde allí poder identificar, pensar, discutir el contenido de la innovación.

En función de ello, como parte alguno de los resultados obtenidos fueron, conforme al orden del cronograma:

- Mantener la clase de “Género, bioética y Derecho” a mi cargo y de la docente formada en artes audiovisuales y género dentro de la parte general.

- Darle el carácter de “Clase abierta” a la clase de “Técnicas de reproducción humana asistida” a cargo de una de las jóvenes docentes quien estuvo sumamente interesada en pensarla en relación al derecho a formar una familia, rompiendo con el modelo de familia compuesta por una pareja heterosexual e incluyendo como parte de la propuesta de enseñanza el uso y análisis de consentimiento informado para la realización de una THRA,
- Incluir una clase abierta sobre “Bioética y teoría queer: los desafíos de pensar la transexualidad y la intersexualidad” en la cual expondrá dos invitad*s, un Doctor en Bellas Artes, investigador en temas de sexualidad y realizador de la película “Andrea” que trata la intersexualidad, un/a integrante del programa de extensión de la FCJyS “Diversidad sexual y Derecho de Familia” donde realizan capacitación y patrocinio de causas en torno a la Ley de Identidad de Género Nro. 26.743 y quien escribe. Incorporación de la temática que se consiguió en función el taller de metodología a mi cargo se fusiono con la clase introductoria para poder pensar también los aprendizajes de las clases de cara a la elaboración del trabajo final, y pudimos dejar libre una clase para ello,
- La incorporación en la clase de “Gestación por sustitución” las posturas que desde los feminismos existen sobre el tema,
- La inclusión en la clase sobre “La autonomía bioética en la legislación argentina” los subtemas “Derechos de l* paciente gestante y derechos en el ámbito de la salud mental”,
- La incorporación en la clase de “Paciente pediátrico” del tema “Infancia y adolescencia trans”.
- La realización de una clase abierta sobre “Bioética animal” a cargo de un docente invitado.

IV. Algunas reflexiones

A lo largo del trabajo historizamos el seminario, explicamos las categorías teóricas que nos permitirían analizar la experiencia y presentamos la innovación y su proceso de gestación e implementación. Una síntesis de la experiencia podría ser: formación, discusión, apertura, y de-naturalización.

El proceso implicó en principio un diálogo entre l*s dos actor*s con mayor poder, con formación de postgrado en la temática, una de ellas con formación docente, abiertos y predispuestos a revisarse y pensar la enseñanza como un *continuum* de aprendizaje compartido, horizontal, amoroso y respetuoso, *continuum* que implicó al resto del staff docente novel, donde si bien no hay una formación “especializada” o “formal” en la temática si hay mucha curiosidad y predisposición a formarse y participar en un proceso de-naturalizar tanto el derecho, los contenidos y la forma que nos enseñaron, así como también el derecho y la bioética que enseñamos. Proceso que implica también una revisión de cada un* no solo como docente sino como personas situadas dentro del patriarcado, cis génerico, endosexual y binario.

V. Referencias bibliográficas

Andriola Karina Alejandra (2018) Desde la perspectiva de género hacia la diversidad sexual. Colectivo LGTTTBIQPA⁹, cambios legislativos y contenidos (¿pendientes?) del Derecho de las Personas y de las Familias”. Trabajo que fue presentado Workshop ‘Género y Derecho’ parte del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano De Sociología Jurídica realizado en la Facultad de Derecho, UBA, 2018, en proceso de publicación.

Andriola Karina Alejandra y Sagasta Vanesa (2019) “La Ley de identidad de género: contenidos transversales, propuestas innovadoras, resistencias impensadas en la enseñanza-aprendizaje del derecho de las personas”. Ponencia presentada en la I Jornadas Nacionales sobre la Enseñanza del Derecho” realizada en la Facultad de

Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam el 5 y 6 de abril de 2019.

Bartra E. (2012), Acerca de la investigación y de la metodología feminista. En Blazquez Graf. Norma. et al. (coord.). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. México D.F. UNAM. Pág. 67

Coscarelli Maria Raquel (2013): Ficha de cátedra “*Innovaciones*”. Seminario “Desarrollo e innovación curricular” de la Especialización en Docencia Universitaria.

⁹ La sigla LGTTTBIQPA hace referencia al colectivo de lesbianas, gays, transexuales, transgéneros, travestis, bisexuales, queer, pansexuales y asexuales.

Universidad Nacional de La Plata.

De Alba Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Bs. As.. Miño y Davila.

Facio, Alda (2017). Elementos conceptuales y metodológicos para favorecer la interpretación judicial con perspectiva de género. En Bergallo P. y Moreno A. *Hacia Políticas Judiciales de Género*. Buenos Aires: JusBaires.

González Manuela y Cardinaux Nancy (coomp). (2009). *Los actores y sus prácticas*. La Plata. Edulp.

González Manuela y Marano Gabriela (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones*. La Plata. Edulp.

Kennedy Duncan (2004). La educación legal como preparatoria para la jerarquía. En: Revista Academia Nro. 3. Año 2. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pag. 117

Lamas M. (1996). Perspectiva de Género. La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo 1996. Disponible en www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf (12/12/2016)

Lucarelli Elisa (2003): *Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad*. Ponencia. XXIV Internacional Congress of the Latin American Studies Association. Lasa.

Mac Kinnon Catherine. (2005). Integrando el feminismo a la educación práctica. En: Revista Academia Nro. 6. Año 3. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pág. 157

Moreno Aluminé (2008) "La invisibilidad como injusticia. Estrategias del movimiento de la diversidad sexual", en Pecheny, M.; Figari, C. y Jones, D. (comps.), *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*, Libros del Zorzal,, p. 227.

Reich Adrienne. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. DUODA Revista d'Estudis Feministes núm 10-1996 Disponible en <http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf> (10/2/2019)

Saldivia Menajovsky Laura (2012). Reflexionando sobre la construcción binaria de la sexualidad. Disponible https://law.yale.edu/system/files/documents/pdf/.../SELA09_Saldivia_Sp_PV.pdf . (19 /2/2019)

Vituro Paula (2005). Constancias. En: Revista Academia Nro. 6. Año 3. Facultad de Derecho UBA. Pág. 295

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FEMINISMOS JURÍDICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

ERIKA SILVINA BAUGER¹

Resumen: Este trabajo busca reflexionar sobre la necesidad de revisar las estrategias, los métodos y los parámetros para reorientar el proceso de aprendizaje y enseñanza del Derecho desde una perspectiva de género basada en la aplicación concreta de los Derechos Humanos sin discriminación y el de recuperar las teorías del feminismo jurídico en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

I. Marco referencial. Diagnóstico y contexto institucional.

La incorporación de variables de género en el Derecho ha puesto en el tapete de manera crítica, las parcialidades descriptivas y prospectivas de intocables teorías y conceptos jurídicos, lo que nos obliga a incorporar un enfoque metodológico de género desde el conocimiento mismo de las bases y fundamentos del Derecho y en especial, de los Derechos Humanos. Esto afecta, de manera indubitable, a nuestra tarea docente, de investigación y de extensión, poniendo en tela de juicio el modelo científico académico que venimos desarrollando, lo que en consecuencia, redundará en la formación de las futuras generaciones de profesionales. Los feminismos jurídicos se pueden situar históricamente en la década de los setenta en los Estados Unidos como articulación de los activismos feministas y en sus diversas manifestaciones teóricas: liberales, marxistas, radicales, poscoloniales, postmodernas, entre otras, que generaron distintas estrategias de acción. Asimismo, originaron heterogéneas recepciones en los campos disciplinares como la filosofía, la sociología y la política, conectados también a problemas en torno a casos judiciales y atravesando agendas políticas diferentes según el contexto institucional. Es decir, no podemos hablar de un sólo tipo de feminismo jurídico sino de varios que plantean perspectivas de trabajo

¹ Auxiliar Docente con Funciones de Adjunta de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

situadas en los distintos contextos y ancladas en necesidades específicas de las mujeres y otras identificaciones no hegemónicas LGTBIQ (Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales, Queer).²

Desde la constitución de los Estados modernos se han producido diversas consideraciones respecto del Derecho y en especial, del objeto y fundamentos de los Derechos Humanos. Los Derechos Humanos y sus antecesores -los Derechos del Hombre y el Ciudadano- surgen en la modernidad³. Una de las proclamas más importantes de las mujeres del Siglo de las Luces es evidenciar las contradicciones de una organización política, social y económica que no beneficia con el principio de igualdad a todos sus integrantes. El status históricamente determinado de sujeto de derecho –macho, mayor, blanco, occidental, heterosexual y propietario- que se esconde dentro del neutro universal de individuo abstracto es cuestionado. Sin embargo el reconocimiento de derechos a sujetos diversos, y en especial a las mujeres, es todavía dificultoso en la práctica. Se trata de una particular comprensión del Derecho y las estructuras jurídicas modernas, que genera a su vez nuevas claves de lectura de la normativa legal.⁴ (Costa, 2011). La igualdad de derechos es reclamada por mujeres en el siglo de la ilustración. Un ejemplo de ello, es Olympe De Gouges, quien junto a otras mujeres lucharon codo a codo con el hombre en la Revolución Francesa de 1789 y redacta

2 En los noventa crearon un movimiento apropiándose de la palabra "queer" y convirtiéndola en aquella que identificara un nuevo movimiento en el que el sexo y el género estuvieran en eterna construcción y transformación. Estas personas sintieron que muchos gays y lesbianas querían imitar el modelo de familia heterosexual estadounidense. "El término será cuestionado, remodelado y considerado obsoleto en la medida en que no ceda a las demandas que se oponen a él precisamente a causa de las exclusiones que lo movilizan", sostiene Judith Butler, una de las madres de este movimiento, en su ensayo 'Acerca del término queer'.

3 Es inútil rastrear genealogías previas ya que llegan de la mano de la burguesía, del dominio de la naturaleza, de la esperanza en el progreso, del hombre racional y de la dominación y circulación del capital. Su nacimiento cumplió una función de legitimación de nuevas formas de vida en el Estado moderno y de la configuración de un sujeto en tanto eje del mundo moderno. Sin embargo, al mismo tiempo, abrieron una doble vía revolucionaria, una segunda brecha de revolución que no había sido prevista por los que construyeron el mundo moderno: la que reclama los sueños no cumplidos de todos y cada uno de sus miembros

4 La comprensión del Derecho como un fenómeno que excede la pura normativa jurídica y se encuentra indisolublemente asociado a lo social, lo cultural y lo político, se advierte en las lecturas de los desarrollos teóricos elaborados por mujeres a partir de la modernidad. El panorama abierto no siguió una única lógica ya que aparecieron múltiples ramas que se combinaron, entremezclaron, mantuvieron fieles a sus orígenes o los contrariaron y criticaron radicalmente.

la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana⁵. Antes de ser guillotinado por los propios revolucionarios hombres libres, y a pesar pertenecer al “sexo superior tanto en belleza como en coraje”, advierte los límites del universal ciudadano y el principio de igualdad. Otra muestra de ideales feministas, la encontramos paralelamente en Gran Bretaña con Mary Wollstonecraft⁶, quien sostiene que es necesario el abandono del ámbito doméstico por parte de las mujeres para el desarrollo de su lugar en el mundo del trabajo. Sostiene la necesidad de ampliar la educación de las mujeres, marcando un hito histórico relevante en el pensamiento feminista: el ideal igualitario se concreta siempre en función de determinadas condiciones materiales que posibilitan o limitan su alcance (Bodelón, 2009). Estas ideas de las mujeres ilustradas encuentran su eco en el sufragismo de fines del siglo XIX como una conquista del feminismo basado en la convicción de no existir diferencias sustantivas entre mujeres y hombres. No obstante, las desiguales condiciones en el ejercicio efectivo de los derechos, lleva

⁵Reproduce el texto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano sobre el sustrato en él especificado que afirma que “La mujer nace y permanece igual al hombre en sus derechos. Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (redactada en 1789 por Olympe de Gouges para ser decretada por la Asamblea nacional francesa). En el Preámbulo reclama que “Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de 105 gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer...”. A partir de aquí reproduce en 17 artículos los derechos consagrados para el hombre en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789. Culmina con un Epílogo arengando a las mujeres a despertar y a reclamar sus derechos.

⁶Mary Wollstonecraft escribe una de las primeras obras de la literatura y filosofía feministas: “*Vindicación de los derechos de la mujer*” (1792), cuyo título original en inglés es “*A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*”. En ella rebate la postura sostenida por los teóricos políticos y educacionales del siglo XVIII de que las mujeres no debían tener acceso a la educación. La autora argumenta que las mujeres deberían recibir una educación acorde a su posición en la sociedad ya que, según la escritora, son esenciales para la nación porque son ellas las que educan a los hijos y porque podrían ser consideradas no sólo meras esposas, sino pares de sus maridos. En lugar de verlas como simples elementos decorativos en la sociedad o bienes con los que comerciar a la hora de acordar un matrimonio, Wollstonecraft mantiene que las mujeres son seres humanos que merecen los mismos derechos fundamentales que los hombres. La autora se decidió a escribir “Los derechos de la mujer” tras leer el informe de 1791 de Charles Maurice de Talleyrand-Périgord para la Asamblea Nacional Constituyente de Francia que sostenía que las mujeres solamente debían recibir educación relacionada con el ámbito doméstico. “Los derechos de la mujer” fue escrito como respuesta directa a los eventos que estaban teniendo lugar. Wollstonecraft tenía la intención de escribir un segundo volumen más meditado, pero murió antes de poder completarlo. La equiparación de las posibilidades de hombres y mujeres se postula como una condición sine qua non para los objetivos revolucionarios de una humanidad más libre y racional. Cabe señalar que esta autora reconoce diferencias entre varones y mujeres, sostiene que éstas son resultado del trato y la educación diferencial que unos y otras reciben. Es por ello, su propuesta se centra en una educación que promueva y potencie la autonomía y la racionalidad de las mujeres, en pos de alcanzar el ideal igualitario. En este entendimiento, Wollstonecraft combate las ideas respecto de una naturaleza inferior de las mujeres en su aspecto racional y moral, y contrapone una noción de igualdad por la cual se

vislumbra el modo en que las diferencias son efectos de un orden no natural.

a reconsiderar el concepto jurídico de igualdad.⁷ Esta “segunda oleada” feminista, al decir de Pitch (2010), emerge en los países centrales donde tuvo lugar la emancipación femenina desde el punto de vista jurídico.⁸ Este movimiento rechaza una igualdad entendida como asimilación al modelo masculino⁹(Costa, 2011). El derecho es masculino (MacKinnon, 1987)¹⁰. En la medida en que el paradigma de la neutralidad es comprendido como un dispositivo patriarcal, la propuesta para enfrentarla es visibilizar las diferencias entre hombres y mujeres. No se trata sólo de obtener el reconocimiento pleno de los derechos de los que, formalmente ya se es titular, sino de interrogar a la lógica misma de los derechos, a su lenguaje, al sujeto al que son atribuidos. No se trata de la paridad en el mundo dado, sino de reconstruir un mundo que reconozca la existencia de dos sujetos (Pitch, 2010).

II.- Feminismos jurídicos en Latinoamérica.

En América Latina los estudios que vinculan el Derecho con el género y las teorías sobre un feminismo jurídico latinoamericano son más recientes y se asocian con la necesidad de actuar en pos del reconocimiento efectivo de los Derechos Humanos de las mujeres a partir de la década de los noventa. Estos desarrollos teóricos se concretan, en primer lugar, en la ratificación de fuente convencional internacional y en leyes que reglamentan su aplicación a diferentes ámbitos de desarrollo de las

7 Siguiendo a Zuñiga Añazco (2009), el pensamiento feminista nacido como respuesta a las deficiencias de la universalidad moderna, revela hacia mediados del siglo XX fuertes discrepancias internas respecto de los alcances de la igualdad ciudadana. La revisión del concepto afirma que la pretensión de igualdad implica la adaptación de las mujeres a cierto modelo de ciudadano hombre, invisibilizando sus necesidades y deseos para ajustarse a las características del modelo de sujeto de derecho.

8 En los años sesenta ingresan en la escuela y luego en la universidad una gran masa de mujeres, quienes se dan cuenta que la igualdad es sólo formal y lo que se sigue esperando de ellas –a pesar de la educación recibida– es que continúen siendo esposas y madres. La cuestión de la igualdad es, en consecuencia, una cuestión cultural, no sólo jurídica, social y económica.

9 Así, los principios de imparcialidad y objetividad en el concepto de igualdad ciudadana son funcionales al modelo patriarcal establecido; el derecho se constituye en una herramienta velada para satisfacer los intereses y necesidades del predominio masculino. En esta “segunda oleada”, las propuestas feministas parten de la premisa fundamental: puesto que el derecho es un producto del patriarcado, es una institución hecha a partir del punto de vista masculino dominante.

10 MacKinnon es una jurista académica estadounidense que fue pionera en reclamar una legislación contra el acoso sexual y junto a Andrea Dworkin, creó ordenanzas que reconocían la pornografía como una violación de los derechos civiles. Su trabajo toma componentes del marxismo y se centra en la explotación y el abuso sexual, incluido el acoso sexual, la violación, la

prostitución, el tráfico sexual y la pornografía.

mujeres. Así, la CEDAW¹¹ y la Convención de Belém do Pará¹². A partir, de esta normativacomienza a hablarse en términos de Género y Derecho o de Derechos Humanos y Género, como materias de investigación, y más incipientemente, de feminismos jurídicos.¹³ Asimismo, el pensamiento latinoamericano se construye desde su condición periférica respecto de los centros del Norte¹⁴ (Costa, 2015). Hacia mediados de la década de los noventa, la vinculación de la academia estadounidense con juristas de América Latina es la llave para la publicación de un libro pionero del pensamiento jurídico feminista latinoamericano.¹⁵ En nuestro país son muchos los recorridos teóricos realizados que principian un pensamiento argentino sobre la temática. Todos ellos constituyen una plataforma de acción para una variedad de trabajos en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en sus tradicionales funciones –docencia, investigación y extensión- pero deconstruidas a la luz de estos desarrollos.

III.- Conclusiones y sugerencias:

11 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979. Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27 (1).

12 La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer conocida también como la Convención Belem do Pará, lugar en que fue adoptada en 1994 propone por primera vez el desarrollo de mecanismos de protección y defensa de los derechos de las mujeres como fundamentales para luchar contra el fenómeno de la violencia contra su integridad física, sexual y psicológica, tanto en el ámbito público como en el privado y su reivindicación dentro de la sociedad. Define la violencia contra la mujer, establece el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y la destaca como una violación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

13 En el Instituto de Cultura Jurídica de la UNLP, se ofrece la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género, para personas con título de Abogacía, Psicología, Trabajador Social, Lic. en Comunicación, Médico y/o aquellos profesionales que estén en contacto con la problemática sobre el tema de violencia y género de Universidades Nacionales, Privadas o Extranjeras reconocidas. Estas teorías problematizan varios temas desde distintas perspectivas contextualizadas y situadas. Por ello, no aparecen en los programas de estudio de las universidades latinoamericanas. Distinta es la recepción de la categoría de género que sí es reconocida en los centros académicos dando nombre a materias, programas, institutos donde confluyen las investigaciones feministas.

14 Para nuestro caso, el pensamiento feminista latinoamericano se articula en la producción de conocimiento y enfoques originales en un movimiento doble de recepción/resignificación y diferenciación de las ideas de los feminismos estadounidenses y europeos. Esta relación centro-periferia es insoslayable para el conocimiento del Derecho en estos temas, puesto que es en Estados Unidos donde se institucionaliza por primera vez un área de pensamiento jurídico feminista.

15 El Programa de Derecho de la Mujer de la Facultad de Derecho de la Universidad de Washington inaugura en 1997 un proyecto que convoca a profesionales del derecho de Latinoamérica para trabajar en torno a la discriminación de género en esta región. Como producto final del proyecto, se publica: Género y derecho, compilación de artículos editada por Alda Facio, jurista costarricense, y Lorena Fries, abogada chilena. En su presentación se señala: "este texto, el primero en su clase, escrito por eruditas del derecho de Latinoamérica". Allí se compilan artículos de juristas de distintos países, donde se analizan las categorías de género y el concepto de patriarcado, se cuestiona la neutralidad del lenguaje del derecho, la división público/ privado, las mujeres y su lugar en las familias y se invoca al feminismo como praxis para pensar y hacer el

derecho.

Las mujeres tomamos el megáfono y nuestra voz resuena en todas las escalas: global, regional, nacional y local. Feminista es quien puede ver la desigualdad y opresión que históricamente vivieron y viven las mujeres y quiere revertir esa situación. La desigualdad se expresa en las diferencias salariales, en el techo de cristal en las cátedras universitarias, en el trabajo doméstico no remunerado, en el cuidado de niñas y niños y ancianas y ancianos que no son reconocidos como trabajos. La forma más extrema de esa opresión son los feminicidios. En lo que va de este año, hay un feminicidio cada 36 horas en Argentina. Esta situación dramática tiene un anclaje cultural que se inserta en una matriz machista que necesitamos deconstruir, desnaturalizar y visibilizar para cambiar la realidad.¹⁶¹⁷. En mi opinión, y a la luz de los recorridos inaugurados por otras mujeres, sólo sabiendo desde adentro cómo funciona nuestra Universidad, podemos pensar en formas reales y eficaces para introducir el análisis de género y las teorías del feminismo jurídico en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las y los futuros profesionales.¹⁸ En suma, en el marco de mi participación en la Red de Profesoras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y el Observatorio de Enseñanza del Derecho, se propone lo siguiente: 1) Investigación: Producir teorías sobre el feminismo jurídico argentino. Para esto se puede elaborar un repositorio de bibliografía actualizado. El estudio del material bibliográfico permitirá reconstruir genealogías de los feminismo jurídicos, reconocer las investigaciones precedentes y producir nuevos conocimientos. Articular las Ciencias Jurídicas con otras Ciencias Sociales para el desarrollo de estrategias interdisciplinarias creativas. 2)

16 La discusión por la legalización del aborto que tuvo lugar en el Congreso de la Nación en 2018 y que marcó la agenda de trabajo de muchas organizaciones de mujeres, es una muestra del pensamiento cultural sobre este tema. No se discute el aborto clandestino como problema social, sino se discute el aborto en cuanto tal. Y el aborto se ha transformado en un acta de acusación contra las mujeres transformándolas -en cierto imaginario colectivo- en marimachos egoístas, dueñas de la vida y la muerte y que paradójicamente han producido dos nuevas víctimas: los embriones y los hombres. El razonamiento es perverso: puesto que si las mujeres y los hombres han alcanzado plena igualdad, no se puede excluir a los segundos de decisiones como las referentes al embarazo.

17 Las discusiones parlamentarias traslucen discursos patriarcales que dan cuenta del disciplinamiento del cuerpo femenino y por tanto de su vida, pudiendo hablarse de una auténtica ausencia de hábeas corpus para las mujeres, mientras no se les reconozca plena responsabilidad en orden a la procreación. Sobre el concepto de disciplinamiento del cuerpo femenino, ver Foucault, Michel (1991). *Historia de la sexualidad 1- La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Y Foucault, Michel (2018). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

18 La posibilidad de plantear problemas concretos sobre el rol del Derecho, la identificación de normas jurídicas discriminatorias y la aplicación de los dispositivos legales, puede ser una manera de contribuir a repensar las prácticas docentes como prácticas sociales, culturales, políticas e

históricamente situadas.

Docencia: trabajar en la transversalización de estudios de género en cada una de las materias del currículo, lo cual promovería que los egresados y egresadas se conviertan en factores de cambio cultural en la aplicación de un Derecho más justo. Asimismo, propongo una asignatura específica “Género y Derechos Humanos”, que podría estar adscrita a la asignatura “Derechos Humanos” del nuevo plan de estudios. La propuesta es que sea interdisciplinar, horizontal entre las y los docentes que participen de las clases y articulación en forma de Taller.3)

Extensión: Se propone la indagación y compilación de trabajos de sistematización de experiencias de extensión universitaria a los fines de revisar críticamente la praxis extensionista y discutir sobre los modelos de extensión que se visualizan en nuestra Universidad. Esto nos permitirá elaborar una propuesta categórica desde lo académico para los procesos de interpelación de una institución en contexto en temáticas relativas al género y a los Derechos Humanos de las mujeres y otras identidades no hegemónicas.¹⁹

IV.- Bibliografía.

BODELÓN Encarna (2009). “Feminismo y derecho: mujeres que van más allá de lo jurídico”. En: Gemma Nicolás y Encarna Bodelón (comps.), *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder*. Barcelona: Antrhopos.

FOUCAULT, Michel (1991). *Historia de la sexualidad 1- La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GROSSMAN, Claudio y SHALLECK, Ann. “Programa de Derecho de la Mujer y Derecho Internacional”. En: FACIO, Alda y FRIES, Lorena. *Género y Derecho*. Santiago de Chile: LOM, 1999. p. 9 – 12.

LERUSSI, Carla y COSTA, Malena (2018). “Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990”. En: *Rev. Estud. Fem. vol.26 no.1* Florianópolis 2018.

¹⁹ La profundización de los procesos de extensión universitaria no son solamente un camino adecuado sino, más bien, es el comienzo del camino que debemos transitar hacia el espacio de integralidad, donde simplemente la docencia, investigación y extensión sean cotidianas en la formación en contexto y donde los procesos de extensión alimenten a las líneas de enseñanza y la investigación, y viceversa. Porque, en este firme desafío, encontraremos la democratización del conocimiento generado en situaciones concretas de vida de la comunidad. Que la falta de Pueblo en nuestra Universidad y en nuestra Facultad no se naturalice, porque estaremos deslegitimizando una institución que amamos y como ciudadanas y ciudadanos contenemos.

MACKINNON, Catherine (1987). *Feminism Unmodified. Feminismo inmodificado. Discursos sobre la vida y el derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.

PITCH, Tamar (2010). "Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico". En: *Un panorama de filosofía jurídica y política: (50 años de "Anales de la Cátedra Francisco Suárez")*. Italia: pp. 435-460.

RUIZ, Alicia (2000). *Identidad femenina y discurso jurídico*. Buenos Aires: Biblos.

ZÚÑIGA AÑAZCO, Yanira (2009). "La 'generización' de la ciudadanía. Apuntes sobre el rol de la diferencia sexual en el pensamiento feminista". En: *Revista de Derecho Universidad Austral de Chile*, V. XXII/ N° 2 (diciembre 2009), ps. 39-64.

LAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES:

Diego Luna, Edwin Montero Labat, José María Lezcano, Liliana Etel Rapallini

La Comisión trabajó en forma ordenada y armoniosa frente a la frondosidad de ponencias presentadas. De entre ellas surgen novedosas propuestas tales como trabajar la idea de avanzada de un abogado robot con interrogantes tales como si un Colegio de Abogados accedería a matricular una inteligencia artificial, sugiriéndose como necesidad imperiosa preparar a los futuros egresados en la formación relacionada con competencias tecnológicas. En la misma línea, se propone la progresiva implementación de Tic's y en particular de la tecnología *blockchain* aplicadas a plataformas educativas destinadas a la enseñanza del derecho siendo los destinatarios, no son sólo los estudiantes sino también los docentes generando espacios seguros y de confianza. Se exponen a las TIC'S como herramientas idóneas para generar innovación educativa aún cuando éstas no sean el cambio en sí mismo propendiendo a generar una nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje. En otro aspecto también relacionado, se comparte por los integrantes de la Comisión el carácter significativo y eficiente de enseñar con tecnología que implica superar el conocimiento aislado de los elementos: contenido, pedagogía y tecnología, vistas las TIC's como herramientas útiles para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho sin por ello prescindir en su totalidad de los métodos tradicionales sino como contribución a complementarlos y enriquecerlos. Con beneplácito se recibió a autores de ponencia en condición de estudiantes, aportando el método experimental del "escape room" o "escape de habitación" sugiriendo su implementación como proyecto de mejoramiento de la enseñanza en varias aristas tales como incentivar a la continuidad de la carrera, favorecer a la participación estudiantil entre otros factores. Luego se reciben puntuales propuestas como el desarrollo de las bondades de las TIC's en la enseñanza del Derecho y especialmente el empleo de la videoconferencia volcada al proceso civil. En otra arista se detectan ponencias relativas a la trascendencia de la Educación a Distancia su impacto y desafío así como la necesidad de la activación del sistema desde la misma Universidad de pertenencia. Finalmente y como un sector de reflexión teórica, se trae a colación la enseñanza de la Sociología identificando a la problemática como un campo de lucha intelectual que exige creatividad y constante actualización; finalmente y aplicada al área en general, frente a la propuesta se llega al consenso acerca del empleo de medios, técnicas e instrumentos aplicados a la evaluación sobre los que es necesario reflexionar frente a la llamada evaluación sumativa y a la formativa, propendiendo a la

generación de actitudes por sobre cuantía conocimientos.

NUEVAS DIMENSIONES PARA APRENDER - “ESCAPE ROOM”

Autores: Villafañe Abril ¹

GonzálezJorge²

Profesor a cargo: Dra. María Rosana Toranzo³

RESUMEN:

Las nuevas tendencias educativas permiten incorporar nuevos modos de abordar la enseñanza del derecho en las unidades académicas del país, modificando el sistema educativo implementado hasta el momento. Entre las más destacadas universidades del extranjero pareciera de enorme utilidad el uso del método experimental “ESCAPE ROOM” (escape de habitación) que es llevada a cabo actualmente en la Universidad de Harvard (Estados Unidos), Universidad de Auckland (Nueva Zelanda), y alrededor de tres universidades de España. Esta técnica de aprendizaje exige salir del espacio físico tradicional en cuanto ámbito destinado al método de enseñanza precisado; la actividad consiste en reunir un grupo de estudiantes, los cuales tendrán que resolver un misterio mientras se encuentran encerrados en una habitación y cuentan con un límite de tiempo estipulado, a través de una serie de enigmas (relacionados a los contenidos expuestos en clase).

1 Estudiante de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Contacto: abril030599@hotmail.com

2 Estudiante de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Contacto: gonzalez98@gmail.com

3 Profesora TITULAR de Derecho Privado I , II y ADJUNTA en Derecho Procesal Civil I en el departamento de Ciencias jurídicas. ADJUNTA en las cátedras de Derecho privado I y II en el departamento de Ciencias Económicas y Administración de Empresas, de la Universidad Nacional de San Juan, (UNSJ) Argentina de la . Contacto: rosanatoranzo@hotmail.com.ar

Hemos encontrado en ello una forma de abordar el aprendizaje incrementando y favoreciendo la comunicación entre los participantes de la metodología en cuestión, además se demuestra un avance en la formación e implementación del contenido académico brindado.

También debemos destacar como complemento la utilización de tecnologías en general, logrando así un vínculo entre las nuevas tendencias educativas y las tecnologías.

Introducción:

Como punto de partida nos centraremos en el sistema educativo al cual hemos accedido a lo largo de nuestra formación académica como estudiantes de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de San Juan, notando una problemática en torno a los vínculos que se desarrollan tanto entre los estudiantes, como así también en la relación Estudiante/Docente. Centrándonos en la relación con nuestros pares nos encontramos en un campo donde lo que predomina es el individualismo, el egoísmo y la falta de empatía. En consecuencia, estos actos individualistas acrecientan la brecha comunicacional entre nosotros.

Otro de los conflictos que percibimos es la monotonía en cuanto al aprendizaje tradicional. En referencia a la relación Estudiante-Docente destacamos como rasgo característico, la automaticidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en ese sentido podríamos compararlo con un sistema productivo de fabricación de cosas, en el cual cada trabajador (Profesor) aporta una parte para la confección del producto (Alumno).

¿Qué es el Escape room?

El escape room son juegos en vivo basados en equipos donde los jugadores descubren pistas, resuelven rompecabezas y realizan tareas en una o más habitaciones en orden a alcanzar un determinado objetivo (usualmente es escapar de la habitación) en un tiempo limitado (Nicholson, 2015, p.1).

Esta experiencia comienza con el encuentro de los jugadores y el gamemaster (creador del juego), quien les informará que sucederá en la siguiente hora y les da las reglas del juego. En el caso de que exista una historia detrás, a los jugadores se les brindará un video o se les entregará un reglamento para leer. La puerta está cerrada y con llave, y a partir de ahí el tiempo comienza a correr.

Los jugadores exploran la habitación, tentativamente al principio y más agresivamente cuando el tiempo se va yendo, buscando en cualquier lado pistas. Por lo general, hay números, símbolos o imágenes en las paredes, pero no hay una guía para entender para qué están ahí. En la primera parte la experiencia se basa en buscar cajas, cajones, bolsillos de la ropa y debajo o detrás de cualquier cosa. Los equipos avisan cuando encuentran pistas y las organizan en base a su objetivo. En algún momento, los jugadores van a descubrir un rompecabezas y van a darse cuenta como puede ser resuelto; algunos rompecabezas cuentan con instrucciones y otros no.

La solución a un rompecabezas va a llevar a otra cosa - tal vez un código para un candado, la llave para otro rompecabezas, una puerta que abra otra habitación, una pieza para un meta-rompecabezas, o puede ser "una cortina de humo" (una pista que en realidad distrae o no sirve). A medida que el tiempo avanza, los rompecabezas se vuelven más complejos, muchas veces todos alimentan a un rompecabezas final que le proveerá al equipo la llave o el código que necesitan para poder abrir la puerta y escapar. Al final del juego, el gamemaster (creador del juego) guía a los equipos a través de un proceso interrogatorio, respondiendo preguntas y explicando el rompecabezas.

Los escape rooms requieren trabajo en equipo, comunicación y delegación así como también pensamiento crítico, atención a los detalles y pensamiento lateral (técnica para la resolución de problemas de manera imaginativa). Son accesibles a un rango de edad muy amplio de jugadores y no favorece a ningún género; de hecho, los equipos más exitosos son aquellos formados por jugadores con una variedad de experiencias, habilidades, conocimiento de fondo y habilidades

físicas. Como son juegos de acción en vivo (live-action games) tienen lugar en el mundo físico, crean oportunidades para que los jugadores puedan acoplarse entre ellos de la misma manera que los juegos de mesa lo hacen.

¿Cómo se implementó? ¿Qué resultados tuvo?

En muchas aulas, no es un buen signo cuando los estudiantes tienen sus ojos fijos en el reloj. Esto significa que están distraídos y esperando para poder salir. En una clase de grado de Nicole Naditz en Sacramento, California; los estudiantes miran desesperadamente el reloj, deseando por más tiempo. Esta profesora incorporó un nuevo estilo para enseñar sus clases que fue diseñado originalmente para un juego de adultos. El incremento popular de los escape room ha traído un giro a la educación- las cajas cerradas con candados solo pueden ser abiertas decodificando verbos, desarrollando problemas matemáticos o resolviendo rompecabezas científicos. A partir del año 2015, han ido creciendo a nivel mundial los escape rooms educativos, y muchos educadores están adaptando el concepto para encajar en las necesidades de sus estudiantes- en ambos entornos de aprendizaje, físico y digital. Ellos son una forma de innovar la manera de traer la tecnología y el pensamiento crítico a las aulas.

Entrevistas realizadas

Ya que nos encontramos con un fenómeno que ha ido surgiendo poco a poco durante los últimos seis años, las fuentes de investigación son escasas por lo tanto hemos recurrido a dos profesores (Scott Nicholson de Canadá y Camino López de España), que imparten sus clases utilizando este método educativo.

Primeramente nos hemos contactado a través de e-mail con Scott Nicholson⁴.

⁴Es profesor de Diseño y Desarrollo de Juegos en la Universidad Wilfrid Laurier en Brantford, Ontario y director del laboratorio de juego Brantford Game Network (BGNIlab). Ha escrito artículos de investigación sobre escape room, gamificación significativa, juegos en bibliotecas, educación en línea y minería de datos. Es autor de "Everyone Plays at the Library: Creating Great Gaming Experiences for All Ages" ("Todos juegan en la biblioteca: Creando geniales experiencias de juegos para todas las edades") y es el diseñador de dos juegos de mesa: Going, Going, GONE!, y Tulipmania 1637.

Como un resumen de la entrevista, en un principio Scott nos comentó que empezó estudiando el fenómeno de los Escape Roomen el año 2014 e inmediatamente no dudó en implementarlo como método de aprendizaje en su aula.

El primer Escape Room que realizó tuvo muy buenos resultados y se vio reflejado en como los estudiantes interactuaban entre sí en torno a los materiales del curso requiriendo una mayor cooperación debido a las estrictas presiones de tiempo.

Él está bastante seguro respecto a los beneficios positivos que conlleva utilizar estos métodos de enseñanza y nos anima tanto a nosotros los estudiantes como a los profesores que probemos introduciéndolos en nuestra vida estudiantil, demostrando no solamente sus optimas características sino que su funcionamiento va a marcar un nuevo camino hacia la enseñanza del futuro donde los estudiantes necesitan nuevos desafíos para poder aprender y donde nuestro sistema educativo debe adecuarse para cumplir con las expectativas.

Luego, a través del mismo medio y consultando diferentes páginas referidas al tema que se está tratando, pudimos contactarnos con Camino López⁵.

Gracias a la amabilidad que la caracteriza, estuvo dispuesta contar cómo es su perspectiva como profesora en España y nos comentó como fue su experiencia implementando por primera vez el Escape Room en el aula aplicándolo como examen de historia de España, y ha observado no solo la adquisición de conocimientos sino también el nivel de competencia digital así como las habilidades de trabajo colaborativo obteniendo una respuesta muy positiva por parte de sus alumnos quienes se olvidaron que estaban en un examen.

⁵Es profesora de la asignatura de 'Innovación y mejora de la práctica docente' en el Grado de Educación Infantil' en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), profesora colaboradora en la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) para el Máster en Educación y TIC, profesora del área de 'Innovación Docente' de la Universidad de Valladolid (UVA). Actualmente se encuentra finalizando su tesis doctoral en la Universidad de Salamanca, cuya estancia internacional fue realizada en el CINEP (Centro de Innovación y Estudios de Pedagogía de la Educación Superior) del Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. Es licenciada en Bellas Artes (2009), Máster en Profesor (2010) y Máster en TIC (2011) en educación por la Universidad de Salamanca.

A su modo de ver esta estrategia educativa tiene muy buenos resultados, pero tiene también varios condicionantes que pueden limitar su uso a lo largo del tiempo, como por ejemplo que el profesor que aplique dicha estrategia debe tener conocimientos de Gamificación, también trabajar la escenografía lleva tiempo y recursos y el contenido que se puede trabajar con esta estrategia es limitado ya que los Escape Room son de máximo 1 hora, y en educación suelen tener tiempos de 30 minutos. Si se superan estas limitaciones, puede ser una estrategia educativa muy utilizada en universidades a lo largo del tiempo.

Como punto final de la entrevista nos da varios consejos a nosotros como estudiantes y a otros profesores para que se animen a utilizar estos métodos, a través del aprendizaje de la gamificación y del conocimiento de las experiencias de otros docentes que hayan implementado esta estrategia para adentrarse más en el mundo de los Escape Room.

Conclusión

Luego de haber indagado e investigado sobre la implementación del escape room como método de aprendizaje, podemos llegar a la conclusión de que posee varias características positivas en la resolución de los conflictos generados en el modo de aprendizaje tradicional.

Observamos fehacientemente como en Canadá y en España, al implementarse dicho método se obtuvo un progreso en torno a los vínculos personales entre los estudiantes como así también entre los estudiantes y el gamemaster (Profesor); resolviendo así una de las problemáticas antes planteada.

Corroboramos mediante la experiencia de Camino López la resolución del segundo conflicto expuesto (Monotonía del Aprendizaje) al relatar en la entrevista realizada *“La motivación fue mantenida durante todo el tiempo que duro el escape room y los alumnos se lo pasaron tan bien que se olvidaron de que estaban en un examen”*.

Sería importante intentar implementar el método escape room a las escuelas/universidades como proyecto de mejoramiento de la educación en

general, y en particular creemos que sería beneficioso para disminuir la deserción, mejorar el rendimiento académico, favorecer la participación estudiantil en el método educativo e incentivar a docentes y estudiantes hacia la formación continua.

Bibliografía:

Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

Stone, S. (2016, Julio 28). *The Rise of Educational Escape Rooms*. TheAtlantic. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/07/the-rise-of-educational-escape-rooms/493316/>

Nicholson, S. (2018). *Creating engaging escape rooms for the classroom*. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>

Cheng, E. (2014, Junio 21). *Real-life 'escape rooms' are new US gaming trend*. CNBC. Recuperado de <https://www.cnbc.com/2014/06/21/real-life-escape-rooms-are-new-us-gaming-trend.html>

Escape Room. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 27 de junio de 2018 de https://en.wikipedia.org/wiki/Escape_room

**LA VIDEOCONFERENCIA: HERRAMIENTA INTERACTIVA Y EDUCATIVA.
Proyecto didáctico para Seminario de Derecho en la UNLP con el apoyo
de la red social Instagram.**

Guillermina B. di Luca¹ y Fernanda Niell²

Resumen:

A través del presente trabajo compartimos con la comunidad académica una práctica que se utilizará en el seminario “Tecnología de la información y comunicación: El rol de las TIC aplicadas al proceso civil”.

Como bien su nombre lo indica, la propuesta del seminario nos conduce a aprovechar al máximo las utilidades tecnológicas, es así como luego de transitar distintas simulaciones, se procedió a la generación de una cuenta de Instagram al solo efecto de profundizar la comunicación con los alumnos.

De esta manera, se propone la siguiente modalidad de trabajo: a través de Instagram se generó un espacio para realizar videoconferencias, combinando no sólo la posibilidad de comunicación con el profesor sino también con los propios pares para fomentar el intercambio de dudas que pudieran surgir en la confección del trabajo final que deben presentar como culminación del seminario como también de los temas dados en clase. Dicho espacio se utilizará además para poner en práctica uno de los contenidos del Programa de Enseñanza del Seminario “La videoconferencia en el Proceso Civil”, a partir del análisis de un caso real, la presentación de un caso ficticio y un juego de roles que se desarrollará utilizando la herramienta de la Videoconferencia.

¹ Expositora. Seminario “Tecnología de la información y comunicación: El rol de las TIC aplicadas al proceso civil”. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. UNLP. Jefe Trabajos Prácticos Derecho Procesal II Catedra 3 (Res. 011-19). UNLP. guillerminabdiluca@gmail.com

² Expositora. Seminario “Tecnología de la información y comunicación: El rol de las TIC aplicadas al proceso civil”. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. UNLP. niellf@hotmail.com

l) Contexto de la experiencia y propuesta para su implementación.

El presente trabajo analiza la utilización de la videoconferencia como herramienta didáctica en el proceso educativo del Seminario "Tecnología de la información y comunicación: El rol de las TIC aplicadas al proceso civil" que se proyecta en base a la demanda del contexto y del espacio profesional y ocupacional, partiendo de la premisa que nos desenvolvemos en una sociedad enmarcada por una serie de transformaciones que permean todos los entornos de manera sustancial, siendo el origen primordial de esas transformaciones la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de nuestra vida, de tal manera que la forma de aprender, trabajar y socializar se ha modificado.

Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) han representado un cambio estructural en la manera de llevar a cabo las distintas dinámicas de la vida diaria. La enseñanza del Derecho, por supuesto, no puede quedar al margen de estos cambios. Ante estos sucesos transformadores, los futuros profesionales como así también los graduados debemos prepararnos para coexistir con la tecnología de manera armoniosa.

Frente a las nuevas TIC, los estudiantes de Derecho y profesores no deben ser agentes pasivos o simples espectadores; por el contrario, deben formar parte del cambio, ser sujetos dinámicos, congruentes en su práctica y con lo que demanda nuestra sociedad, de allí la necesidad de proponer esta temática en el área de seminarios, por cuanto permitirá no sólo que estudiantes avanzados sino también graduados interactúen e intercambien experiencias a los efectos de alcanzar soluciones prácticas a través de las herramientas brindadas a lo largo del seminario .

Centrándonos en las vicisitudes que se generan a raíz del impacto de las TIC y de la informática en el Derecho Procesal y su enseñanza y siendo conscientes que la coyuntura presente reclama de juristas, y teóricos del Derecho una conciencia tecnológica, es decir, una actitud reflexiva, crítica y responsable ante los nuevos problemas que en las diversas esferas del acontecer social suscita la tecnología y ante los que ni el Derecho, ni quienes lo enseñan y

estudian pueden permanecer insensibles, se generó ésta iniciativa: el compromiso de lograr que el estudiante se forme a través de un aprendizaje activo-práctico-crítico. Es decir, donde lo meramente cognitivo, se ensamble con la necesidad de desarrollar en los alumnos las destrezas y habilidades que impliquen formar a un abogado competente en su hacer, en su ser y en su saber.

La Universidad tiene que dar lugar a la complejización continua de la realidad social, que ressignifica la demanda social y la intervención en la misma, por lo que se consideró oportuno y pertinente la construcción de esta propuesta de aprendizaje estructurada en base al rol de las TIC aplicadas al Proceso Educativo haciendo hincapié en los puntos centrales que justifican la plena incorporación de la Videoconferencia como herramienta didáctica en el mismo:

a) La videoconferencia es un servicio sincrónico que se basa en la comunicación audiovisual, por tanto supera las limitaciones espaciales de las clases presenciales, y la orientación textual de medios sincrónicos como el chat o la mensajería instantánea.

b) Configura un sistema mixto de enseñanza que ensambla las clases presenciales con las posibilidades comunicativas de la videoconferencia, lo que permite que la enseñanza tenga un carácter abierto y flexible.

c) Se rompe con las barreras espaciales y la enseñanza adquiere mayor calidad con la presencia de diversos profesores, expertos o profesionales de diferentes ámbitos.

d) La enseñanza se flexibiliza porque los alumnos podrán acceder a la videoconferencia desde su hogar o desde el centro de estudio.

e) Se definen modelos de enseñanza basados más en la participación e interacción de los agentes educativos que en la transmisión y recepción de información.

II) Modalidad de trabajo. Sugerencia didáctica para la utilización de la videoconferencia en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Con el objeto de profundizar en el conocimiento del tema “La Videoconferencia en el Proceso Civil”³ se creó una cuenta de Instagram⁴, y es así como a través de una clase virtual los alumnos llevarán a cabo un simulacro donde se ponga en juego la posibilidad de usar las videoconferencias en los procesos civiles, habiendo estudiado en clases previas el tema y trabajado con una causa ficticia creada a esos efectos.

De este modo, y desde la cuenta creada se generó un espacio para realizar videoconferencias con el objeto de compatibilizar uno de los temas a abordar en el Seminario a través de una propuesta didáctica; es decir la puesta en práctica del contenido con el objetivo de potenciar la formación de futuros abogados, desde la perspectiva de una metodología dinámica y proactiva donde el estudiante pueda ampliar nuevas formas de aproximarse al conocimiento.⁵

La iniciativa consiste en llevar adelante la clase bajo el modelo a distancia síncrono, donde la interacción docente – alumno/grupo se da en diferentes espacios físicos y en tiempo real; utilizando como medio de comunicación la videoconferencia a través de la red social Instagram. ¿Cómo se piensa llevar a cabo?; pues bien: Se invitará a los alumnos a seguir desde sus cuentas la cuenta de Instagram del Seminario a través de la que se generó un espacio para realizar videoconferencias combinando no sólo la posibilidad de comunicación con el profesor sino también con los propios pares para fomentar el intercambio de dudas que pudieran surgir en la confección del trabajo final que deben presentar los alumnos como culminación del seminario como así también de dudas en los temas dados en clase.

Se pensó un caso ficticio donde por la distancia excesiva, dificultad en el desplazamiento y circunstancias personales del declarante la videoconferencia se plantea como método para establecer la comunicación entre los sujetos procesales.

³ Es uno de los temas que integran la currícula del seminario.

⁴ Es una aplicación que permite subir y editar fotos y videos breves y compartirlos en el entorno de la aplicación, como difundir videos en directo con la posibilidad de recibir comentarios y también establecer conversaciones virtuales.

⁵ La propuesta al día de la presentación de la presente ponencia no se ha llevado a cabo en atención a la reciente incorporación del seminario a la currícula, sin perjuicio de lo cual fue simulada entre los expositores y docentes a cargo del mismo a los efectos de evaluar su puesta en marcha y su implementación.

Se dividió a los alumnos en grupos repartiendo los roles de juez exhortado, juez exhortante, las personas que deben declarar a la distancia, los abogados que ofrecen la prueba y las otras partes con sus abogados.

Una vez con los grupos armados, se pactará un día y un horario para que los grupos y el profesor estén conectados desde la cuenta de Instagram en el espacio de videoconferencia.

En el día pactado se llevará la clase virtual de puesta en práctica de la videoconferencia donde cada grupo estará en su rol y el profesor/moderador intervendrá al sólo efecto de observar el desarrollo de clase, guiar los tiempos y darles una devolución al finalizar el juego, pudiendo los alumnos también expresar sus puntos de vistas respecto a la experiencia educativa.

Finalmente, y luego en el contexto áulico se extraerán las conclusiones, su aprovechamiento para otros casos, como así también se despejarán las dudas, y desafíos de la herramienta. Creemos que ésta estructura de trabajo facilita y profundiza el conocimiento ya que implica familiarizar a los alumnos con los procedimientos de análisis, síntesis, relación de conceptos, desarrollo de contenidos, formulación de conclusiones, expresión verbal de posiciones, desarrollo de debates.

La experiencia sin dudas permite crear un contexto de aprendizaje virtual basado en la comunicación audiovisual, rompe con las barreras espaciales, y desdibuja el excesivo academicismo al que manifiestan estar acostumbrados los alumnos.

III) Reflexiones finales

La videoconferencia es una posibilidad técnica de los nuevos canales de comunicación, que permite la transmisión y recepción de información visual y auditiva, en una situación comunicativa sincrónica y bidireccional. Estas propiedades la convierten en un medio audiovisual, flexible y abierto, en tanto que contribuye a superar las limitaciones comunicativas que imponen el espacio y el tiempo.

En este sentido, Knipe y Lee consideran que la videoconferencia es una de las herramientas que pueden contribuir a que la Universidad, responda a las demandas de formación actual que se están produciendo.

Consideramos que el uso de la videoconferencia como así también de la red social Instagram y/o de otras alternativas tecnológicas que pudieren surgir supone la necesidad de un proceso de capacitación continua y abierta, tanto para los alumnos como para con los profesores, ya que este sistema de comunicación será eficaz cuando el profesor lo entienda como una herramienta más, en su quehacer profesional y cuando comprenda que enseñar a través de videoconferencia o incorporar situaciones didácticas a través de esta herramienta supone un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada en los sistemas presenciales de enseñanza.

La educación Superior necesita de nuevas formas de interacción, distintas maneras de presentar la información donde los profesores nos formemos en el manejo de la tecnología, conozcamos los elementos que la componen y, sobre todo, cuáles son los principales aspectos que tienen que tener en cuenta a la hora de su utilización.

De acuerdo con Roux, el éxito en este tipo de acciones de enseñanza, como la que proponemos a través de las videoconferencias, aumentará si está dirigido a las necesidades y objetivos de la clase en la que se apliquen.

Proponemos la puesta en práctica de estas herramientas educativas ya que es evidente que para que una tecnología se implante y aplique, la mejor forma de hacerlo es trabajar en ella, explorar todas sus posibilidades y aflorar sus inconvenientes.

Esta propuesta de alguna manera lo que nos permite es concluir que la Universidad debe incorporar recursos externos a la institución con la finalidad de que los alumnos adquieran un conocimiento más ajustado a sus necesidades personales, profesionales y académicas, un conocimiento más tecnológico que se base en la incorporación de herramientas didácticas como la videoconferencia o redes sociales y se aproxime así al contexto universitario de tradición presencial la realidad socio-cultural y laboral en la que se encuentran inmersos los alumnos.

Bibliografía:

Aldanondo (2002). *Los dos problemas de la Universidad: qué se enseña y como se enseña*. Revista electrónica educaweb.

Edelstein, Gloria. (2002). *Problematizar las Prácticas de la Enseñanza. Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico- Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Educativas. "Dr. Pedro Dionisio Lafourcade" Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L.

Fernandez, Isabel Solano (2005). *La incorporación de la videoconferencia en una institución de tradición presencial*. (www.cibereduca.com).

López Calva, Martín. *Ser persona y hacerse persona en el cambio de época*
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol XLIV, nro3,2014

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

María Virginia Perrino*

Resumen: La sociedad de la información plantea el desafío docente de adaptar las modalidades de enseñanza tradicional a la realidad de las nuevas generaciones tecnológicas. La enseñanza del Derecho no puede permanecer al margen de ello, pues de lo contrario corre el riesgo de convertirse en obsoleta y poco práctica.

Las TIC son herramientas útiles para promover, estimular, activar, facilitar y mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje del Derecho que no necesariamente suponen prescindir en su totalidad de los métodos tradicionales. Se trata más bien de complementarse teniendo en cuenta las particularidades del caso y los recursos materiales con los que se cuenta.

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza del Derecho requiere de la voluntad de cambio del docente, de la capacitación constante y de la transformación de las instituciones universitarias.

I. Introducción

La aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han traído notables cambios y transformaciones en todos los ámbitos del quehacer humano.

Debido a que nos encontramos inmersos en la llamada “era digital” donde las redes sociales son una presencia permanente en la vida cotidiana, ellas no deberían escapar al ámbito educativo. En éste sentido la UNESCO (2009;11) reconoce que las tecnologías pueden perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje reformando los sistemas convencionales de atención educativa, reforzando la calidad de los logros de aprendizaje, facilitando la adquisición de

* Profesora contratada y adscripta de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (Cátedra Única) y, Subdirectora del Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales de la Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de Derecho Internacional en la carrera de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Universidad Católica de La Plata. E-mail: mvperrino@gmail.com

competencias de última generación, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida y mejorando la gestión institucional.

La aplicación de estas tecnologías en todos los niveles de la enseñanza supone nuevos retos y oportunidades en los métodos y procesos de aprendizaje, teniendo la calidad como objetivo. En consecuencia, también en el ámbito universitario se ha visto la necesidad de incorporar las TIC para poderse adaptar a las transformaciones sociales (Delgado y Oliver; 2003).

Desde la perspectiva docente se plantea el claro desafío de adaptar las modalidades de enseñanza tradicional a la realidad de estas nuevas generaciones tecnológicas a las Prensky ha dado en llamar “nativos digitales”¹. Es común escuchar entre los docentes de distintos niveles de enseñanza (primario, secundario, universitario) que los alumnos no tienen interés, no participan en las clases, o se aburren en las aulas. Seguramente esas actitudes de las estudiantes se deben a múltiples factores cuyo estudio escapa a este trabajo. Pero en lo que aquí interesa cabe interrogarnos respecto a cómo enseñamos a estas generaciones nacidas en la era de la información que requieren una nueva metodología más adaptada a su propio estilo de aprendizaje y a los tiempos que les ha tocado transitar.

II. De la enseñanza tradicional del Derecho a las TIC

Tradicionalmente el método de enseñanza del Derecho se ha basado en el dictado de clases magistrales y el sistema de aprobación se ha focalizado en la modalidad de mesas libres donde el estudiante es evaluado por una mesa examinadora sobre el programa de la materia. El sistema de cursadas por promoción tampoco se ha distanciado mucho de la cátedra magistral centrada en la exposición del docente, limitándose tan solo a fraccionar la evaluación.

En muchos casos, la enseñanza tradicional resulta insuficiente para el aprendizaje del Derecho. Las transformaciones en los entornos de aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de brindar contenidos complementarios o sostenidos en plataformas virtuales abren espacio para pensar en formas alternativas de enseñanza, sin que ello suponga prescindir necesariamente de

¹ El término “nativo digital” fue acuñado en el 2001 por escritor estadounidense y conferenciante sobre educación Marc Prensky, quien dividió a la población entre aquellos que nacieron en medio de tecnologías digitales y aquellos nacidos antes de 1980 que no lo hicieron: los ‘inmigrantes’. Estos términos aparecieron por primera vez en su artículo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001) en la revista “*On the Horizon*”.

las clases presenciales expositivas. Se trata más bien de sumar, de complementar, no de restar.

Por otra parte debe tenerse en cuenta que – como señala Carranza Alcántara (2016) - “...el abogado del nuevo siglo debe no solo ser formado en materia de las diferentes áreas del Derecho, sino también en fortalecer las herramientas tecnológicas que le permitirán desempeñarse de manera efectiva en la actual sociedad moderna. De igual forma el abogado juega un rol importante en la construcción de patrones normativos que permitan la implementación de las TIC al interior del aglomerado social”.

No debe perderse de vista que lo que hace apenas unos años atrás parecía tan lejano hoy se ha hecho realidad; así la tecnología se ha instaurado en ejercicio de la profesión a través -por ejemplo- del expediente digital o de las notificaciones y presentaciones electrónicas. En algunos casos la llegada de la “era digital” a la abogacía ha generado ciertas complejidades e incertidumbres. La profesión jurídica debe abrirse y estar preparada para los avances tecnológicos. Si cerramos los ojos ante lo que viene, lo más probable es que el tsunami nos arrastre y cada vez haya más abogados que se queden obsoletos (Carbonel; 2019).

Lo dicho nos invita a reflexionar sobre los métodos de enseñanza del Derecho. La formación de los futuros abogados exige la inclusión de las nuevas TIC, no solo porque se trata de una generación de “nativos digitales” sino también porque el actual y futuro ejercicio profesional así lo reclaman.

III. Herramientas, modalidades disponibles y nuevos retos docentes

El aprovechamiento de las TIC en la enseñanza del Derecho presenta una amplia gama de posibilidades que van desde la utilización de algunas herramientas para el dictado de la clase (*Power point, Prezzi*, pizarras electrónicas, etc.), la búsqueda de material (bibliografía, leyes, jurisprudencia, etc.) en forma *on line* , el uso del correo electrónico o de programas para compartir ese material (*Dropbox, WeTransfer*, etc), la elaboración de videos que pueden ser subidos directamente a *YouTube*, la creación de *blogs* o sitios *Web* de las cátedras, el complemento de sistemas de enseñanza presenciales (“aprendizaje combinado” o “*blendedlearning*”) a través de cátedras virtuales

o zonas interactivas, hasta la enseñanza exclusiva por medio de entornos virtuales.

Ahora bien, es cierto que la utilización de las TIC a la enseñanza del Derecho está sujeta a diversos factores como la modalidad del dictado de las asignaturas (presencial, semipresencial, libre, o a distancia), las particularidades de cada materia que se imparte, los recursos materiales con los que se cuenta, etc. Pero en todos los casos la incorporación de las TIC dependerá de la voluntad de cambio de los docentes y de su capacitación para no quedar afuera de la sociedad de la información².

Así, existen herramientas o recursos que no suponen necesariamente mayores esfuerzos, y que pese a estar a disponibilidad de los docentes, no son utilizadas por éstos. Por ejemplo la modalidad del aula extendida o aumentada, permiten ampliar y complementar la participación de los profesores y la interacción con los alumnos más allá del aula. Pese a que la mayoría de las facultades de Derecho cuentan hoy en día con plataformas de zonas interactivas o cátedras virtuales, las mismas no son aprovechadas por todas las cátedras.

IV. Beneficios y obstáculos en el uso de las TIC

Por supuesto que introducir algunas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene ventajas y obstáculos.

Se advierte que como principal ventaja, el uso de las redes permite mantenerse en contacto y al tanto de los últimos eventos con mucha mayor facilidad a través del uso de listas de correo, blogs, foros o wikis –todos ellos, predecesores de las redes-. Por otra parte, la combinación de información profesional con información personal o informal, genera un vínculo y un nivel de atención más personal que cuando se trabaja estrictamente en la formación o los contenidos profesionales (como sucede en la capacitación tradicional). Finalmente, son de suma utilidad para facilitar comunicaciones internas, coordinar encuentros o trabajar colaborativamente en una institución o un

² A simple modo de ejemplo puede mencionarse que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, la Comisión 6 de la Cátedra III de Derecho Comercial II (Derecho Privado VI) -a cargo del Dr. Pablo Lazzatti- viene desde hace tiempo llevando a cabo una interesante experiencia en el uso de las TIC que no se limita a la incorporación de herramientas para el dictado de las clases. En la utilización del espacio combinado se han incorporado distintas estrategias de enseñanza como las de carácter lúdico (Torneo Pumas) que involucran una gama variada de TIC. (Ver: www.comisionlazzatti.com.ar).

grupo de profesores con un interés común (asignatura, nivel educativo, región, etc.) (Mares; 2012:.6).

Asimismo y con relación al espacio virtual -afirman Barberá y Badía (2005)- permite el desarrollo de aprendizajes más intensos, en tanto y en cuanto posibilita el establecimiento de diálogos y encuentros de carácter más prolongado entre alumnos, tutores y profesor, como así también entre los distintos alumnos. Aquello que en la modalidad presencial se reduce a un intercambio de palabras en el espacio de una clase, en el espacio virtual puede continuarse a lo largo del tiempo. De este modo, se posibilita que una temática sea tratada por mayor tiempo que en las clases presenciales. Por otro lado, los alumnos son necesariamente activos ya que los entornos virtuales suelen estar diseñados de modo tal que facilitan la integración de las personas en foros y discusiones virtuales, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje. Por último, posibilitan la conexión con otras plataformas y formatos, a un solo link: las recomendaciones de los docentes en formato presencial se pueden ampliar y multiplicar vía virtual. Los alumnos en el mundo virtual tienen acceso infinito a bibliografía, conferencias, clases impartidas en otras universidades, links de noticias etc. Sin embargo ello, requiere que del docente guíe a los estudiantes en esta búsqueda pues no siempre toda la información encontrada en la web es confiable. Precisamente es el profesor o tutor quien debe enseñar criterios de validación de las fuentes.

No obstante lo expuesto para algunos expertos en la utilización de las TIC (Adell y Castañeda; 2012:21), la incorporación y uso de las mismas genera un conjunto de ventajas, pero aún no se conoce con certeza a qué resultados se llega con su uso. En sus palabras, “el impacto y los efectos de las pedagogías emergentes (que pueden ser comprendidas a partir de la incorporación de TIC) no han sido ni bien comprendidos ni suficientemente investigados”.

Pero también existen obstáculos para la utilización de las TIC en el aula que se centran fundamentalmente en la infraestructura, en la conectividad, la falta de equipos o maquinaria necesaria ya sea, *notebooks*, proyectores, pizarras

digitales, entre otros. Estas limitaciones externas desmotivan en gran medida al cuerpo docente.

Por otra parte es necesaria la formación del profesorado no sólo en los aspectos técnicos de la utilización de Internet, sino también en su correcto uso pedagógico, lo que conlleva un aumento de su tiempo de dedicación (Delgado-Oliver; ob. cit).

V. Conclusión

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 incorporación de las TIC en la enseñanza del Derecho no supone una abolición de los modos de tradicionales de aprendizaje, sino que en la gran mayoría de los supuestos viene a refrescarlos y/o complementarlos.

La utilización de las TIC otorga al docente un abanico de posibilidades que deben ser exploradas teniendo en cuenta las particularidades del caso y los recursos materiales con los que se cuenta.

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza del Derecho requiere no sólo la voluntad de cambio del docente sino la capacitación constante, porque la tecnología avanza sin darnos respiro. Pero no se trata solo de aspectos técnicos; es indispensable que el docente realice y encuentre el correcto uso pedagógico de las mismas.

Por último, y sin perder de vista las cuestiones presupuestarias, es prioritario también la transformación de las instituciones universitarias a fin de contar con una infraestructura que permita la incorporación de las TIC para el dictado de las clases.

VI. Bibliografía

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012). "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?". En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7. Disponible en

https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf (Consulta realizada el 10/4/19).

Barberá, Elena y Badia, Antoni (2005). “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 2, Nº 2. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> . (Consulta realizada el 18/4/19)

Carranza Alcántar, María del Rocío (2016). “El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho”. En *Revista educ@rnos* Año 5, núm. 20-21, Enero-Junio 2 pp. 151-168. Disponible en <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/577/1/El%20uso%20de%20las%20TIC%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20el%20aprendizaje%20del%20Derecho.pdf> (Consulta realizada el 18/4/19).

Carbonel, Miguel (2019), “Los abogados y la tecnología”. Nota en línea aparecida en El Universal, México el 26/2/19. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/miguel-carbonell/nacion/los-abogados-y-la-tecnologia>. (Consulta realizada el 19/4/19).

Delgado, Ana María y Oliver, Rafael (2003). “Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación”. Artículo en línea. UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html> (Consulta realizada el 17/4/19).

Mares, Laura (2012). *Identificaciones de Buenas Prácticas en uso de redes sociales entre docentes*. Red latinoamericana portales educativos. Disponible en <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2012/10/Redes-docentes1.pdf> (Consulta realizada el 16/4/19).

UNESCO. (2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación*. Quebec, Montreal: Unesco.

**“DESAPRENDER A APRENDER, Y APRENDER TODA LA VIDA.
APRENDER CON OTROS Y DE OTROS. INCLUSIÓN DEL APRENDIZAJE
UBICUO, MEDIANTE EL U-LEARNING EN LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL DERECHO”**

Autor: Nina Norma Noriega¹

RESUMEN

La profesión de abogado necesita ser adecuada a las necesidades del siglo XXI. Necesidades que son cambiantes en acuerdo a las problemáticas sociales, que fluctúan rápidamente.

La formación que deben llevar a cabo los alumnos debe ser flexible y adecuada a las demandas sociales. He aquí entonces que los aprendizajes deben adecuarse a los contextos y las herramientas que se utilicen deben encontrarse en sintonía a los elementos cotidianos.

El aprendizaje ubicuo se asocia al aprendizaje formal, informal, experimental y situado. Se desarrollan las capacidades de comprensión sociológica y cultural de diversos ambientes. Todos pasamos a ser usuarios, alumnos y profesores.

El aprendizaje ubicuo colabora en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, esenciales para subsistir y reciclarse en el mundo profesional.

Sobre estas cuestiones y reflexiones versará esta ponencia.

PALABRAS CLAVES: Abogado, derecho, educación universitaria, educación ubicua, ulearning

DESANDAR CAMINOS

Mediante las tecnologías mediadas por internet, las personas y el entorno se encuentran en dialogo y pueden intercambiar información y servicios en todo momento, a partir de los grandes avances tecnológicos que los habitantes del siglo XXI tenemos al alcance. Esto ocurre porque vivimos entre la realidad tangible y la realidad intangible, pero tan tangible que parece confundir los espacios reales y virtuales. Es posible tal situación porque las personas tienen acceso a la portación de determinados aparatos portátiles con características particulares como teléfonos móviles y tabletas mediados por internet, que

¹Profesor Asociado, asignaturas Derecho Reales I y Derecho reales II; Facultad de Derecho y Ciencias Políticas- Universidad Abierta Interamericana; E-mail; ninanor200332@gmail.com

facilitan la conjunción de realidades diferentes. El abogado desempeña tanta actividad en la formalidad del sistema como en la informalidad de la red. Negocia un acuerdo y envía un contrato utilizando una app y mediante su teléfono inteligente, como puede estar resolviendo una mediación en plataformas en línea pertinente al respecto. Para poder llevar a cabo estas actividades se requieren competencias, destrezas y habilidades, sobre las que habrá que repensar sí la formación académica de grado o posgrado en la Argentina, brindan a los estudiantes las herramientas necesarias para el desempeño apto de la profesión.

Esto implica repensar el paradigma de enseñanza del derecho, construir o deconstruir. Generar marco teórico que pueda dar sustento y validación a enseñar y aprender desde la ubicuidad ha de ser el objeto de este trabajo. Experiencias validadas por diversos investigadores, dan cuenta que es posible su aplicación. No podemos dejar de mencionar los trabajos de José Sánchez-Arcilla, María Dolores Madrid Cruz (2008), Eduardo López Betancourt (2009), Magdalena Bas Vilizzio y Daniela Guerra Basedas (2012), Blanca Arteaga Martínez, María Luisa Huguet; Marta Ruiz Marín (2014), Atienza (2018ⁱ), Anahí Mastache y Roald Devetac (2017ⁱⁱ), solo para mencionar a algunos de ellos, que han representado con sus investigaciones a diversos países como Argentina, México, Uruguay.

Aprender en contextos ubicuos, requiere ahondar en los procesos cognitivos de rescatar los textos valorados y científicos de los que no, entre algunas de sus características que se han de profundizar en los párrafos siguientes.

Enseñar a aprender en forma ubicua, exige en los términos de Boulton-Lewis y otros (2012ⁱⁱⁱ) se asuma el rol de profesores, no el de expertos de su disciplina (sin perder la excelencia y rigurosidad científica del contenido), de lo cual podemos inferir que el modo de pensarse en el rol docente podría configurar los modos de enseñar y de planificar.

EDUCACIÓN UBICUA

Las tecnologías móviles han evolucionado lo suficiente para poder ordenar nuestra vida en red. Diversos artefactos con la característica de móviles, interconectados entre sí, mediados por internet, facilitan que lo inmediato se

transforma en simultaneo, reproducido por miles de esos aparatos en todo el mundo. Estos cambios afectan a la sociedad y a la educación. Cuando estos artefactos móviles se encuentran unidos a plataformas interconectadas, se los conoce con el término de computación ubicua. ¿Cuál es la consecuencia? Las personas y el entorno se encuentran en dialogo y pueden intercambiar información y servicios en todo momento. De allí entonces que la característica de la computación ubicua se pueda perfilar en; situada, interactiva, participativa, espacialmente y temporalmente agnóstica, cognitivamente integrada, intuitiva (Universidad de Illinois, 2009).

Desde el ámbito educativo, la masividad de estos artefactos aplicados a educación ha superado a los proyectos institucionales. En forma casi natural, se facilita el espacio personal, se generan aulas virtuales o sala de asignatura, casi por necesidad propia, creando un entorno diseñado y adecuado al artefacto inteligente en conectividad que porte en el momento el educando. Este acceso a un solo clic para buscar información, transformarse en actor y espectador al mismo tiempo y transformando al ciber espacio como medio para compartir, en forma simultánea y lo transforma en un espectador al instante, que puede ver el suceso, comentar, compartir etc. Pues entonces estamos en presencia de lo ubicuo. El aprendizaje ubicuo es algo característico del ser humano, aprende en todo lugar y en todo momento (lo que incluye en cualquier momento y lugar) evoluciona y se adapta gracias al aprendizaje.

Pues entonces, la educación ubicua crea en los términos de Ospina (2011^{iv}), mediante los artefactos inteligentes conectados a internet, un ambiente virtual marcado por esas herramientas tecnológicas móviles, transformando la relación educativa, facilitando la comunicación y su procesamiento, la gestión y distribución de la información, con los claros oscuros que ello puede conllevar si la mano del docente no es adecuada. Claramente estos ambientes son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los sujetos e intervienen en su relación con el conocimiento, con el mundo y consigo mismo. En suma, el aprendizaje ubicuo representa la evolución y madurez del aprendizaje electrónico acorde al desarrollo de las TIC (Ortiz, Martinezi,2017^v).

El profesor en un mundo de aprendizaje ubicuo es multi-rubro (pedagogo, diseñador planificador y director científico, sin horarios (tanto para alumnos como docentes) y usuario al igual que sus alumnos. (Burbules, 2012^{vi}). Los espacios presentan múltiples modos de representación. Implica entonces desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, colaborativas, nivel de abstracción y mejora de estrategias metacognitivas y competencias transversales y blandas. No cabe duda que el insumo necesario en la propuesta es la calidad. Para ello, todo proceso educativo deberá ser examinado, monitoreado mediante diversas herramientas para poder conjugar el objetivo que se sostiene al aplicarlo.

Pues entonces ¿hacia dónde se dirige el trabajo futuro del estudio epistemológico respecto del aprendizaje ubicuo? Dos serían las variables. Por un lado, profundizar la importancia de considerar el contexto en el que el aprendizaje toma lugar e introducirlo a la experiencia de aprendizaje. Además, diseñar entornos de aprendizaje centrados en los hábitos y preferencias de cada individuo (personalización). (Mayuela Coto-Chotto, Carmen Cordero Esquivel y Sonia Mora Rivera (2017, pág. 65^{vii}). Centrar el aprendizaje. Asegurar la calidad y filtrar información. El tráfico de información en la red, se ha transformado en uno de los problemas comunicacionales más importantes en los tiempos actuales. Separar lo verdadero de lo falso, requiere habilidades de las que aún nuestros educandos no se encuentran preparados en debida forma.

Cabe destacar que el aprendizaje ubicuo ocupa un lugar intermedio entre la realidad física y la virtual

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE UBICUO APLICADO A LOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

El mayor logro de este paradigma es el dejar ser. Los alumnos tienen la oportunidad de ser ellos mismos dentro del desarrollo del aprendizaje. Esta libertad es posible, no solo porque los instrumentos a utilizar en su carácter de medios, facilitan llevar el aprendizaje más allá del aula y conduce hacia el aprendizaje de la vida misma. Los estudiantes pueden seleccionar sus objetivos de aprendizaje y utilizar cualquier plataforma a su alcance y situarse

en casi cualquier parte del mundo. La contracara de esta libertad opera en que el docente y las instituciones tienen el reto de redefinir la forma en que gestionan el aprendizaje y los procesos educativos. En definitiva, todos son usuarios. El profesorado definitivamente debe conceder el paso de enseñar a facilitar el aprendizaje.

La ubicuidad supone particular capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos, cambiantes y en movimiento. Significa entonces que tanto docentes como alumnos, deberán desarrollar capacidad y adaptación para reconocer el contexto, valorarlo y saber cómo actuar en él.

La clase se extiende más allá del aula presencial o la plataforma de aprendizaje.

Cualquier propuesta de aprendizaje ubico deberá pensar cómo superar lo efímero, para distinguir y olvidar lo descartable, pero comprender lo relevante; superar lo disperso, con propuestas que focalicen lo fragmentado y rescate lo significativo, para finalmente agudizar lo importante. ¿Qué ocurre si no se presta atención a ello? Alumnos que se dispersan entre tanta información y vértigo, termina desorientado, los objetivos se pierden, la motivación decae.

Para ello el alumno debe desarrollar ciertas habilidades que le permitan discriminar para identificar lo valioso y avanzar en la reconstrucción del conocimiento. La preocupación de las nuevas generaciones tecnológicas por registrar todo, comienza a preocupar y desdibujar la privacidad, siendo uno de los aspectos negativos de la ubicuidad.

El objetivo de la enseñanza u-learning, es el logro del aprendizaje significativo y el autoaprendizaje.

CONCLUSIÓN

La creatividad y la innovación son empoderados al momento de diseñar una clase y pensar en el modelo educativo a implementar, la pedagogía jurídica a aplicar y los recursos sobre los que nos vamos a respaldar para llevar a cabo la conducción de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Ignorar los cambios que las comunicaciones están produciendo en los entornos sociales, nos alejará como docentes de los estudiantes que se encuentran inmersos en

la natural ubicuidad que les otorga la utilización de los diversos aparatos con conectividad a internet.

Uno de los mayores signos de que no estamos haciendo bien la tarea del docente, es ver el aburrimiento en los alumnos durante el desarrollo de la clase. Claro está, que el alumno motivado, va a aprender más rápido y siempre estará ávido de nuevos conocimientos. Sumar lo que cada entorno ofrece, es colaborar en el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas que el estudiante necesita tanto para su vida, como para su profesión. Por ello el aprendizaje ubicuo comienza a tomar relevancia en estos días, pues aprendemos de la inmediatez, de la experiencia directa. La mayor fortaleza de la ubicuidad es que nos invita a desaprender a aprender, y aprender toda la vida. Aprender con otros y de otros. Aprender en red y a desarrollar habilidades para trabajar con otros. Formar personas solidarias, creativas, innovadores, responsables y con espíritu crítico, cuidando la privacidad.

BIBLIOGRAFÍA Y CITAS

ⁱ Atienza, Soledad (2018) Nuevos métodos de enseñanza del derecho. Legal. 10/09/2018.

Recuperado

de:

https://cincodias.elpais.com/cincodias/2018/09/10/legal/1536569267_153512.html

ii

Diversos trabajos que han sido presentados en diversas revistas científicas. A solo efectos de nombrar el último de ellos, citamos: Mastache, Anahí; Devetac, Roald (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 15, número 30, 2017, pág. 153-180. Buenos Aires, Argentina. (ISSN 1667-4154).

ⁱⁱⁱ Boulton-Lewis, Gillian, Tam , Mauree (2012) Envejecimiento activo, aprendizaje activo. Problemas y desafíos. E-book. ISBN 978-94-007-2111-1, pág. 20.

^{iv} Ospina, Diana Patricia.: “¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?” Recuperado de:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/banco/html/ambiente_virtual_de_aprendizaje

^v Flores Ortiz, Ángela; García Martínezi, Andrés (2015) Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. Rev. Cubana Edu. Superior vol.36 no.2 La Habana. mayo-agosto. 2017. versión On-line ISSN 0257-4314. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200003

^{vi} Burbules, N, C (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Enconunters on

^{vii} Coto-Chotto, M., Collazos, C., Mora, S. (2016). Modelo Colaborativo y Ubicuo para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel Iberoamericano. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 48(10). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/48/nolasco.pdf>

LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA JURÍDICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA: DESDE 1907 HASTA LA ACTUALIDAD: DESAFÍOS EN SOCIEDADES CAMBIANTES

Claudia Roxana DORADO¹

Históricamente el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba fue mutando en cantidad de años, títulos, asignaturas, contenidos, orientaciones, y funciones. Señala Orgaz (1934) que los estudios jurídicos en la Universidad de Córdoba comienzan en 1791 con una cátedra de Institutas, luego se especializa con el plan elaborado por el Dean Funes de cuatro años dedicados a la enseñanza de las Instituciones de Justiniano, al Derecho Canónico, a la Legislación Nacional, Derecho Natural y de Gentes y a los ejercicios prácticos judiciales. Con el plan Baigorri (1823) se mantienen los cuatro años que incluyen Instituta de Justiniano, Derecho Patrio, Instituta de Castilla y leyes de Toro, Derecho Público y de Gentes. Nacionalizada la Universidad en 1854 se incluyen once asignaturas, y con el Plan de Estudios del año 1870 se aumenta a 13(trece) asignaturas. En 1907 el plan de estudios cuenta con 30 materias, y es justamente en ese año que se incorpora la enseñanza de la Sociología en la Facultad de Derecho, siendo el primer profesor de la Cátedra el Dr. Isidoro Ruiz Moreno. La cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba fue creada en marzo de 1907, *“para estar a la altura de los tiempos”* (Chamorro Greca de Prado: 2008, p.22), pues a las elites intelectuales argentinas les interesaban las teorías e ideas europeas que evolucionaban con las épocas (Chamorro Greca de Prado: 2008, p.22).

Posteriormente existieron otras reformas al plan de estudios, rigiendo en la actualidad el Plan 2000, en donde la asignatura pasó a denominarse “Sociología Jurídica” hasta la actualidad. Sin embargo de los contenidos

1(*)Profesora Adjunta por concurso de Sociología Jurídica, Facultad de Derecho, UNC, correo: cladorado@yahoo.com

mínimos para la Enseñanza de la Sociología Jurídica del Plan 2000, se han modificado programas, enfoques, contenidos, introduciéndose cambios no solo gnoseológicos, sino epistemológicos, paradigmáticos, con escuelas, teorías dísímiles.

Los Planes y sus razones

Raúl Orgaz (1934), quien fuera profesor de Sociología desde 1916 hasta 1946, se preguntaba cual era el criterio ó *ratio studiorum* para el Plan de Estudios en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC, definiendo al Plan como “*el sistema de disciplinas jurídicas y sociales cuyo estudio y práctica tienden a hacer adquirir a un hombre culto pericia en la ciencia del derecho, y la posibilidad de influir en el progreso de la misma...*”(Orgaz; 1934; p.372).

El criterio para elaborar el Plan de Estudios se relacionaba con la proporción entre lo profesional, lo científico y lo cultural, el concepto de profesión jurídica, ciencias jurídicas, sociedad, y cultura; el modo en que la Universidad, en cuanto organismo del Estado, realiza su función (Orgaz, 1934; p.381).

El Profesor Orgaz (1934) señalaba que la Sociología como materia estaba incluida en los Planes de las Facultades de Derecho de Montevideo(en segundo año), Méjico(en primer año) y Córdoba(en sexto año), y en el Curso de Doctorado de la Universidad del Litoral, aun cuando el profesor Figueira de Mello, relator del Congreso de Río de Janeiro, aconsejaba solo cursos libres de Sociología en la Facultad de Derecho, la Sociología(o Doctrina de la Sociedad) es indispensable en el cuadro cultural para la formación del abogado.Sin embargo en la actualidad con el Plan 2000 se enseña Sociología Jurídica en el séptimo semestre, o cuarto año de Abogacía.

Por último en el proyecto de plan de Estudios del DrOrgaz(1934, p. 385) divide la Función cultural, profesional y científica, y en la primera incluye un año único

preliminar donde esta Sociología (o Doctrina de la Sociedad) entre otras asignaturas.

Tal como se expresó antes, la enseñanza de la Sociología en los planes de estudio de la Facultad de Derecho se incorporó en 1907 por obra del Dr. Isidoro Ruiz Moreno para seguir las modas europeas: Hoy ha mas de ciento doce años de la creación de la Cátedra de Sociología, se enseña una Sociología Jurídica imbrincada en el pensamiento decolonial, en este contexto nos resulta interesante conocer *¿cuáles han sido los motivos que llevaron a las modificaciones en la enseñanza de la Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho, qué corrientes de pensamiento se enseñaban, que rol cumplió la investigación empírica en la misma, cuál es el perfil docente de los titulares de Cátedra encargados de los programas de enseñanza de Sociología Jurídica?*

Una realidad cambiante

I. Cuestionarse acerca de *¿cuáles son los motivos de las modificaciones en la enseñanza de la Sociología Jurídica?*, es casi preguntarse porqué cambia el derecho, pues la enseñanza del derecho fue cambiando cada vez mas, a medida que mutaba la realidad, siendo éstos cambios muchas mas veloces en la sociedad actual, baste pensar en la modificación del Código Civil y Comercial de la Nación del año 2015, en la ley de identidad de género, en el matrimonio igualitario, entre otros.

II. Indagar acerca de *¿qué corrientes de pensamiento se enseñaban y qué rol cumplió la investigación empírica?*, es indagar en cierto modo acerca de quienes enseñaban Sociología Jurídica y cuál era el perfil de los titulares de Cátedra.

Podemos reflexionar acerca de los docentes que se encargaron de la enseñanza de la Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho, observando que desde 1907 hasta 1973, los profesores titulares de Cátedra eran docentes

que ejercían la profesión de abogado, e incluso llegaron a ocupar altos cargos en el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba. A principios del siglo XX en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba existía una relación estrecha entre el cuerpo directivo, el profesorado universitario, y la elite política, los miembros mas prominente del Poder Ejecutivo, el Congreso y la magistratura (Buchbinder, 2013).

El DrRaulOrgaz profesor de Sociología desde 1918 a 1946, su maestro el Dr Enrique Martinez Paz (profesor desde 1909 hasta 1918) y el DrPoviña fueron además de Docentes de Sociología, miembros del Tribunal Superior de Justicia de Córdoba, y ocuparon importantes cargos académicos. En el caso del Dr Enrique Martínez Paz y el DrOrgaz fueron Decanos de la Facultad de Derecho, y el primero Candidato a Rector durante la Reforma de 1918, y el segundo vice-Rector.

En el caso del Dr. Alfredo Poviña este profesor tiene la virtud de trascender la enseñanza de la Sociología, mas allá de la Facultad de Derecho de Córdoba, para proyectarse primero en Buenos Aires, luego en Latinoamerica, con la Asociación Latinoamericana de Sociología(ALAS)y luego a nivel mundial.

Desde 1974 con el Profesor Juan Carlos Agulla se produce un fuerte cambio, es un “agente de cambio”, como señala la DraChamorro(2008, p.32), pues se trata de “Docentes” que no ejercen la profesión jurídica sino que se dedican a la enseñanza y la investigación socio-jurídica empírica. También desde Agulla, comienzan los docentes formados en el exilio, durante la proscripción, exoneración o dictadura. Entonces la mayoría de los docentes que se dedicaban a la enseñanza de la Sociología se han formado en los países del primer mundo, lo cual influye en su forma de transmitir y producir conocimiento (Dr Carlos Lista en EEUU, la Dra María Inés Bergoglio en España, la Dra Martha Landa en EEUU y en europa).

La enseñanza de Sociología sufrió los mismos avatares que la sociedad, incluso la Dra Chamorro expresaba que “*Entre 1976 y 1983 tuvo que dictar un*

programa impuesto” (2008, p.36) por el Rectorado por el proceso de reorganización nacional de la dictadura.

En la actualidad el programa trata de fomentar el “pensamiento crítico” (Vaggione;2019).

Reflexionando a modo de conclusión:

Los planes de Estudio de la Facultad de Derecho, UNC, se modificaron, pero mas cambiaron los contenidos, incluso los programas mutaron sin que se modificara el plan. Se pasó desde la sociología enciclopédica, la sociología de Cátedra, la Sociología positivista, funcionalista, marxista, interaccionista, los paradigmas sociológicos, la sociología norteamericana, la sociología europea, la sociología argentina, la sociología latinoamericana, la sociología crítica, a la Sociología Decolonial, entre otras corrientes. Existieron múltiples orientaciones, reflejo de las propias formaciones de los docentes, se trabajo en equipo de Cátedra, en equipos de investigación, en Seminarios de Formación y también desde el aislamiento. Tal vez en la enseñanza de la Sociología Jurídica se reflejen mas palmariamente los cambios socio-jurídicos, y tal vez sea una materia en donde también se refleje la propia formación docente con la trayectoria.

Se trata de una Cátedra en donde la mayoría de los docentes recibieron formación superior en el extranjero. Incluso algunos exiliados ó auto-exiliados en la dictadura militar (1976-1983).

En el breve recorrido históricorealizado en esta ponencia se observan continuidades, entre los titulares y sus discípulos que luego serán los titulares de Cátedra, pero también hay discontinuidades, la pérdida del Instituto de Sociología, de la prestigiosa Escuela de Graduados, de los excelentes profesores formados.

Se trata como cualquier otra Cátedra, de un campo de lucha intelectual, de algunos que permanecieron en ella y otros que se fueron a buscar otros horizontes.

Se trata de una enseñanza que nos exige creatividad al no pertenecer al núcleo duro de la dogmática jurídica.

Por último la enseñanza de la Sociología Jurídica nos exige a los docentes estar actualizados frente a los incesantes cambios jurídicos.

BIBLIOGRAFIA

ASPELL Marcela-YANZI FERREYRA Ramón Pedro (2003) “Los vidrios Rotos. Reformas y Planes de Estudio en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba 1918-2000” en ANUARIO VII (2002-2003) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Editorial Lerner.

CHAMORRO GRECA DE PRADO, Hilda Eva (2008) Un Siglo de Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Cuadernos de Historia N° 17, Instituto de Historia del Derecho y de las Ideas Políticas “Roberto I. Peña”, en www.acaderc.org.ar/instituto/ (consultado 21/09/18).

GRISENDI, Ezequiel y Pablo Manuel REQUENA(2010) “Raúl Orgaz, la sociología y la historia de las ideas sociales argentinas” VI Jornadas de Sociología UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata. En <http://www.aacademica.org/000-027/79> (consultado el 03/03/2018).

ORGAZ Raúl A (1924) “La Sociología en los Planes de la Enseñanza Secundaria”, Revista de la Universidad de Córdoba, Año 1924, Tomo 10, Córdoba: Imprenta de la Universidad, páginas 230-236.

ORGAZ RaulA(1934) “*El Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*” Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 21, Número 9-10-Noviembre-Diciembre 1934, Córdoba, Editorial UNC.

ORGAZ Raúl A. (1950) *Sociología* Córdoba: Assandri.

ORGAZ Raúl A (1945) “*La Universidad y su función tuitiva de la democracia*”, en Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Año XXXII, N° 1, Marzo y Abril, 1945, Córdoba, Editorial UNC.

RUIZ MORENO Isidoro y otros(1917) “*Crítica Sociológica*” en la Revista de Derecho, Historia y Letras, Buenos Aires: Peuser, Tomo LVI páginas 527-540.

VILA Esteban Ezequiel (2017) *Itinerarios de la sociología durkheimiana en la Universidad Nacional de Córdoba. La recepción de Enrique Martínez Paz y Raúl Orgaz: de “Las reglas del método sociológico” a “Las formas elementales de la vida religiosa”(1907 – 1925)*, en Cuestiones de Sociología, nº 17, e043, 2017. ISSN 2346-8904, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, disponible en <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe043/9178> (consultado el 25 de setiembre del 2018).

YANZI FERREYRA Ramón Pedro(1999) “*Prologo*” en “*Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía Año 2000*”, Serie Ciencia, Derecho y Sociedad, Serie: Estudios y Documentos Instituciones, Córdoba: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC.

YANZI FERREYRA Ramón Pedro(2018)”Mensaje del Decano” en *Calendario Académico Año 2018*, Córdoba: Facultad de Derecho, UNC.página 3-8.

LA FORMACION DE LOS ABOGADOS EN EL MARCO DE UNA JUSTICIA

4.0

SILVIA HAYDEEBALLESTEROS ¹

RESUMEN

El presente trabajo nos plantea el desafío de conocer como las nuevas formas de algoritmos, inteligencia artificial y cognitiva están integrándose al mundo del derecho desde una perspectiva integrada a la resolución de conflictos jurídicos que hasta hace muy poco tiempo solo estaban reservados a la Justicia.

Desde este marco abordamos la formación de los abogados como un nuevo desafío de las universidades. Enseñar tecnología en la Facultad de Ciencias jurídica y Social se muestra como una necesidad ineludible, inevitable e imprescindible si pretendemos contar con letrados calificados en un mundo globalizado y altamente tecnológico.

Pretendemos reflexionar sobre el lugar que ocupan hoy los sistemas “algoritmos letrados” como el caso de “Ross” el primer abogado robot con AI contratado por diferentes buffet jurídicos en el mundo.

Pensar nuestra profesión de abogados, nuestro rol docente y el futuro de los nuevos egresados es el desafío del trabajo reflexivo que abordaremos en el Congreso de Enseñanza del Derecho.

INTRODUCCION

¿Está la inteligencia artificial poniendo en riesgo el empleo de los abogados? Ése fue uno de los principales temas que se abordó en “LegalTechForumTecnologización de la Justicia y Procesos Judiciales”. ¿Qué sucederá con los abogados? ¿Admitirá algún Colegio de Abogados la matriculación de una Inteligencia Artificial (AI)? El futuro en convivencia con la Inteligencia Artificial (AI) es incierto tanto para la profesión de abogados como para otras profesiones o actividades. Ahora bien ¿Están las Facultades de

¹SILVIA HAYDEE BALLESTEROS- abogada egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Docente de Introducción a las Ciencias Sociales de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Mail silviahballesteros@gmail.com

Ciencias Jurídicas/Abogacía/Derecho, preparando a los abogados para insertarse en éste mundo laboral tecnológico?

¿Podrán los abogados formados en esquemas antiguos competir con los robots legales con AI?

Hoy estamos viviendo la cuarta revolución industrial. Para los no nativos digitales la brecha nos resulta aún más lejana. Para poner en contexto el tema elegido he seleccionado diferentes informaciones periodísticas ²que dan cuenta de la existencia de robots con AI (Inteligencia artificial) capaces de responder a consultas jurídicas y resolver problemas de los ciudadanos.

En 2016 “Ross”³ se hizo popular por ser el primer “robot abogado” contratado por un buffet jurídico. A “Ross” no le hizo falta graduarse de la universidad, ni obtener el título académico ni conseguir la matrícula habilitante para poder ejercer la profesión.

Se trata de un sistema de inteligencia artificial, potenciado por IBM Watson, que fue adquirido por el famoso bufete Baker &Hostetler y que tenía como misión revisar miles de documentos legales para buscar datos que sirvieran para reforzar los casos. Este tipo de tarea normalmente le es encomendado a los jóvenes abogados en ese estudio jurídico. Puede responder más de mil problemas legales. Gracias a sus algoritmos, puede tener en cuenta la ideología del juez, las partes implicadas en el juicio y los tribunales de menor rango desde los que llegan las causas. Basado en ello, analiza y asimila la información, rastrea en tiempo real los resultados de sentencias y juicios que han sentado jurisprudencia, de manera que puede advertir cualquier riesgo que represente una amenaza para sus clientes y corregirlo, respondiendo conforme a las leyes vigentes. Las respuestas de “Ross” no son un copy paste, interpreta, ejecuta juicios de valor de acuerdo a un meticuloso estudio sobre la jurisprudencia, que almacena en su base de datos.

²https://www.clarin.com/tecnologia/comenzo-ejercer-primer-abogado-robot-amenaza-industria-juicio_0_Bk3Y6NIHb.html - <https://www.mutualidadabogacia.com/abogacia/ross-primer-abogado-robot/>
<https://legis.pe/ross-primer-abogado-robot-litiga-usando-inteligencia-artificial/http://www.pensamientocivil.com.ar/3807-ross-primer-abogado-robot-que-litiga-usando-inteligencia-artificialhttps://www.vix.com/es/btg/tech/63035/conoce-a-ross-el-primer-abogado-robot-que-defiende-a-sus-clientes-utilizando-inteligencia-artificialhttps://eltiempo.pe/conoce-a-ross-el-primer-abogado-robot>

³“Ross” fue desarrollado por un estudiante británico de la Universidad de Standford.

“DoNotPay”, es un chatbot⁴ que ofrece asesoría legal sobre multas e infracciones de tránsito y que funciona desde hace varios años en Estados Unidos de América. Este consultor virtual, es una inteligencia artificial en forma de chatbot, un programa que posibilita dialogar automáticamente con el usuario, desarrollado por el británico Joshua Browder, hizo su aparición oficial y pública en 50 estados norteamericanos luego de las pruebas que se realizaron en Nueva York y logró que se condonaran, en pocos meses, más de 375.000 multas por mal estacionamiento. Este es el primer "abogado robot especializado en multas"⁵. Con la colaboración de abogados e ingenieros, ampliaron su capacidad hasta hacerlo capaz de responder a más de mil problemas legales, desde compensaciones por vuelos cancelados hasta presuntas discriminaciones raciales.

En este congreso de Enseñanza del derecho nos plantearemos debatir: “ En un caso imaginario en el cual nos ofrecieran contratar a un joven abogado egresado de la UNLP o de cualquier otra universidad nacional del país, pública o privada al mismo costo que nos representaría un “Ross Argento” ¿Qué decisión se tomaría?. Son nuestros abogados egresados lo suficientemente calificados para poder sin dudas elegirlos poniendo en preferencia a la “Persona Humana” frente a la “Inteligencia artificial?”.

En ese contexto, Juan Manuel Haddad, gerente del Regulatorio y Competencias de Telefónica – Movistar en Argentina, habla sobre el Proyecto Oficios, que permite que los juzgados con los cuales hay un acuerdo⁶ carguen directamente los oficios a un portal que está integrado a la empresa. De allí el robot toma la información que subió el juzgado, copia la información, extrae los datos y el mismo robot hace un reporte y lo sube al portal.

⁴. Chatbotes una tecnología que permite que un usuario pueda mantener una conversación con un programa informático, habitualmente dentro de una app de mensajería, como Facebook Messenger, Slack o Telegram

⁵El inventor de este chatbot cree que podría ahorrarle tiempo y dinero a los funcionarios gubernamentales

⁶En la actualidad se implementa en fiscalía de Nación, Ciudad de Buenos Aires, Mendoza, Jujuy y Santa Fé

En Telefónica están trabajando también con el Proyecto Maite⁷, Con este sistema se pasó de contestar las consultas del juzgado en 8 días a hacerlo en 15 minutos. Esta integración digital automatizó el ingreso de consultas a Telefónica y permite resolver las dudas o averiguaciones en menor tiempo.

En este caso no estamos hablando de algo que pasa en el país del Norte o en el Reino Unido. Es acá en Argentina. A pocas cuadras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Es una realidad actual. No es algo que sucede en las películas o que sucederá en 50 años. Está sucediendo ahora y en este marco nosotros como docentes de las Universidades Argentinas : ¿Estamos enseñando a nuestros alumnos para convivir o competir con esta AI?.¿Podrán insertarse laboralmente o abrir su propio buffet en éste marco?.

Por otro lado también Enrique Del Carril, director del Cuerpo de Investigaciones Judiciales del Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en declaraciones a la prensa (Infobae) cuenta que utilizan ese portal para consultar el origen de las direcciones IP cuando tienen denuncias de casos de pornografía infantil desde Estados Unidos⁸Ellos envían un reporte contando que identificaron un caso de pornografía infantil en la Argentina, consultan la dirección IP en cuestión en el portal y si corresponde la derivan al lugar donde se encuentre.

El 8 y 9 de abril se desarrolló en CABA el primer encuentro de resolución de conflictos 4.0 de ODR - Abogados, educadores, economistas y expertos de tecnología del mundo desarrollaron durante dos días una demostración de lo que se está utilizando en el mundo para resolver problemas globales y locales. Ya no con un Juez, ya no con un mediador conciliador o árbitro. Hoy la resolución de disputas es por medio de algoritmos e inteligencia artificial.

Como es de suponer, la presencia de “Ross”, el abogado de inteligencia artificial, ha generado incontables contradicciones entre quienes creen que es más eficiente y quienes dicen que al carecer de “humanidad” no podrán nunca compararse con un abogado humano. ¿Podrán estos robots carentes de

⁷Un sistema de inteligencia artificial desarrollado dentro de la compañía -donde hay un área de big data de 100 personas- junto con una consultora. Este robot lee los contratos y contesta dudas que lleguen dentro de la empresa sobre estos documentos, como fecha de vencimiento, cláusulas, plazos, etc.

⁸National Center for Missing and Exploited Children.

sentimientos ser quienes ocupen los puestos laborales para abogados profesionales? ¿Es legalmente posible que le quiten trabajo a los que realmente estudiaron Derecho? ¿Son sujetos de derecho?

Cabe mencionar que, no sería la primera vez que un robot desarrolla la función de un jurista. Es conocido el caso donde una inteligencia artificial ridiculizó el esfuerzo de los 20 mejores abogados de EEUU, quienes decidieron competir contra el sistema inteligente, analizando contratos laborales.

La formación en el manejo de éstas herramientas serán fundamentales para entender un formato de trabajo donde los roles de los abogados deberán readaptarse para ofrecer un servicios de defensa y justicia que permita al ciudadano el restablecimientodel orden social.

EL ROL DE LOS ABOGADOS EN EL MUNDO TECNOLOGICO

Los abogados hemos tenido que adaptarnos al expediente electrónico, luego al expediente digital, el token, la firma electrónica, notificación electrónica, domicilio electrónico, la firma digital, la homologación judicial electrónica, etc.

En este marco quienes no somos nativos digitales nos hemos enfrentado a un gran desafío: aprender competencias tecnológicas. Para algunos estos cambios han significado y son un limitanteen el ejercicio profesional.

Los Colegios de abogados desde su rol están cumpliendo una tarea de compensación en cuanto a la no formación que por cuestiones generacionales, los abogados matriculados no lo han podido hacer desde lo académico.

Sin embargo hoy estamos en un momento donde lo tecnológico nos marca, pero en los planes de estudio en la formación del abogado vemos que no existen materias/asignaturas ni obligatorias ni optativas que creen competencias en relación a la misma.

En un mundo donde cada vez son más los procesos automáticos en los cuales confiamos para nuestro trabajo diario, deberíamos comenzar a plantearnos nuevas formas de entender la justicia y el derecho.

Ross ha sido creado con el objetivo de convertirse en un asistente ultracualificado. programado para entender el lenguaje humano, es capaz de dar su respuesta a las preguntas legales, citando las leyes y códigos

correspondientes. A diferencia de un buscador convencional, no ofrece un listado de posibles respuestas, sino que da la respuesta que él considera más acertada. También es capaz de rastrear en tiempo real los resultados de nuevas sentencias y juicios e incorporarlos como futuras referencias. Incluso, si estos afectan a casos en proceso, avisa a los abogados de la firma para que modifiquen su estrategia. Hoy ya existe la posibilidad de que los robots puedan aprender solos en forma autónoma, no programada y puedan realizar razonamientos lógicos, jurídicos en base a los datos ingresados, y a la información contenida en formato de leyes, jurisprudencia, códigos civiles, penales, procesales, etc. Hoy no se trata de una base de datos. Hablamos de procesos y desarrollo de inteligencias cognitivas.

Cuando tenemos una duda lo buscamos en google. Si queremos conocer una dirección la buscamos en google maps. Si queremos conocer el último fallo de cualquier país tenemos a nuestra disposición las páginas oficiales. Si buscamos un profesional hay páginas web LinkedIn que nos lo indican y calificaciones. Si queremos modelos de algún tema está disponible en la red. Si hacemos una compra se hace por Amazon, Mercado libre, Wish. Pagamos con pago fácil, mercado pago, cobramos por WU y enviamos CV digital. Nos conocemos por Tinder, Badoo, sacamos viajes por agencias de turismo virtual y estudiamos en aulas digitales. Vivimos el mundo integrado a lo tecnológico.

El derecho a su vez se va modificando. En Argentina lo vivimos con la sanción del Código Civil y Comercial en 2015 y ahora necesariamente estamos estudiando el proyecto de reforma del código procesal civil y comercial de la Provincia de Buenos Aires.

En jornadas de reflexión donde el eje es plantear nuestras prácticas docentes y la formación que les damos a nuestros alumnos resulta fundamental diseñar si en este marco de Justicia 4.0. Hoy donde se están dando mediaciones a distancia, órdenes judiciales por internet, evaluación de multas en forma de AI, debemos formar a los alumnos para prepararlos como abogados capaces de enfrentarse a un mundo tecnológico donde las AI ya son parte de nuestra convivencia humano-robot.

Pero si les damos capacidad para trabajar y desarrollarse en el mundo de los humanos debemos plantearnos que sucederá cuando el daño sea cometido por un Robot. ¿Quién se hará cargo de ese daño? ¿Los consideraremos en algún momento sujeto de derecho? ¿Podrá Ross defenderse solo en un juicio o necesitará de un letrado para que lo patrocine? ¿Es posible patrocinar a un algoritmo como lo fue en su momento patrocinar a un animal?

CONCLUSION

Ross marcó, por esos años, el prelude de un definitivo e irreversible desarrollo de la IA. Hoy ya existen varios estudios que han contratado los servicios de este abogado artificial. Pero estamos un paso más allá que la inteligencia artificial, ya que estos algoritmos son sistemas capaces de entender, aprender y razonar. Es decir, son capaces de generar conocimiento por sí solos en un proceso de constante aprendizaje.

En la actualidad, países de todo el mundo utilizan la tecnología de Watson a través de la nube en múltiples campos, desde la medicina a la exploración de hidrocarburos.

Otros países en el mundo se están planteando la necesidad de la formación tecnológica de sus estudiantes de abogacía. Algunos Colegios de abogados están realizando capacitación permanente en tecnología para sus matriculados. En un espacio de reflexión como este Congreso de Enseñanza que nos invita a juntos repensar las practicas docentes. Desde mi lugar considero que desde lo académico formativo podríamos proponer en nuestra práctica diaria instancias de formación de competencias tecnológicas que habilite a nuestros futuros egresados poder adaptarse a un mundo de justicia 4.0.

BIMODALIDAD EN CARRERAS PRESENCIALES TRADICIONALES.

¿CÓMO, POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Nidia Karina Cicero¹

Resumen

Las TIC son idóneas para generar cambios positivos en los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario pero éstos no se producen por su mera incorporación, y menos aún si se emplean para replicar prácticas ya conocidas y sin formar al cuerpo docente sobre sus usos pedagógicos y verdaderamente transformadores.

En esta ponencia sostendré que en la relación enseñanza – aprendizaje de las ciencias jurídicas debe asignarse un rol central al verdadero aprendizaje del alumno, debe promoverse una mayor horizontalidad en las relaciones que se dan en el proceso de aprendizaje y debe diversificarse la forma en que se aprende, para incentivar así la capacidad creativa de los estudiantes, su formación crítica y la incorporación de habilidades para trabajar en forma colaborativa y en red. Finalmente, compartiré experiencias áulicas que reflejan acabadamente que las TIC son idóneas para generar innovación educativa.

Planteo de la Problemática

Diariamente se escuchan voces que desde distintos sectores alertan acerca de que la enseñanza jurídica tradicional no es la adecuada para satisfacer las demandas de la sociedad actual. Las investigaciones que buscan desarrollar herramientas de inteligencia artificial o big data llevan a pensar que muchas de las actividades que están actualmente a cargo de profesionales del derecho serán, en el futuro, realizadas por máquinas. Hoy día trabajos que sólo implican la búsqueda y aplicación mecánica de información jurídica ya están siendo efectuados por programas informáticos específicos y también están disponibles muchas aplicaciones que desde la web, realizan contratos, peticiones de divorcio, trámites de sucesiones y escritos jurídicos de complejidad media.

En este contexto global de cambios y con el afán de aggiornarse a estas demandas, las universidades públicas han ido incorporando TIC a la práctica

¹Profesora Adjunta Regular de Derecho Administrativo, grado y posgrado. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, karinacicero@derecho.uba.ar

de la enseñanza jurídica, pero ello ha sido realizado de un modo dispar y muchas veces sin un claro sentido de qué se quiere lograr.

En líneas generales la tecnología ha sido incorporada a partir de la implementación de campus o aulas virtuales de modo más o menos amplio pero no siempre estas acciones han sido acompañadas de una reflexión profunda acerca de las diversas dimensiones que deben ponderarse para que la innovación y la mejora pretendida efectivamente tenga lugar.

De esta manera, si bien las TIC se han ido integrando, aunque de diversa manera, a la educación universitaria de las ciencias jurídicas, en lo sustancial no han sido alteradas las prácticas educativas y el modelo unidireccional de enseñanza – aprendizaje. En otras palabras, dado que las TIC apoyan modelos educativos muy diferentes, no necesariamente hay una relación entre su uso y la verdadera innovación educativa que se pretende.

Propuestas y relatos de experiencias

Dado que el uso de la tecnología en el aula universitaria no es un fin en sí mismo, lo que postulo es que el énfasis debiera ponerse en replantear los abordajes metodológicos de las ciencias jurídicas a fin de acercarlos al nuevo perfil de estudiantes y profesionales del Derecho que requiere la sociedad de la información en la que vivimos y que como docentes nos lleva a interpelarnos acerca de si los profesionales que egresan de nuestras casas de estudios cuentan con la formación y las habilidades que les requerirá su futuro laboral.

En este contexto, cobra sentido interrogarse acerca de cuál es el modelo pedagógico idóneo para formar a los profesionales del futuro, cómo y para qué utilizar las TICS en aras de lograr innovación en la enseñanza jurídica, y qué limitantes y dificultades puede aparejar para ello el carácter netamente tradicional de la profesión y formación jurídica.

Sostengo que la innovación en la enseñanza de las ciencias jurídicas no equivale ni queda limitada a incorporar TIC, y de allí que crea útil compartir algunas experiencias de las que he participado como docente de derecho administrativo en las que aquellas efectivamente han funcionado como verdaderas TAC, es decir, como tecnologías para el aprendizaje y la colaboración. Veamos:

a. Entornos (aulas) virtuales. Figaro y Moodle: La utilización de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (comúnmente denominados “EVEA”) como complemento de cursos que desde siempre han sido presenciales constituye por sí misma una estrategia innovadora.

Si bien empezar por un entorno sencillo y accesible aunque pedagógicamente limitado puede ser una estrategia adecuada para disminuir los riesgos de fracaso de las primeras experiencias de clases virtuales en cursos bimodales, sería un error reducir un entorno virtual a un mero repositorio de materiales de estudio. Para que la tecnología opere con un verdadero sentido transformador de la práctica universitaria de las ciencias jurídicas ella debe ser usada para crear oportunidades de compartir, participar y colaborar en la construcción del conocimiento jurídico.

b. Infografías y presentaciones. Canva, Pixton, Emaze, Prezi: La potencialidad de estas herramientas es la de facilitar las explicaciones y la comunicación de los contenidos curriculares de un modo sintético, de forma no convencional y con un alto contenido visual.

Aunque podría pensarse que estos recursos no son necesarios en el aula jurídica e incluso que sólo cumplen la función superficial de embellecer los contenidos, el impacto de las imágenes en un alumno que no está acostumbrado a ellas, puesto que se mueve en un área disciplinar construida casi con exclusividad en base al texto escrito, no puede ser subestimado.

Como dice Litwin (2016), la imagen, el componente visual que tienen las obras pictóricas, los videos o los films complementan la letra escrita que aun cuando conserva el reinado en el aprendizaje jurídico tradicional, está convocada a abrirse hacia otras expresiones. La buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas.

c. Video conferencias. Google Hangout: Si bien la potencia extraordinaria de este recurso se percibe más acabadamente en cursos que se desarrollan de un modo totalmente virtual, las video conferencias son un gran recurso para un aula presencial. Por ejemplo para entrevistar a un experto, para recuperar clases que no pudieron tener lugar por motivos imprevistos (paro de actividades o de transporte, manifestaciones y marchas de protesta, etc.) o

como refuerzo ante un examen inminente para evacuar interrogantes. Y lo destacable es que no sólo pueden gestionarlas los profesores ya que al ser un recurso abierto los propios estudiantes pueden organizarlas con o sin la intervención del equipo docente.

d. Entornos para la construcción de problemas para la enseñanza. Integra 2.0, Prismas entramados, Usina: *“El aprendizaje basado en el análisis de casos y la resolución de problemas se inscribe en un marco teórico que asume que el aprendizaje es un proceso activo que se construye y se transforma en la actividad situada y mediada en la que la presencia de otros es de suma importancia. Se trata de dotar al aprendizaje de significado para establecer puentes entre la vida académica y la vida real”* (ANDREOLI, 2018). Las herramientas Integra y Usina, que han sido desarrolladas por CITEP para que los docentes de la Universidad de Buenos Aires elaboren casos y problemas para la enseñanza, responden a este marco teórico constructivista y fomentan la colaboración como forma de construir el conocimiento. Se trata de verdaderas TAC y como tal, de valor superlativo.

e. Creación/edición de videos y audios. Perfect Video, Shotcut, Youtube editor, Audacity, Screener: Estas TIC facilitan la presentación y el tratamiento de los contenidos curriculares con entornos multimedia. Si bien requieren de un nivel medio de habilidad digital en el profesorado que desee emplearlas y una cuota no desdeñable de tiempo para lograr un video de escasos minutos de duración, poseen la riqueza de la imagen como medio de transmisión de contenidos. Incluso los propios recursos que brindan los actuales teléfonos inteligentes pueden ser empleados para grabar, filmar y editar narraciones vinculadas con alguno de los temas que son tratados en los cursos. Cuando esta tarea la llevan adelante los estudiantes, definitivamente se producen aprendizajes potentes puesto que sólo puede narrarse bien en un video lo que previamente se ha leído, entendido e interpretado correctamente.

f. Herramientas para trabajos colaborativos. Google Fotos - Google Drive - Padlet- Foros: Estas herramientas permiten llevar adelante experiencias de construcción colectiva del conocimiento. Andreoli (2018) explica que el aprendizaje colaborativo mediado por computadora está focalizado en analizar

cómo la tecnología puede facilitar la interacción de los miembros de un grupo y de qué manera participan en procesos de construcción de conocimiento compartiendo información y recursos. Armar un álbum de fotos compartido para almacenar imágenes que los estudiantes intuyen que pueden estar vinculadas con la nueva materia que empiezan a cursar es un recurso sumamente potente para las primeras clases, más todavía si aquellas son expuestas en una pizarra virtual como la que proporciona Padlet, en las que las imágenes pueden ser comentadas por los compañeros y los profesores. El enfoque epistemológico cambia radicalmente al compararlo con una clase tradicional en la que oralmente el profesor relata cuál es el objeto y el contenido de la materia que imparte y los estudiantes sólo escuchan y toman notas.

Los foros de los EVEA pueden funcionar fantásticamente para encauzar discusiones entre los propios estudiantes a fin de resolver un dilema, caso o problema planteado por el profesor. Inclusive, en el contexto de casos simulados, son muy útiles para que los estudiantes se comuniquen con los consultantes virtuales para plantearles inquietudes, o solicitarles cualquier dato necesario para resolver el problema sobre el que se les pidió asesoramiento.

Experiencias que involucran el empleo de foros a modo de ateneos entre profesionales con el fin de discutir la estrategia para resolver un caso o problema jurídico ponen en evidencia el cambio epistemológico que se juega en estas prácticas. El intercambio que se produce entre los estudiantes a fin de abordar el caso propuesto por el docente enriquece a los participantes pues entre ellos comparten dudas, impresiones, intuiciones y conocimientos previos acerca de cómo encarar la solución que requiere el cliente. En este esquema de colaboración, son los propios estudiantes los que comandan la actividad y el rol del docente muta hacia el de una figura que apoya, sostiene y eventualmente corrige al grupo pero que no protagoniza las discusiones.

Conclusión

Las TIC irrumpen y promueven el cambio pero no son el cambio en sí mismo. Incluso no son indispensables para que la innovación tenga lugar puesto que no basta con su incorporación al aula tradicional, ya que de lo que se trata es de buscar una nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje. Sólo si el

estudiante es considerado el centro de todos los esfuerzos pedagógicos se podrán alcanzar cambios epistemológicos duraderos, aprendizajes profundos y una innovación genuina.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ACEUJO, E.(2010). “Internacionalización y europeización de la Educación Superior en Derecho: campus universitarios internacionales y programas transfronterizos de educación superior”. *Revista de Educación y Derecho*, 2:1.
- ❖ ANDREOLI, S. (2018). “Módulo 2: Entornos virtuales de aprendizaje y colaboración». En *Herramientas para la co-elaboración en educación*”. 3a ed., Buenos Aires: CITEP UBA.
- ❖ CAMPARI, S. (2017). “Enseñar Derecho Pensando en el profesional del Siglo XXI». En *Capacitar. Herramientas para la formación y la gestión judicial*, 1a ed. Bs. As.: Editorial Jusbaire.
- ❖ CEBRIAN DE LA SERNA, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea ediciones.
- ❖ CICERO, K. (2018). “Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación”. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, Vol. 5 Núm. 2, Universidad de Chile.
- ❖ CICERO, K. (2017). “Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo”. *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires; Universidad de Buenos Aires, 15, 29: 31-61.
- ❖ DELGADO, A. y R. Oliver (2017). «Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación». Barcelona: UOC: 1-19.
- ❖ DUCH, V. y Nuñez, S.(2016). «Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles». En Alejandro Villar (Comp.), *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- ❖ GLADKOFF, L. (2016). «Módulo 2: La mediación tecnológica en los procesos de creación pedagógica. La definición del problema». En *La solución de problemas con Integra 2.0*, 4a ed. Buenos Aires: CITEP UBA.

- ❖ GROS SALVAT, B. Y P. Navarra (2009). «Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya». *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 49: 223-245. .
- ❖ KOEHLER, M. Y P.Mishra (2016). «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record*, N° 108(6): 1017-1054.
- ❖ LION, C.; V.Perosi y C.Flood (2017). «Módulo 1: Los años por venir». En *Expandir la cognición a través de las tecnologías: propuestas CitepMIC*, 2a ed. Buenos Aires: CITEP UBA.
- ❖ LITWIN, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, 1a ed. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ❖ LÓPEZ CATALÁN, J. (2002). «Didáctica y tecnología. Una combinación justa en la creación del guión multimedia». *Comunicación y Pedagogía Nuevas tecnologías y recursos didácticos (Primeras noticias)*, 178: 43-52.
- ❖ MAS TORELLÓ, Ó. (2011). «EL profesor universitario: sus competencias y formación» *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 3: 195-211
- ❖ OPPENHEIMER, A. (2018). ¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la Automatización. Buenos Aires: Debate.
- ❖ PAREJO ALFONSO, L. (2015). «Breve reflexión sobre la innovación como reto del Derecho Público» *Global Law Press Working Papers*: 1-14. .
- ❖ SALINAS, J. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Universidad y Sociedad del conocimiento*, v1,1, 1-16.
- ❖ SANCHO GIL, J. (2008). «De TIC a TAC. El difícil tránsito de una vocal». *Revista de Investigación en la Escuela*, N° 64: 19-30.
- ❖ SEDA, J. (2017). «Formación docente para la enseñanza legal». *Capacitar. Herramientas para la formación y la gestión judicial*, 1a ed. Bs.As: Jusbaire.
- ❖ TURULL RUBINAT, M. y R.Albertí (Eds.) (2016). *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*. Barcelona: Octaedro ICE – UB.
- ❖ VALERO RUIZ, C. Y F.TORRES LEZA (1999). «De la era de la información a la era de la comunicación: Nuevas exigencias al profesor universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 2(1): 501-508. DOI: 28240345.

NECESARIA MIRADA HACIA LA EVALUACIÓN EN LA INSTANCIA UNIVERSITARIA: CUESTIÓN COMPARTIDA

Liliana Ethel Rapallini¹

*Lo imperfecto refleja lo perfecto
más completamente que lo perfeccionado.....*

RESUMEN

La instancia de evaluación es desde antaño, una preocupación compartida entre el docente y el estudiante aún cuando ésta fuera, en otros tiempos, secretamente reservada al primero. Los interrogantes generados y sobre todo el cambio de actitudes se inclinan hacia la modificación del marco conceptual estableciendo un catálogo de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” aplicados a la evaluación de manera que ésta no constituya sólo una medición de conocimientos sino una herramienta más de aprendizaje. Sobre ello se genera una suerte de axioma y es que la evaluación no concluye una etapa, sino que se refleja en el ciclo educativo señalando qué contenidos y de qué manera aprende el estudiante.

1. Qué pretendemos al evaluar

Se han enunciado diversidad de factores y áreas poniendo énfasis en demostrar suma de conocimientos. Desde una visión general y diría tradicional, *evaluar* implica estimar el valor de algo; si se trata de un conocimiento el docente universitario se prepara *para evaluar* generando un juicio de valor con cierto grado de racionalidad, objetividad y fundamentación. Se la observa como una suerte de fragmentación que va disciplina por disciplina cuando en verdad la visión ha de ser integral y entonces hablamos de *rendimiento académico del estudiante*.

¹ PROFESORA TITULAR POR CONCURSO CON DEDICACIÓN EXCLUSIVA DE LA CÁTEDRA UNO DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO- FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA- lilianaetelrapallini@hotmail.es

Pero obviamente no existe un diagnóstico absoluto sino una aproximación de resultado que transita en pos de comprobar los logros alcanzados en relación a los objetivos prefijados.

Entonces la reflexión indica que los docentes nos preguntemos qué queremos evaluar si cantidad y calidad de conocimientos o bien, operatividad y funcionalidad de los contenidos predispuestos. Frente a ésta situación, el primer paso será remodelar los objetivos predispuestos.

A la dupla evaluación *formativa* como observación directa de todo el proceso enseñanza-aprendizaje que carece de un instrumento específico, pareciera que se opone la variable *sumativa* que lleva al empleo de técnicas e instrumentos abarcando un determinado tramo del proceso.

Sucede que hoy día es imperioso el agregado de *evaluación sensible* y de *evaluación compartida, objetiva y con retroalimentación*. La evaluación subjetiva entendida como la facultad del profesor de estimar la capacidad del estudiante está hoy perimida; ser *objetiva* implica que la propuesta evaluativa puede ser respondida y otorgarle un valor por todos los integrantes relacionados, de allí la importancia que los estudiantes conozcan los objetivos.

2. Capacidades que pretendemos evaluar

La balanza en algún momento debe equilibrarse entre evaluar suma de conocimientos, suma de actitudes, o ambas.

Las competencias serán entonces, el saber teórico, el saber práctico y el saber actitudinal.²

Definiendo a las nuevas metodologías a emplear en la enseñanza universitaria, éstas deben ser activas y compartidas entre los estudiantes y los docentes con impacto en la realidad laboral y social que les espera al egreso. El aula y toda infraestructura disponible han de ser espacios generadores de pensamiento productivo y compartido.

² Suelen diferenciarse los *contenidos conceptuales* que corresponden al área del saber y que pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos del estudiante y de su capacidad de relacionarlos o vincularlos, de los *contenidos procedimentales* integrados por el conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto desarrollando la capacidad para “saber hacer”, de los *contenidos actitudinales* que pueden palpase como una disposición de ánimo, una tendencia a comportarse ante determinadas situaciones manifestándose en sentido positivo, negativo o bien, neutro o indiferente.

No centrar la preocupación sólo en suma de conocimientos sino también en cómo usarlos.

Visto así, la llamada *evaluación formativa* debe propender a aspectos que han de mejorarse y debe ser constante y con seguimiento de los avances, con resolución de interrogantes.

Surge entonces, la *evaluación compartida* entendida como un desarrollo progresivo de competencias de construcción dialogada.

3. Preparación para ser evaluado

El mundo afronta una dicotomía que ronda entre la *ternura* y la *frivolidad*. Pese a la violencia reinante, el ser humano escapa de las situaciones adversas evadiendo el tratamiento de las cuestiones de fondo.

Todo se trasluce y es así como la apreciación se refleja en la Universidad. Hoy día asistimos a procesos de evaluación: evaluación externa del régimen universitario a partir de una suerte de predictivos, evaluación del cuerpo docente, evaluación del personal administrativo, de los planes de estudio..y la nómina puede extenderse.

Por otra parte y en consecuencia, el ser humano estudiante se niega a ser evaluado bajo modalidades que apronten rígidas y cargadas de tensión; desean ser evaluados en áreas parciales del conocimiento y exigen del dictado de una clase presencial o virtual que los guíe.

Cabría ahora preguntarnos si los preparamos para ser evaluados en las grandes instancias. Precisamente contar con instrumentos imaginativos es parte de la *evaluación formativa* de suma utilidad para el crecimiento de los estudiantes.

Si por ejemplo, en lugar de crear casos para que los estudiantes resuelvan damos a ellos la tarea que a su vez deberán fundamentar la resolución en doctrina, jurisprudencia y legislación, el posicionamiento se modifica y es evaluable tanto por el docente como por el autor.

En suma, debemos propender a evaluaciones que no dejen de ser un desafío flexible y adecuado a las circunstancias.

4. Conclusiones de Cierre

Se trata de un apartado que en ningún momento pretende ser exhaustivo pues precisamente, se condiciona conforme al Docente que tenga a su cargo la conducción del grupo. Empero, puedo sugerir que a través de la instancia evaluativa se conjuguen valores como: instar a la crítica y reflexión, desarrollar mecanismos para la resolución de conflictos, generar lenguaje apropiado y claro, fundamentar el conocimiento con datos presenciales y tecnológicos, capacidad de asumir responsabilidades, sumado a lo quizás más valioso, como es la exteriorización de valores humanos ponderables.

Todo esto y quizás mucho más, aún cuando resulte ambicioso, sea lo que esperamos a partir de la transmisión de un conocimiento teórico.

El presente de la educación universitaria requiere de una reflexión sobre el cambio de paradigma que supone la formación por competencias y, sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y para constatar la calidad del mismo.

Concluyo con las sabias apreciaciones de Amparo Fernández March al decir que “este modelo formativo, bien comprendido, permite abordar los desafíos mundiales a los que todos nosotros nos enfrentamos y preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad; personas solidarias; personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse”.

FUENTES DE CONSULTA RELATIVAS AL TEMA: compilación realizada por Cintia Carreras Jackznick (Adscripta a la Cátedra I de Derecho Internacional Privado- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP)

- Caro, Inda M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. “Métodos de evaluación en la enseñanza superior”. Revista de Investigación Educativa, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 539-552.

- Fernández March, Amparo, “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. Universidad Politécnica de Valencia. Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.1) 11-34[en línea] : [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdfISSN:1887-4592.
- Ministerio de educación de la provincia de Córdoba. “*Una reflexión acerca de la evaluación en la educación superior*” Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Equipo técnico. Octubre de 2010.
- Reyes Herrera, Lilia, “Evaluación de los aprendizajes en la educación superior”. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.[en línea] : [Fecha de consulta: 11 de abril de 2019] Disponible en:<https://www.redacademica.edu.co/>.
- Bianchetti, Alba Esther “*La enseñanza del derecho*”. Facultad de Derecho, Cs. Sociales y Políticas - UNNE. 9 de Julio 1049 - Corrientes - Argentina.[Fecha de consulta: 14 de abril de 2019] Disponible en<http://www1.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/01-Sociales/S-053.pdf>
Campus de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, Vol. 4, nº 1, 40-54.
- Castro Rubilar, Fancy Inés, “*¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación*”. Praxis Educativa (Arg) [en línea] 2010, XIV (Marzo-Febrero) : [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865011>> ISSN 0328-9702.
- Gozaini, Osvaldo, “*La enseñanza del derecho en Argentina y Latinoamérica*” [en línea]:[Fecha de consulta: 14 de abril de 2019]
Disponible en<http://gozaini.com/wp-content/uploads/2015/12/La-ensenanza-del-derecho-en-Argentina.pdf>
- Rinaudo, María, Chiecher, Analía y Donolo, Danilo, “*Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*” [en línea] : [Fecha de consulta: 14 de abril de 2019] Disponible enhttps://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf.
ISSN: 0212-9728

-Sáiz, María y Román, José, *“Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría”*. [en línea] : [Fecha de consulta: 11 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1116>.

-Sánchez Santamaría, José (2011), *“Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior”*, *Revista de Formación e Innovación Educativa*, Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.

-Soriano Rodríguez, Ana, *“Estrategias de enseñanza y evaluación en la universidad”* Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.10, Junio-Diciembre de 2012,p.p.43-62. ISSN 1996-1642.

ENSEÑANZA DEL DERECHO AL INICIO DE LA CARRERA

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES

Carla Cioma, Jorgelina Murias, Leandro Aníbal Crivaro

En la comisión VII del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho el debate se basó, fundamentalmente, en cuestiones suscitadas con el inicio de la carrera de Abogacía.

Los asistentes y exponentes dentro de la comisión provenían de diferentes universidades: Rosario, Río Negro, UBA, UNLP y de Perú.

En principio, el tema de especial interés entre lxs docentes presentes, sin conocerse en varios casos por tratarse de educadores de distinta procedencia académica, fue la motivación en lxs estudiantxs de derecho y los eventuales recursos a los que se puede recurrir para generarlos, en un contexto social de dificultades económicas para cumplir las exigencias universitarias, de discusión mediática sobre el sostenimiento de la educación pública (que se reivindica constantemente como conquista política en esta Casa de Estudios) y, particularmente, en la era de la comunicación, donde la atracción principal de lxs abogadxs en formación, a partir de observaciones comunes en las aulas, son el uso de las redes sociales y dispositivos electrónicos digitales.

En el mismo sentido, lxs docentes intercambiaron sus opiniones respecto de cuáles deberían ser las políticas generadas de la facultad para conseguir la permanencia de lxs alumxs en las aulas. Esta inquietud surgió, principalmente, a partir de conversar sobre el alto número de ingresantes, el cual no se condice con los que egresan cada año.

Asimismo, se generó un debate respecto a cuál la motivación que tienen lxs estudiantes al iniciar la carrera y si es siempre motivación interna o los moviliza algún otro tipo de interés.

Se lograron varios disparadores que nos van a servir para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde distintas perspectivas, por ejemplo: que la interpretación de los alumnxs/docentes dentro del aula, abre la mente hacia

infinitas posibilidades; el uso de la lectura de poesía en la clase para captar la atención; así como también, se planteó que la pasividad de lxs alumnxs en el aula no impide el proceso de enseñanza.

Como casos llamativos, se relataron experiencias en las que se utilizaron obras literarias para el desarrollo de temáticas de abordaje para el derecho, que dan cuenta de historias de vida locales y enseñanzas propias de la tradición, que a su vez remiten al origen de nuestro ordenamiento jurídico y resultan representativas de perspectivas sociales evocadas en los textos académicos.

Además, despertó un gran interés, una de las ponencias, mediante la cual se relataba una experiencia llevada a cabo por los expositores, la que consistió en la recolección de datos de ingresantes a la carrera como herramientas útiles para conocer la realidad del estudiantado y pensar en un futuro en la revisión de su trayectoria por la Universidad, con fines de detectar necesidades y aciertos en el modelo de formación que se va implementando.

Se generó un intenso debate acerca de los principios de la Universidad pública, libre y gratuita. En ese sentido, se planteó que las personas que pueden acceder a la universidad constituyen un grupo privilegiado, lo que provocó algunas opiniones encontradas. Finalmente, se dejó en claro que aquellos principios son derechos adquiridos y, no tanto, un privilegio, sin perjuicio de que acarrear obligaciones tanto para lxs docentes como para lxs estudiantes.

Como conclusión, podemos decir que existe un genuino interés por parte de lxs docentes de las primeras materias de la carrera en entender cuál es la motivación que inspira a lxs estudiantes a adentrarse en el campo del derecho y que, en ese camino, van

llevando a cabo distintas prácticas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las nuevas realidades, en las que la información se encuentra al alcance de la mano y lxs docentes somos facilitadores de herramientas para que ellos consigan sus objetivos.

MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y NEUROCIENCIA. ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA MATERIA INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA.

Carla María Cioma¹

RESUMEN:

En el presente trabajo me animo a reflexionar, desde mi actividad como ayudante adscripta de la materia Introducción a la Sociología, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, acerca de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de lo importante que resultan como un elemento más del mismo. Al hablar de dicho proceso deberíamos tener en cuenta que está conformado por distintos componentes y que todos juntos lo hacen posible.

I-LA ATENCIÓN Y MOTIVACIÓN. CÓMO LOGRAR CAPTAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNO/A?

Me atrevo a nombrar a la Neurociencia, ya que me parece muy interesante las bases que propone, y que podemos utilizarla en nuestro favor tanto para aprender como para enseñar. En el marco de Capacitación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de La Plata, tuve la oportunidad de presenciar las clases del curso: *EDUCACIÓN EMOCIONAL Y NEUROEDUCACIÓN*

² a cargo del Dr. Mario Vestfrid, quien asegura que : "en

la emoción está la base del aprendizaje. A su vez establece que las nuevas

estrategias en el proceso de aprendizaje están orientadas no solo a tener en cuenta las habilidades duras, es decir, los contenidos que deben ser impartidos

¹ Abogada- Egresada de la Facultad JURSOC UNLP- Adscripta Introducción a la Sociología Cát.
II; carlacioma@hotmail.com

² Curso de Capacitación docente, JURSOC, UNLP, año 2018, profesor DR. Vestfrid Mario.

³ Fragmentos del curso sobre "NEUROEDUCACIÓN EMOCIONAL" dictado por el Dr. Mario A. Vestfrid en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

por los docentes y asimilados por los alumnos, que forman parte de cada una de las asignaturas que incluye el plan de estudio o currícula. En efecto, los docentes deben lograr que esos conocimientos logren ser aprendidos e interpretados por sus alumnos y, en tal sentido, hoy en día se considera que para lograr esto y con criterio se deben tener en cuenta las habilidades blandas. Estas habilidades incluyen los aspectos emocionales, por lo cual los modernos programas educativos están basados en que los niños desarrollen a la vez y desde los primeros niveles del proceso educativo sus capacidades emocionales. Esto es la base de lo que se ha dado en llamar la educación emocional y cuanto más temprano se la aplique mayores serán los resultados que se obtengan en los niveles superiores, como así también en las posibilidades que adquieran para ingresar con éxito al mercado laboral. El niño desde el hogar debe aprender a reconocer qué son las emociones, como actuar frente a las mismas y como aprender a gestionarlas de acuerdo a cada circunstancia en particular. Es por ello, que para poder expresarnos emocionalmente primero debemos aprender a reconocer las emociones. Si el camino recorrido durante la niñez es el adecuado su futuro podrá estar asegurado, ya que podrá afrontar con mayor facilidad y seguridad las dificultades que vayan surgiendo en los años posteriores de una manera más eficiente.”

Por ello considero que, en los tiempos que corren, es adecuado pensar que la educación y todo el proceso que significa desde el nivel inicial, hasta el universitario, es un conjunto de elementos, que poco sirven por separado, a saber: emociones, motivaciones, estímulos, aprendizaje, lecturas, comprensión, problemas, profesores, alumnos/as, etc. Si tenemos esto en cuenta, y lo aplicamos según corresponda a cada nivel educativo, estaríamos contribuyendo a una enseñanza-aprendizaje, mucho más global, y más inclusiva, que la de años atrás. Se me ocurre pensarlo como una cadena, en la que cada eslabón es necesario para llegar al siguiente.

Siguiendo la línea del Dr. Mario Vestfrid, éste manifiesta que: “los aportes de la neurociencia nos permiten comprender como funciona el cerebro durante el aprendizaje y cuáles son las estrategias para el desarrollo de la clase. El

catedrático de la Universidad Complutense Tomás Ortiz señala que "... en el ámbito educativo la estimulación sensorial activa el cerebro y, de esta manera, los mecanismos que procesan la información son los que permiten construir las autopistas neuronales". Además, Ortiz considera que los avances que se están logrando sobre el conociendo del funcionamiento del cerebro, ayudan a entender como los nuevos aportes de la neurociencia constituyen un paso importante y necesario para que los docentes los comprendan y se capaciten para aplicarlos durante el proceso de enseñanza. Esto nos da una idea de la enorme responsabilidad que tienen los educadores al enseñar, ya que deben ser conscientes de que moldean el cerebro de sus alumnos. Estos cambios se van generando a medida que se les transmite nueva información que la van incorporando, la cual una vez que es percibida y procesada da lugar a los nuevos conocimientos que se almacenan en forma de recuerdos. Uno de los conceptos básicos es que se debe enseñar partiendo de lo simple a lo complejo y, en tal sentido, la atención cumple con el rol de seleccionar la que será analizada a través de los procesos cognitivos durante el aprendizaje. En efecto, la atención es esencial porque contribuye a que se conformen nuevas redes o autopistas neuronales al estimular la neuroplasticidad⁴ y esto es lo que le permite a los alumnos, no solo a incorporar nuevos conocimientos sino a readaptarlos con los que ya tenía".⁵

II-CAMPO DE TRABAJO DE LA MATERIA INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLOGÍA.

Como expuse anteriormente, en la ponencia presentada en el II Congreso de Enseñanza del Derecho⁶, dicha asignatura tiene estrecha relación con la actualidad, y el profesor puede conjugar "teoría -historia-actualidad-practica," desde un amplio abanico de posibilidades e incentivar la participación activa del alumno. Al abarcar múltiples conceptos relacionados con las transformaciones de la familia o el trabajo, la inmigración, la desigualdad escolar, cultural o de

⁴ Es la capacidad que tiene el cerebro humano para cambiar y adaptarse a su entorno.

⁵ "Dialogando con la mente – Una visión desde la Neurociencia" escrito por Mario A. Vestfrid (2017).

⁶ II Congreso de Enseñanza del Derecho, abril 2018, La Plata.

dinero, la sexualidad, la urbanización de las sociedades y la segregación urbana, los procesos de movilidad social, la ciencia y la técnica, la delincuencia, la pobreza y desempleo, entre tantos otros⁷, existirán tantas opiniones y opciones de trabajos, como partícipes hay en la clase y serán de gran utilidad las nuevas tecnologías, noticias periodísticas, análisis de casos, experiencia directa del alumno, así como los métodos propios, de la Sociología que consisten en observaciones, entrevistas y cuestionarios. Resulta importante destacar que el Derecho no es una variable aislada de la sociedad, ni las normas jurídicas se desenvuelven separadamente de otros tipos de normas (tales como los usos, costumbres, las normas éticas, morales y religiosas).⁸

Las posibilidades de trabajo para desarrollar las clases en dicha materia, indudablemente van a despertar emociones en los alumnos. Un caso de conflicto actual, una situación en la cuál ellos mismos podrían estar envueltos, o algún caso planteado en la clase, en la cual el alumno vea reflejada su realidad, despertará en ellos las emociones dormidas. Creo que ese es el punto de partida: cuando el alumno puede situarse en el lugar de una cuestión que se le plantea, y se da cuenta que a él mismo puede sucederle, ahí es cuando la emoción juega un papel favorable y hace de estímulo para que, en este caso el alumno, despierte motivación e interés dentro del aula.

En una clase un alumno me dijo una frase que quedó dando vueltas en mi cabeza: "*no tenemos motivaciones...*". Desde entonces estoy pensando y repensando cómo lograr activar esa motivación y qué tipos de estímulos debemos utilizar para lograr interés.

Desde la clase de Introducción a la Sociología me parece que es muy importante recurrir a las cuestiones de la actualidad, relacionarlas con los contenidos teóricos propios de la materia, y lograr que el alumno se integre a la clase con entusiasmo e interés..... tarea ardua si las hay pero se puede lograr.

⁷Selma Wassermann, "El estudio de casos como método de enseñanza" Amorrortu Editores, Buenos Aires 1999.

⁸Selma Wassermann, "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general"

III-CONCLUSIÓN.

Queda mucho camino por recorrer, tenemos que reconocer que hoy la realidad va más rápido que nuestras costumbres y normas, que el sistema educativo está bastante estancado en el siglo anterior, y hoy tenemos alumnos del siglo XXI que tienen otras exigencias, y debemos entre todos adecuarnos a las mismas para lograr así un buen ámbito de trabajo, estudio y enseñanza. Nosotros como docentes, debemos capacitarnos y estar actualizados a las necesidades de hoy, así como también los alumnos deben encontrar esas motivaciones perdidas para construir así el puente hacia el futuro..... Hablar de Neurociencia, tal vez suena algo sofisticado para algunos y hasta la critican, sin embargo, teniendo en cuenta que puede ser una disciplina que nos brinda herramientas, para sortear las lagunas mismas que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún en la carrera de Abogacía, que se conjuga de un estricto positivismo y una faceta social muy marcada, deberíamos ser más inclusivos a la hora de compartir las clases y trabajar con las emociones, y no ser demasiados exclusivos en la selección de contenidos.

IV- BIBLIOGRAFÍA.

- *"La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación General"* Selma Wassermann,
- *"El Maestro Ignorante"*, Jacques Rancière, Ed. Laertes, S.A. de Ediciones, 2002.
- *"Corrientes didácticas contemporáneas"*, Ed. Paidós, 1996, Cap. 3, págs. 75-89, Gloria Edelstein.
- *"En defensa de la Sociología"*, Bernard Lahire, Ed. Siglo XXI, Bs As. 2016.
- *"Dialogando con la mente – Una visión desde la Neurociencia"* Mario A. Vestfrid, La Plata, 2017.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL DERECHO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PROFESORADO EN CIENCIAS JURIDICAS

Zerbini, Cesar; Mosquera Schwartz, David ¹

1.- Introducción.

Esta ponencia reproduce los resultados del proyecto DECyT homónimo, que se llevó a cabo entre los años 2016 y 2018, y que se propuso relevar y analizar las representaciones sociales sobre el Derecho como objeto de enseñanza de los estudiantes ingresantes al Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

El trabajo parte de la consideración de que cada docente construye en su recorrido vital una versión propia del Derecho como objeto de enseñanza, de manera polifásica, desde que sus conocimientos, experiencias como estudiante, como profesional y como ciudadano dialogan y se acomodan entre sí construir una versión que finalmente, será el insumo para su tarea didáctica. En el caso de los ingresantes al Profesorado en Ciencias Jurídicas (en adelante IP), se trata de personas que en su mayoría ya son abogados recibidos, o tienen gran parte de la carrera de Derecho cursada.

El proyecto intenta relevar que tipos de versiones portan antes de atravesar una formación pedagógica que debería fomentar la reflexión sobre el objeto de enseñanza, con dos propósitos: conocer las posibilidades de intervenir en la mirada sobre el Derecho, traccionando en la formación docente hacia una “pedagogización del concepto” (Bruner), así como relevar aspectos de nuestra “cultura jurídica” (Nikken, Binder). De este modo, el estudio se asienta por una parte, en el paradigma de formación de docentes reflexivos (Schön), y por otro

*1*Zerbini, Cesar: Profesor Adjunto Regular de Práctica Profesional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Email: cesarzerbini@derecho.uba.ar
Mosquera Schwartz, David: Auxiliar Docente de Primera Regular de Teoría y Política Educativa, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Email: drdmms@gmail.com

en las indagaciones sobre la cultura jurídica, y los mecanismos por los cuales el Derecho reproduce el orden social, tanto en sus aspectos materiales como simbólicos.

2.- Desarrollo del proyecto.

En primer lugar, se ha logrado resolver un problema epistemológico relativo a las categorías de análisis del discurso de los encuestados. Inicialmente y considerando el marco teórico, las escuelas de derecho se mostraban como una posibilidad que contaba con la ventaja del reconocimiento disciplinar. Luego de un arduo proceso de deliberación al interior del equipo se resolvió que para indagar sobre el objeto de enseñanza, las escuelas no ofrecían un material pertinente, ya que los criterios de diferenciación no coinciden necesariamente con las diferencias en las representaciones que se intentan indagar, y que se orientan alrededor de la formación ciudadana.

La construcción del instrumento de prueba incluyó nuevas discusiones en relación a los “selfs” que los docentes pueden asumir en la enseñanza, y se consideró la posibilidad de diferenciar los roles docentes en la enseñanza media y la enseñanza superior, con el propósito de indagar subsidiariamente sobre los distintos propósitos de la formación ciudadana en los niveles educativos, y las concepciones sobre adolescencia que los futuros docentes ponen en juego.

La prueba del instrumento permitió obtener información y modificar los siguientes aspectos:

- La extensión del cuestionario debió reducirse, ya que aparecieron sensibles diferencias en el modo de responder entre las primeras y las últimas preguntas. Se observó que el tiempo necesario para elaborar las respuestas era demasiado extenso para las circunstancias de la encuesta, por lo que muchos encuestados decidían no responder algunas preguntas, o lo hacían de manera escueta o incompleta.
- Se modificaron también algunas preguntas, que en cuanto a su formulación restaban claridad a la solicitud de información;

- Se decidió eliminar la diferencia entre el rol en la escuela media y la universidad, dejando solo la parte del cuestionario correspondiente al docente de escuela secundaria.
- Para poder concretarlo fue necesario reducir el tamaño de la muestra propuesta inicialmente, de la totalidad de los cursantes a los dos tercios, dada la cantidad de información y sus posibilidades de procesamiento real.

La información volcada en las encuestas excedió la esperada en el nivel de especificidad, profundidad y ejemplos presentados, que dan lugar a un procesamiento que excede los tiempos de este proyecto.

Los datos obtenidos brindan información valiosa sobre la enseñanza del derecho, que es posible de ser transferida al Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA y a otros organismos públicos que regulan la enseñanza media.

3.- Resultados y conclusiones.

Las hipótesis han sido comprobadas en los siguientes términos:

I.-Aspecto ontológico: el núcleo de la representación está compuesto por la identificación del derecho con un conjunto de normas.

En la periferia:

- a. La identificación de la ley con la justicia: el cuarenta por ciento de los encuestados viven al derecho como la encarnación de la justicia, de manera terminante sin posibilidad de cuestionamientos.
- b. El treinta por ciento de los casos, sostiene que el derecho es garantía del orden social. En este caso le reconocen un carácter instrumental como pieza necesaria de la tranquilidad social. En este caso, la atribución de justicia se realiza al orden establecido, al que se define como la garantía de la libertad.
- c. El veinte por ciento define al derecho como un conjunto de normas estatales.

II.- Aspecto axiológico: los resultados muestran una fuerte identificación del derecho como legítimo “per ser” sin considerar el contenido de cada norma.

Aparece como dato importante la nula referencia a conceptualizaciones sobre la justicia.

En cuanto a la periferia, se obtuvieron los siguientes datos:

- a. Tres cuartas parte de los encuestados considera al derecho como legítimo per se, ya que
 - # emanan de un órgano legítimo (la mitad de las respuestas)
 - # el ordenamiento prevé mecanismos de corrección (la mitad de las respuestas)
- b. Una cuarta parte considera la posibilidad de que el derecho sea injusto. Periféricamente:
 - # debe acatarse como requisito para su modificación (dos tercios de las respuestas)
 - # la rebeldía acarrea sanciones que son parte del proceso de lucha social (un tercio de las respuestas).

III.- El derecho como fenómeno político: la representación nuclear identifica a la producción del derecho relacionada a los cambios en las ideas y usos sociales.

En la periferia:

- a. Un grupo del setenta por ciento de los encuestados, explica el cambio por la acción de la comunidad jurídica (legisladores, abogados, jueces)
- b.- Un grupo del quince por ciento, reconoce la existencia de actores, intereses y procesos políticos que intervienen en la producción del derecho.

Como conclusión, la representación reúne en su núcleo las siguientes notas:

- El derecho emana del Estado. No aparecen representadas las normas supraestatales, paraestatales ni las comunitarias.
- El derecho es un sistema coherente y justo en sí mismo. No se representan la posibilidad de colisiones de valor entre la norma y los intereses legítimos de personas y grupos los que pueden tramitarse siguiendo procedimientos institucionales.

- La producción del derecho es materia de especialistas que interpretan las demandas sociales. No se representan la participación popular, ni los grupos de intereses como productores de derecho.

A los fines de la construcción del derecho como objeto de enseñanza, la trasmisión de estas representaciones obstaculiza la formación de ciudadanos críticos y participativos, dado que el sistema normativo se presenta como cerrado, legítimo y como cuestión propia de especialistas. La participación deviene innecesaria, limitada y con pocas posibilidades de pertinencia.

Se considera necesario revisar los dispositivos de formación docente a fines de orientarlos hacia los propósitos establecidos legalmente para la formación ciudadana de los jóvenes.

IV.- Bibliografía.

- Binder A. (2007) *“La cultura jurídica, entre la tradición y la innovación”* en Luis Pásara, (ed) *“Los actores de la justicia latinoamericana”*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp 21-40
- Bohmer, M. (1999) *“La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía”*, Gedisa
- Boullard, A y Mac Lean. (2009) en Academia, Revista para la Enseñanza del Derecho, añ *“La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?”* o 7, nº 13, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA
- Cardinaux, N. (2007) *“Concepciones del derecho: su impacto en los métodos de enseñanza”*, en
- Schujman y otros, *“Ciudadanía para armar”*, Buenos Aires, Aique.
- Coloma Correa, R. (2005) *“El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”*, Revista *Ius et Praxis*, 11 (1): 133 - 172, 2005, disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122005000100006
- Fairstein, G. y otros (2014). *“La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza”*, en Academia, Revista para la Enseñanza del Derecho, año 12, nº 23, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA

- González, M. y otros (2011). *“Estado del arte de la Educación Jurídica. A diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica”*, en en Academia, Revista para la Enseñanza del Derecho, año 9, nº 17, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA
- Kennedy, D. (2001) *“La educación legal como preparación para la jerarquía”*, en Desde otra mirada, textos de teoría crítica del Derecho, Buenos Aires, Eudeba.
- Moscovici, S. (1979). *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*. Buenos Aires: Huemul.
- Pezzeta, S. (2009). *“El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Análisis de dos materias del Ciclo Básico”*, en Academia, Revista para la Enseñanza del Derecho, año 7, nº 14, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, (2011), *“¿Que investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica”* Academia, Revista para la Enseñanza del Derecho, año 9, nº 18, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA
- Santos, Boaventura de Sousa. *Sociología jurídica crítica para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá: ILSA, 2009. p.581, Colección En clave de Sur
- Van Dijk, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”. En *“Anthropos”* Nro. 186, sept.-oct. Barcelona, pp. 23-36.
- Vázquez, Rodolfo, (2001) *Modelos teóricos y enseñanza del Derecho*, en Revista Mexicana de Derecho Público, Nº 2, México, ITAM, 2001, p. 131.

AUTOEVALUACIÓN DE LA CÁTEDRA HISTORIA CONSTITUCIONAL

AÑO ACADÉMICO 2018

Edith E. Alvarellos¹ y Daniela Escobar²

Resumen

En la presente ponencia se comentarán las características y realidades del desarrollo didáctico-pedagógico de la cátedra *Historia Constitucional*, que es una de las materias introductorias del primer año de la carrera de Abogacía y Procuración de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. La motivación es socializar nuestra experiencia educativa en relación a la dinámica socio económico y político actual y su reflejo en el ámbito universitario. Por tal motivo, comentaremos las fortalezas y debilidades que presenta la cátedra tanto desde lo institucional, coyuntural y didáctico. Por otra parte, también se expondrán algunos datos cuantitativos de las trayectorias de los estudiantes ingresantes, que son de interés para la toma de resoluciones didácticas. Y por último, se hará referencia a la situación del equipo docente de la cátedra con sus proyecciones y propuestas académicas.

1. Condiciones edilicias y equipamiento didáctico de la práctica áulica

La asignatura *Historia Constitucional* se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de estudios de las carreras de Abogacía y Procurador, que se hacen en forma conjunta.

Fortalezas: La cátedra pone a disposición de los estudiantes la bibliografía básica necesaria para el desarrollo del programa de estudios vigente. Esta bibliografía se expone y debate en las clases prácticas, luego que el tema ha sido expuesto en la clase teórica. Pueden accederse a ella en la Biblioteca Central de la Universidad, en el Centro de Estudiantes de la Facultad y en la página virtual de la asignatura:

<http://campus.eco.unlpam.edu.ar/course/view.php?id=39>

La cumplimentación de esta página es el resultado de la participación en el Programa Intensivo de Incorporación de TIC's, de la Facultad de Ciencias

¹ Profesora titular regular. Cátedra: Historia Constitucional. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. Correo: edithalvarellos@cpenet.com.ar

² Ayudante de Primera regular. Cátedra: Historia Constitucional. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa. Correo: deina2@hotmail.com

Económicas y Jurídicas y del Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la UNLPam (Res CS N° N° 354/2017) que fue instrumentado durante los meses de octubre de 2017 hasta diciembre de 2018. En la actualidad, la página virtual de la materia se desarrolla de forma autónoma bajo la coordinación del equipo docente y consta con el asesoramiento del Departamento de Educación a Distancia de nuestra facultad. La modalidad virtual de la cátedra adhirió y representa un adelanto cualitativo no solo por la disponibilidad de material bibliográfico y la presentación de guías de trabajos prácticos, sino que brinda otros dispositivos didácticos como los mapas históricos, un glosario básico (de la Historia y del Derecho), videos históricos y se constituye en un canal de comunicación oficial y flexible para dar los distintos anuncios, etc. a los cuales los estudiantes pueden acceder con facilidad.

Debilidades: El número creciente de estudiantes ingresantes a esta carrera hace insuficiente la disponibilidad áulica, por lo que hay que hacer divisiones en dos comisiones para las clases teóricas. La orientación del aula disponible para las clases teóricas, no así en las clases prácticas, obstaculiza el empleo de un recurso didáctico como es la proyección de Power Point, a pesar de la disponibilidad en la Facultad de los elementos necesarios. En las clases prácticas, también resulta numerosa la composición de estudiantes en cada una de las seis comisiones en que se divide la cátedra para el dictado por promoción. Desde el Departamento de alumnos dispone una distribución de algo más de 50 estudiantes por comisión en un principio.

2. Datos de inscripción y cursantes reales en el dictado por promoción sin examen final

Los datos que se suministran a continuación son los arrojados por la inscripción a la promoción 2018. El total de inscriptos al dictado por promoción ascendió a 313; de ese número hubo 81 ausentes (esto es: o no concurrieron nunca o lo hicieron durante las primeras clases); 128 cursaron alcanzando la promoción y desaprobaron 94 estudiantes (algunos en el primer parcial escrito y otros en el segundo, no hubo desaprobados en el integrador oral para lo cual se aplica una

valuación continua que explicamos oportunamente por nota a Secretaría Académica). El porcentaje de aprobados se calcula sobre la cantidad de estudiantes que participaron, por lo menos, de un parcial; esto es: los que son reconocidos como cursantes de la promoción; de allí que el resultado en porcentajes sea de 58% aprobados y 42% desaprobados. Además de los estudiantes en promoción hubo 52 estudiantes que cursaron la asignatura como *condicionales* hasta el primer parcial, dado que la Facultad concede plazo para acceder a la regularidad hasta el 30 de abril. Sólo 9 de ellos accedieron oportunamente (en tiempo y forma) a la regularidad y fueron incluidos en el SIU y, por lo tanto, están dentro de la estadística antes enunciada. No tenemos registro de la cantidad de estudiantes que asisten sin inscribirse en promoción (no tienen obligación de asistencia), pero algunos hacen consultas al terminar la clase mostrando mucho interés por lo que estamos en condiciones de decir que una de esas alumnas aprobó la asignatura en la primera mesa de exámenes con calificación 9 (nueve). A los estudiantes que pierden la promoción les aconsejamos que sigan cursando, participen de todas las actividades áulicas y las consultas necesarias para facilitar su aprobación en mesa de exámenes finales.

La disciplina es excelente todos los años. En general los estudiantes son cumplidores en la asistencia a clase, aún en aquellos encuentros en que no se toma asistencia. Las mayores dificultades están en la comprensión de las lecturas, a veces bastante extensas para lo que están acostumbrados en la instancia educativa anterior, y a la formación general en torno a la Historia Argentina. Es posible que el número elevado de cursantes los inhiba de ser más activos en las clases teóricas.

A continuación compartimos los siguientes gráficos que reflejan la tendencia creciente de inscriptos en los últimos tres años, pero también el proceso de degradación rotulado inasistencia o abandono. Estos últimos datos son fuertemente identificable entre el primer parcial y su recuperatorio. Es más, muchos estudiantes dejan la cursada antes de realizar el primer parcial, reflejándose el porcentaje de un abandono del 13% para el presente año.

Por este motivo, se ha realizado al inicio de la cursada, una encuesta – diagnóstico para identificar las características básicas del marco referencia con que cuentan los estudiantes ingresantes; recuperando información no sólo de sus saberes generales sino también de sus hábitos de estudios y distribución del tiempo dedicado entre las materias (coordinación de tiempo de lectura, realización de los trabajos prácticos, etc.)

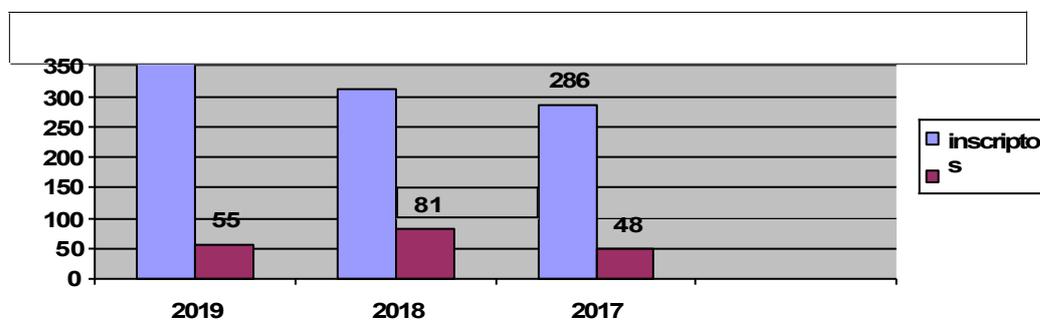
Para la presente ponencia, comentaremos brevemente algunas de las características recuperadas por encontrarse en proceso de análisis.

Sistema de cursado: la gran mayoría se encuentra inscripta en las tres materias de primer año, de las cuales son de promoción. Se puede identificar que los recursantes, constituyendo una minoría, solo se dedica a dos materias.

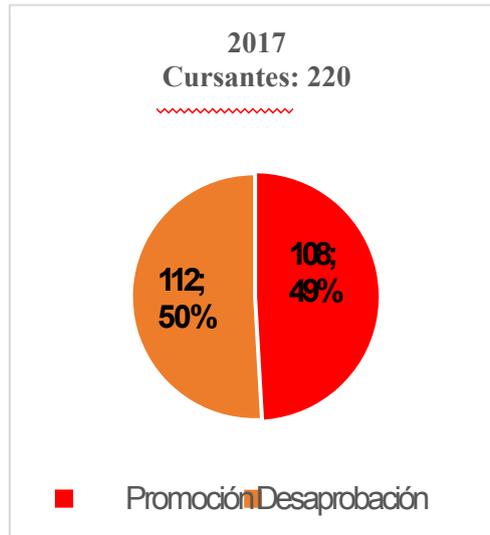
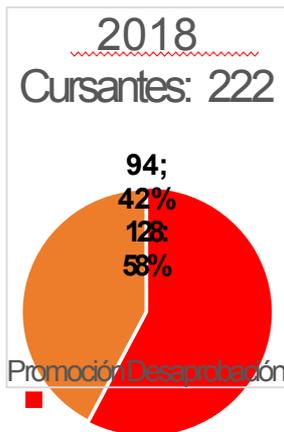
Organización y distribución de horarios: en la gran mayoría de las encuestas se evidencia que están en proceso de elaboración la distribución del tiempo para estudiar, leer y realizar las actividades teniendo en cuenta la cursada de tres materias.

Realización de apuntes y resúmenes: es bajo el porcentaje que especificó si realizaban apuntes en clase y no solo resúmenes. En las clases teóricas, se percibe muy poca anotación por parte de los estudiantes, si de grabación pero en ningún caso se aclaró si desgravaban las clases teóricas.

Saberes generales: a partir de solicitar una explicar simple de un conjunto de conceptos básicos (25 de mayo, 9 de julio, estado, etc.), se reconoce un porcentaje considerable de respuestas bien desarrolladas reflejando un aprendizaje sólido. También es importante de destacar, que es un número bajo de encuestas que no respondieron a ninguno de los conceptos propuestos.



COMPARACIONES DE PORCENTAJES DE PROMOCIÓN



3. Inscripciones de estudiantes en mesas examinadoras

La posibilidad de acceder a examen final de la asignatura sin cursarla, hace que algunos estudiantes elijan esta modalidad sin asistencia a clase ni a horarios de consultas, por lo que suelen presentarse con frecuencia acentuadas dificultades y exámenes desaprobados. Para estos casos, el equipo de cátedra no se responsabiliza por el acceso al material necesario ni se le exige determinada bibliografía sino el conocimiento de los contenidos del programa de examen vigente.

4. Composición del equipo docente

La cátedra estuvo integrada en el año 2018 por una profesora Titular regular, un Jefe de Trabajos Prácticos regular y dos ayudantes de 1° interinas (se convocó a concurso regular para ambos cargos por lo que en el año 2019 ambos son regulares). El cargo de adjunto se encuentra vacante y se ha convocado a concurso regular. Todos los cargos son simples por lo que para llevar adelante la promoción durante los meses que se dicta la asignatura se otorga una dedicación semiexclusiva a cada docente que asume duplicar el dictado de sus clases.

A sus numerosas actividades de docencia e investigación suma la responsabilidad de participar obligatoriamente en la evaluación a estudiantes en contexto de encierro, para lo cual debemos trasladarnos por nuestra cuenta a los servicios penitenciarios que lo requieren a la Facultad. Ello es muy frecuente para las asignaturas del primer cuatrimestre del primer año de estudios.

5. Acciones, reuniones y/o comisiones en las que participa el equipo docente para trabajar sobre la articulación vertical y horizontal de los contenidos y la formación

La cátedra realiza durante todo el ciclo académico reuniones para formular en conjunto las actividades a desarrollar, para la incorporación de nuevas bibliografía, renovación de las guías de los trabajos prácticos a partir de las dificultades identificadas en las clases teóricas y prácticas y la elaboración de un glosario de cátedra con los conceptos que resultan de mayor dificultad para los estudiantes. A su vez, la elaboración de las evaluaciones con sus recuperatorios (opción de respuesta múltiple combinadas con consignas de desarrollo) y debatir sobre las dificultades que presentan los estudiantes y otras cuestiones que se presenten durante el dictado de la asignatura y/o en las mesas examinadoras, requiere una dedicación adicional.

Sería deseable una mayor articulación vertical, principalmente con la asignatura Derecho Constitucional (en el 2° año de estudios) y en reuniones en que concurriéramos los docentes de las cátedras de primer año para compartir las problemáticas comunes. Esa situación ha sido observada hace unos años en rectorado, para lo que se instrumentaron talleres en que participamos los docentes de los primeros años de las seis unidades de la Universidad Nacional de La Pampa. Suponemos que la convocatoria debiera provenir de la Coordinación de área específica.

6. Actividades de investigación y/o extensión de los docentes de la cátedra

En la cátedra hubo un proyecto con el adjunto renunciante que ya finalizó y aún no hay vigente ninguno con temáticas propias de la asignatura, pero los docentes participan en proyectos de investigación con integrantes de otras asignaturas con problemáticas de interés para la Facultad. Además, los integrantes del equipo docente han participado en la organización de eventos científicos y han presentado ponencias en éstos y otros encuentros con temáticas relacionados a los contenidos de la cátedra, realizando las respectivas publicaciones. Desde la cátedra, comprometida frente a la tendencia creciente de inscriptos y con una promoción muy numerosa, si bien no se han podido realizar aun actividades de extensión, se está llevando a

cabo un proyecto de investigación desde una parte del equipo docente, interesados en reconstruir el marco referencial de los estudiantes ingresantes para adoptar medidas didácticas frente a las falencias en la formación básica del conocimiento histórico en general. (“La historia institucional de La Pampa y su enseñanza en la escuela secundaria en Santa Rosa, La Pampa. 2018-2020” Res. CD N° 252/18).

7. A modo de síntesis

A partir de lo comentado y expuesto, el equipo docente de la cátedra frente a los cambios tanto sociales como institucionales, cuyo reflejo se ve en el aumento continuo de inscripciones con su alto desgranamiento, se ha comprometido a desarrollar las estrategias didácticas para garantizar una alta y competente promoción de la materia, atendiendo tanto a los estudiantes regulares en condiciones de llevar a cabo al promoción, como también a los que pierden dicha situación y a los alumnos libres.

Por ello, consideramos de gran utilidad, la continuidad de la página virtual con la meta de alcanzar la organización y desempeño de aula virtual en los próximos años.-

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN PRIMER AÑO: CUANDO LOS ESTUDIANTES DECIDEN RETOMAR LA CARRERA DE ABOGACÍA

Leandro Aníbal Crivaro¹

Resumen: Esta presentación se basa, en el marco de la discusión en la enseñanza del derecho de esta Facultad, mi experiencia en la Comisión 1 de la Cátedra III de la asignatura Introducción a la Sociología de nuestra Facultad, integrada fundamentalmente por estudiantes “no ingresantes”, es decir, inscriptos que han abandonado la Carrera de Abogacía por diversas circunstancias y por distintos motivos volvieron a seguir las pautas de la misma, inscribiéndose y asistiendo nuevamente a clases luego de un determinado tiempo.

Me es grato participar nuevamente de esta instancia de discusión acerca de la enseñanza del derecho, donde los docentes ponemos a prueba el ejercicio de la docencia en la carrera de Abogacía. Esta vez traigo al debate mi experiencia en la Comisión 1 de Introducción a la Sociología de nuestra Facultad, integrada fundamentalmente por estudiantes “no ingresantes”, es decir, aquellos que iniciaron este camino en la Universidad, lo abandonaron por diversas circunstancias y por distintos motivos volvieron a tomarlo.

En el ejercicio de nuestra enseñanza, básicamente circunscripta a temas relacionados al derecho, y especialmente en esta asignatura, que forma parte del primer año del esquema curricular actual de las carreras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, el abordaje de causas sociales en el análisis de trayectorias académicas es esencial para dar cuenta de la preocupación institucional de llevar adelante una formación profesional con conciencia social, en línea con los principios de la Reforma Universitaria.

En el comienzo de cada edición del curso de esta materia, solemos presentarnos cada uno de los participantes de la clase acerca de cómo nos identificamos, de dónde venimos y qué experiencias nos evoca esta situación. La mayoría de los estudiantes de la Comisión I manifiesta que dejó la carrera por motivos personales y que decidió inscribirse en el curso por temor a recibir una calificación insuficiente en la mesa de examen de la asignatura respectiva, de inclinarse por la opción de

¹ Auxiliar docente de la Cátedra III de la asignatura Introducción a la Sociología (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP). Email: leandrocrivaro@gmail.com

rendirla de ese modo, reconociendo dificultades para expresarse en este nuevo lenguaje y cumplir con las expectativas de los docentes a cargo de esa instancia.

Partiendo de esta detección, es que surge el interrogante de con qué herramientas contamos los docentes para hacer frente a estas problemáticas, *propias* desde el momento en que así se consideran, desde una perspectiva del currículum como “...La expresión de un recorte, en un momento determinado, del desarrollo de una profesión y de una disciplina... Para el análisis de las estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria entendemos al currículum como perteneciente al ámbito de lo práctico, en tanto pertenece al campo de la interacción humana, interacción de profesores y alumnos, en donde las diferentes participaciones cobran sentido en el proceso de construcción de conocimiento por parte de los alumnos” (Edelstein y Litwin. 1993:82-83). Esta sentido colectivo del currículum nos insta a apropiarnos de la realidad narrada por los estudiantes, donde el orden práctico da cuenta de la relación recíproca entre educadores y estudiantes.

Con ello tiene que ver lo apuntado por Giménez, en cuanto a que “El lenguaje escrito y los textos que circulan frecuentemente en las academias exponen formas específicas y singulares de organización del lenguaje. Conocer esas particularidades permite...imaginar maneras de acercamiento a esos textos, diseñar pautas para su interpretación y producción y, ante todo, acercar a los estudiantes estrategias que reduzcan la sensación de extranjería con respecto a ellos” (2011: 127). La proyección de modos de abordaje al alcance de los alumnos es parte de una planificación posible tendiente a facilitar el manejo de estos recursos intelectuales, así como la identificación de estos rasgos característicos de la literatura jurídica, con la intención de acercarlos a la comprensión de los estudiantes.

Magalí Catino sostiene que “Como cientistas sociales tenemos la compleja tarea de producir conocimiento sobre y en el mundo, entendiendo que el mismo tiene dos caras: la de teorización y la de intervención” (2013:119), haciendo referencia a la característica esencial de la Sociología de tener un objeto de estudio integrado por el propio observador y donde, a su vez, el docente debe intervenir como resultado de una reflexión sobre técnicas a aplicar para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, los textos sobre los que se trabaja en este curso son elaborados por docentes que forman parte de la Cátedra III de Introducción a la Sociología, algunos

abogados y otros licenciados. Así, las obras que se estudian utilizan un vocabulario específico, propio de la ciencia jurídica, que requiere un entendimiento previo de términos y principios elementales para los cuales debe haber una estrategia seleccionada.

En el marco de la formación superior, estos estudiantes que, “atemorizados” por la calificación que pudieran obtener en una instancia de examen individual frente a un tribunal docente que nos los forma ni los prepara para cumplir expectativas ajenas, deciden no abordarla, se privan de un campo de autonomía que es, a mi juicio, necesaria para la preparación de abogadas y abogados, que es la generación de una “destreza discursiva”, es decir, una aptitud para generar un discurso lógico con aplicación de teorías y términos propios del derecho.

Las obras sobre teoría sociojurídica escritas por profesores integrantes de la cátedra de referencia se encuentra íntimamente asociado a esta categoría didáctica de incorporar estos modos de trabajar con el conocimiento, con el propósito de brindar herramientas a los estudiantes con las cuales puedan incursionar en dicho abordaje. Somos los docentes los que tenemos los recursos y el deber de facilitar esa tarea de comprensión con las palabras de los autores trabajados en clase.

En ese proceso de intención comunicativa, es preponderante invitar a contextualizar el discurso de los autores que se abordan en los trabajos bibliográficos, exponiendo métodos para ello y destacando que el material contiene información que condiciona la lectura comprensiva y hace así necesaria una postura futura a adoptar, como instancia fundamental hacia el pensamiento crítico. Una primera adversidad del estudiante universitario en esta carrera es la necesidad de acreditar el conocimiento de saberes universitarios a corto plazo, por lo que se puede caer en la intención de aprender memorizando principios y disposiciones legales, pudiendo quizá mitigarse ello con la presentación de otras técnicas de estudios más eficaces y conocidas para ellos.

Cabe mencionar que que como docentes también estamos instruidos desde el discurso académico y del “deber ser” que de allí se deriva, con el peligro de reproducir una variedad de contenidos, sin conferir la posibilidad de que el estudiante interesado lo haga haciendo preguntas acerca de lo desarrollado. Tales alertas no pueden surgir de otro mecanismo que el de la revisión de ese rol institucional como profesores universitarios, que no debe perder de vista la necesaria participación activa del estudiante en el abordaje de saberes específicos.

De allí surge la pregunta acerca de cómo responder ante la necesidad de autonomía del estudiante para enfrentar una situación individual de examen frente a docentes “desconocidos”, sin dejar de pensar en la formación de esa “destreza discursiva” o de un *speech* que sirva de fundamentación sólida para la acreditación exitosa en una evaluación integral como esa.

La cuestión que surge decididamente vinculada a este desafío es acerca de saber cómo tratar las técnicas de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lectura de textos académicos, en miras de favorecer posteriormente la apropiación de saberes en el ingreso, teniendo en cuenta la calidad de los sujetos a formar, las especificidades del contexto universitario y de las obras literarias que allí se manejan.

Asimismo, en la etapa inicial de la carrera contamos con un interés masivo de estudiantes que provienen de la enseñanza media en su mayoría, así como de otras instituciones educativas, motivados por expectativas profesionales, desarrollo personal, éxito económico, entre otros aspectos.

Explicar el por qué de las respuestas las consignas planteadas en clase no es algo que surja espontáneamente de los nuevos estudiantes, quizá por el modelo de instrucción educativa al que están sometidos, más proclive a incorporar información de múltiples orígenes sin tanto lugar a la indagación de la misma por medio de la crítica. En general, se percibe en los primeros trabajos escritos de los inscriptos a los cursos iniciales de la carrera cierta dificultad para comprender los textos académicos con vocabulario jurídico, cuestión que no puede dejar de relacionarse a la ausencia de disciplinas vinculadas al derecho en los planes de estudio de las instancias educativas anteriores, más allá de una lógica desatención por la ortografía, la sintaxis y, fundamentalmente, por la argumentación.

Siempre me pregunto si los docentes de esta carrera nos debemos desentender de estas particularidades o debemos incluir iniciativas en cada diseño de clase tendientes a resolverlas tangencialmente. Las características mencionadas de la realidad social se manifiestan de una manera constante y pueden vincularse a tantas causas distintas que se muestran como invariables en primer término, entre los que se encuentran la valoración social en relación a la formación profesional, la desigualdad social y los obstáculos para el sostenimiento económico de la carrera.

Por ello es que pienso que, más que ponernos a remarcar esas adversidades descalificando el trabajo desarrollado por los estudiantes, es esencial generar vías

de superación en el proceso de enseñanza, para sostenerlos en la filiación académica y permitirles poder cumplir con las expectativas del ámbito universitario. El Plan de Estudios VI, ya vigente de modo pleno en nuestra Facultad se orienta a un perfil profesional del abogado vinculado con esta orientación crítica, poniendo de relieve alternativas de ejercicio profesional caracterizadas por el cuestionamiento y la indagación, como la docencia, la mediación, la investigación y la profesión liberal, incorporando disciplinas específicamente relacionadas a ellas, estableciendo horas obligatorias para actividades prácticas, incorporando el conocimiento de idiomas, entre otras innovaciones.

Hacernos fuertes en estas prácticas es parte de la tarea inclusiva que debemos llevar a cabo los docentes en la enseñanza del derecho, acompañando en el camino formativo del futuro abogado, para poder materializar una verdadera noción de la realidad del mundo exterior y sus implicancias profesionales.

Tomar esta intervención ante los problemas concretos que se suscitan en la Enseñanza del Derecho es una manifestación de una perspectiva pedagógica definida, consecuente con la participación del docente como agente realmente presente en la formación universitaria, desde la concepción de una profesionalidad ampliada, tomando ésta como “una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1985:221).

Ello apunta a una revalorización de la actividad de enseñanza como responsabilidad concreta en nuestro obrar relativo al profesorado académico, con la intención del mejoramiento de la calidad de los procesos de circulación de conocimientos vinculados a las ciencias jurídicas y un posicionamiento definido en la problemática social de las dificultades de los estudiantes de nuestra Facultad para interpretar las normas y aplicarlas en la realidad.

El relevamiento de experiencias de formación de prácticas educativas (aunque se asemejen a las provenientes de instancias de grado, posgrado y del propio devenir del trabajo áulico), así como su análisis comparativo, integran un capital clave en miras al objetivo primordial de estas discusiones pedagógico-académicas. Estas herramientas deben aprovecharse en este camino de aprendizaje a favor de los estudiantes, en miras a facilitar la tarea incorporación de conocimiento en el aula.

Desde la fundación de nuestra institución, se ha considerado como fundamental la acción de generar en el estudiante el interés por criticar el conocimiento que se desea transmitir; para ello es necesario que facilitarles recursos independientes que le generen la posibilidad de llevar adelante sus estudios de forma autónoma, proporcionando dichas herramientas que, a su vez, le permitan realizar sus propias construcciones, como premisa básica para la figura profesional destacada a la que aspira nuestra Casa de Estudios.

Bibliografía consultada:

- Catino, Magalí (2013). “Sobre la compleja relación entre generaciones” en Anclajes, Congreso de Comunicación/Educación. Desafíos en tiempos de restitución de lo público; 18/10/2013; pp. 117-122.
- Edelstein y Litwin (1993). “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario”. En Revista Argentina de educación. Año XI nº 19, A.G.C.E., Bs. As.
- Giménez, Gustavo (2011). “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad” en Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Córdoba: Ferreyra.
- Stenhouse, Lawrence (1985). “Investigación y desarrollo del currículo”. España: Morata.

ASOCIACIÓN y RELACIÓN DE CONTENIDOS: LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL INICIO DE LA CARRERA.-

María Paula Perotti¹

RESUMEN.-

En estas líneas procuro describir y relatar, a través de la experiencia en las prácticas de la materia Introducción al Estudio de la Ciencias Sociales -primera materia de la carrera- la importancia del aprendizaje significativo, en el ámbito universitario en general, y en el inicio de la carrera en particular.

Expongo y desarrollo brevemente un conjunto de objetivos que entendemos en la cátedra, debe contener las actividades que se propongan a los estudiantes, a fin de que puedan asociar y relacionar conceptos ya adquiridos en instancias anteriores, de la mano del fortalecimiento de la comprensión lectora, a través de mecanismos y estrategias que favorezcan la lectura y la escritura.

Cuando tomé la decisión de escribir estas líneas, me propuse compartir nuestra experiencia en la comisión de la que formo parte, con los estudiantes de la materia Introducción al Estudio de la Ciencias Sociales en el espacio de Prácticas con el que cuenta la materia.

Hace algunos cursos atrás hemos tomado la decisión de incorporar como herramienta para conocer a los estudiantes, para tener un aproximación a sus expectativas y representaciones tanto del oficio del estudiante universitario como del abogado, la confección de una ficha personal o perfil.

En esta primera actividad de presentación, les solicitamos, en general, que se identifiquen señalándonos quiénes son, de dónde vienen, por qué eligieron iniciar la carrera de abogacía, cuáles son sus expectativas respecto al ejercicio de la profesión (teniendo en cuenta en que rama les gustaría desempeñarse y por qué). También les pedimos que nos refieran y describan si han tenido algún contacto previo en el ámbito universidad, particularmente con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, señalando si conocen el Plan de Estudio.

¹ María Paula Perotti, Adscripta a la materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (IECS), Cátedra 1, Resolución del H.C.D N° 265/18.- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, mariapaulaperotti@gmail.com

Esta actividad de escritura, nos proporciona una importante cantidad de datos cualitativos para el análisis del curso en varias dimensiones o variables, a la hora de plantear un aprendizaje significativo.

Tanto esta práctica, como en todas las restantes, intentamos diseñarlas, no sólo reparando en lo elementos conceptuales que aborda la materia, sino que hacemos hincapié en lo lingüístico, en lo discursivo.

Entendemos, y así lo transmitimos a los estudiantes, que se encuentran en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que leer y escribir en el ámbito universitario forma parte de ese proceso, porque además va a ser parte integral del ejercicio de la profesión en cualquiera de sus incumbencias.

Nuestra primera finalidad, radica en transmitirles la necesidad de desterrar los hábitos del aprendizaje memorístico propio de las instancias de formación anteriores, cuya esencial característica es la poca perdurabilidad de los contenidos.

Instamos a los estudiantes, a través de diferentes técnicas a que relacionen de manera esencial lo que ya saben, lo que conocen, con lo nuevo.

Es por eso que efectuamos ese primer encuentro de elaboración del perfil personal, porque a la hora de la planificación de las clases, es necesario tener en cuenta cuál es la información con la que cuentan los estudiantes.

La materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, si bien es el inicio de una nueva etapa que implica la inclusión en la vida universitaria, también es la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tendrá por finalidad la formación profesional.

Este proceso inaugural y originario, es a la vez continuo y consecutivo de las anteriores instancias; debe estar diseñado para que el estudiante que ingrese a la universidad la conozca, y relacione los saberes y conocimientos que trae con los nuevos, modificando la forma de abordajes.

Esto implica un camino interrelacionado para construir el recorrido, la carrera, de todas las restantes materias correlativas.

Es decir, relacionar cada marco conceptual existente y presente para afrontar el desarrollo académico de las siguientes materias.

Entendemos que resulta necesario avanzar en la comprensión de los temas de la materia con técnicas para el desarrollo en la lectura y escritura.

El diseño de las actividades prácticas propuestas pretenden contribuir, en el marco de los propósitos antes trazados, con el desarrollo de las habilidades en la lectura y la escritura que requiere el ámbito universitario, procurando la posibilidad de que el estudiante pueda efectuar una lectura profunda, analítica y crítica de los textos académicos, que provoque una intervención más consiente y eficaz en su propio proceso de lectura. Siempre teniendo en cuenta que viene con conocimientos previos y que los mismos pueden ser aplicables y relacionables con los nuevos saberes que se plantea afrontar la materia a través de su programa.

Asimismo, la finalidad estará en incorporar y aprehender un lenguaje técnico propio de la carrera, pero siempre teniendo en cuenta la necesidad de establecer relaciones entre conceptos, argumentos, conclusiones que ya existen en el estudiante.

En el marco de lo señalado precedentemente conforman los objetivos generales a la hora de efectuar las actividades de escritura y lectura:

- ☺ Facilitar la inserción de los estudiantes al ámbito universitario;
- ☺ Adquirir pero también relacionar contenidos conceptuales que favorezcan el abordaje de las materias;
- ☺ Favorecer el desarrollo de la competencia lectora y la producción escrita requerida en la vida universitaria;

La lectura y la escritura constituyen actividades intelectuales prioritarias en este nuevo escenario, que requiere un tratamiento analítico y crítico. Se deben articular actividades de aplicación y producción, extrayendo conceptos propios de las ciencias sociales y jurídicas, para analizarlos a la luz de otros textos conocidos y que resulten complementarios.

Porque, por otro lado, se contempla la inclusión de la lectura y la escritura como herramientas del quehacer científico.

- ☺ Conocer las incumbencias profesionales de la carrera.

Todo ello implica diseñar un recorrido que comprometa diferentes miradas.

Por otro lado, como objetivos específicos, entendemos que las actividades, deberán armarse propendiendo a reflexionar sobre los hábitos de lectura de los estudiantes ingresantes comprendiendo los códigos que regulan la actividad lectora en la Universidad. Reemplazar el aprendizaje memorístico por el aprendizaje significativo, de asociación y reconstrucción de información.

Consideramos necesario hacer especial hincapié en la lectura y en adquirir el hábito de la lectura por parte de los estudiantes, atento a que es la práctica de mayor presencia en la vida universitaria. Es necesario brindarles diferentes herramientas para que incorporen modos que resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.

En relación a la lectura, al relacionarse con múltiples fuentes, de diferentes autores, con posiciones diversas, obliga a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes.

Conforma otro eje en el desarrollo de los diferentes planes de trabajo, la producción de textos en los que predominen las secuencias argumentativas y/o explicativas, procurando el desarrollo cognitivo a través de la composición, reafirmando de este modo el poder epistémico de la escritura.

En este sentido se busca que los estudiantes ingresantes, como destaca Paula Carlino, no sólo redacten para ser evaluados, sino ofrecer lectores que devuelvan el efecto que sus textos producen.

Así se procurará construir habilidades de comunicación (oral y escrita) y formar estudiantes que construyan un pensamiento crítico, analítico y reflexivo.

Se posibilitará de este modo que se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunicación especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos.

En efecto, se llevarán adelante actividades de producción y análisis de textos académicos requeridos por la Universidad, brindando las estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva académica.

Se buscará que el estudiante se apropie de las formas de razonamientos instituidas a través de ciertas convenciones del discurso, y que comprendan y organicen los fenómenos estudiados.

CONCLUSIONES.-

Como lo indicara más arriba, la primera materia procura el desenvolvimiento de los estudiantes en un nuevo ámbito. Se requerirá del despliegue de un conjunto de estrategias pedagógicas a la hora de procurar la asociación y relación de un conjunto de conocimientos de las ciencias sociales y jurídicas, con aquellos conceptos que fueron afrontados en instancias anteriores.

Es necesario plantear y definir el inicio en la instancia universitaria en el marco de un proceso de aprendizaje que viene a sumar herramientas y elementos a los conceptos antes adquiridos, facilitando así el acercamiento y familiarización de los estudiantes con conceptos nuevos o no tan novedosos, con el vocabulario específico, técnico y con los textos propios para procurar la inserción, contención y permanencia. Debiendo además, tener en cuenta y favorecer el acercamiento al ámbito universitario.

Las propuestas deberán contener una modalidad activa por parte de los estudiantes y de los docentes que incumban: la relación, la comprensión y la creatividad, el descubrimiento y la experimentación generando capacidades de autoformación, teniendo en cuenta que es creado en el marco de un espacio inicial de alfabetización académica.

Resulta indispensable procurar herramientas para procesar la información que surge de textos académicos y buscar así el mejor desempeño en el proceso de alfabetización a través de la lectura, la escritura y técnicas de estudio.

Teniendo en cuenta que la materia a desarrollar es la primera de la carrera consideramos necesario focalizar en la comprensión de textos. De esta manera, las clases prácticas pretenden que el estudiante tenga un acercamiento con textos de tipo académico, los relacione y los interpele. Respecto de la metodología de trabajo, como lo marcáramos, consideramos imprescindible focalizar en la asociación y relación conceptual de instancias anteriores, procurando el fortalecimiento de la comunicación y el aprendizaje colectivo, fomentando la interacción entre los estudiantes. Ello resulta fundamental en miras a la inclusión y permanencia de todos y la posibilidad de que forjen lazos que le permitan sortear las dificultades que plantea la carrera.

Bibliografía.

- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP (2016). *Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídica y Sociales: Abogacía y escribanía. Camino a lo nuevo.* Disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/planes_estudio_abogacia_escribania.pdf [1/3/18]
- Carlino, Paula.- Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles.- Comunicación libre en el Tercer Encuentro.- La Universidad como objeto de investigación.- Dpto. de Sociología.- Universidad Nacional de La Plata.- Octubre de 2002.-
- Carlino, Paula.- Alfabetización académica diez años después.- Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.-
- Carlino, Paula.- Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Primera edición, 2005. Octava reimpresión, 2019. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2019.-
- Dessau Renata.- Escribir en la universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico. 1ra. Edición.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.- Editorial Paidós, 2016.-
- Mgter. Vázquez Alicia.- Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.- Año N° 1.- Octubre de 2015.- Reconociendo los problemas educativos en la Universidad.- ¿Alfabetización en la Universidad?
- Cuaderno de Apoyo en Lectura y Escritura.- 2013.- CILE Centro de Investigación en Lectura y Escritura.- Facultad de Periodismo y Comunicación Social.- Universidad Nacional de La Plata.-
- Riestra Dora.- Usos y formas de la legua escrita: Reenseñar la escritura a los jóvenes, Un puente entre el secundario y la universidad. Primera Edición. Segunda reimpresión, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.-

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES INGRESANTES

Santiago Joel Staffieri¹

Resumen

La presente ponencia tiene como objeto exponer algunas ideas y reflexiones teóricas en relación a los ingresantes de la carrera de abogacía, en particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra a los estudiantes con los docentes, en el marco de una institución como la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que posee una tradición enraizada. Todo ello, con las singularidades que manifiesta la modalidad de la carrera que permite aprobar las materias a través de su evaluación “libre” en mesas finales, o bien con la promoción o aprobación de un curso con un planeamiento temporal determinado por el plan de estudios vigente, lo que expone la necesidad de replantear los modos de enseñanza, las perspectivas y trayectorias que comienzan a transitar los estudiantes, y la necesidad de los docentes de evaluar para acreditar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el transcurso de una cursada, o durante el desarrollo de un examen libre.

El alumno ingresante y el proceso de enseñanza-aprendizaje

La carrera de abogacía recibe un importante número de estudiantes que, durante su primer año, son reconocidos como “ingresantes” y transitan sus inicios en el ámbito universitario, siendo reconocido generalmente el primer año de la universidad como una instancia crítica. Ello, sumado a los alumnos categorizados en comisiones específicas para “no ingresantes”, denota una complejidad mayor a la hora de elaborar propuestas de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, en tanto estas instancias pueden facilitar los

¹Profesor invitado con funciones de adjunto en Introducción al Pensamiento Científico; y adscripto en Introducción al Derecho (Cátedra 1). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de La Plata; E-Mail: sj.staffieri@gmail.com.

procesos de afiliación a la institución o, contrariamente, constituirse en mecanismos de selectividad social. Esas evaluaciones deben guardar vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que, en el marco de las materias del primer año de la carrera, poseen ciertas características que de algún modo contextualizan y enmarcan dicha tarea. El elevado número de estudiantes en las aulas de cada titular de cátedra, o las primeras experiencias de los alumnos frente a una mesa “libre”, son algunas de las cuestiones que singularizan la cuestión.

Quienes se han encargado de estudiar aspectos pedagógicos afirman que la enseñanza ocurre en una relación asimétrica respecto del conocimiento. En este marco, resalta la relación de mediación llevada a cabo por el docente, quien pone a disposición de sus alumnos contenidos -saberes- socialmente valiosos. Esta acción es en sí misma de suma complejidad, ya que es una forma de intervención direccionada por la intencionalidad de quien enseña hacia quien aprende, que se interpone entre las características del conocimiento a transmitir, y las características de los aprendices. En cuanto al proceso de enseñanza, cabe decir que no se circunscribe sólo al ámbito del aula. En este sentido, Jackson reconoce tres etapas o fases: la preactiva -en la cual se anticipa y programa la tarea-; la interactiva -que refiere al desarrollo de las acciones previstas con los alumnos; y la posactiva -en la cual se realiza el análisis y evaluación de lo sucedido en las dos anteriores-. Edelstein, por su parte, a partir de la categoría de construcción metodológica refiere a instancias de previsión, actuación y valoración crítica.

Desde otra perspectiva, este último autor resalta que los diseños didácticos explicitan la construcción metodológica, los cuales se constituyen en un acto particularmente creativo del docente. En las decisiones que dicha construcción exige se plasman las intencionalidades de quien enseña. Estas son macrodecisiones atravesadas por diversas adscripciones teóricas que el docente asume, entre las que podemos mencionar su posicionamiento sobre el campo del conocimiento, los enfoques asumidos con relación a la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones filosóficas, políticas, éticas, estéticas a las que adhiere.

Ahora bien, el aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen tanto el inconsciente como el consciente. Esta idea ha sido desarrollada por el psicólogo humanista Abraham Maslow (1908-1970), quien entiende que el aprendizaje depende de una serie de competencias o etapas que van desde lo inconsciente a lo consciente y viceversa. La primera etapa o de “la incompetencia inconsciente” refiere al momento en que no se tiene conocimiento o el sujeto no es consciente de un determinado hecho, suceso o habilidad. Cuando se toma conciencia por aprender y comprender sobre tal situación, se desarrolla la segunda etapa o de “la incompetencia consciente”, es decir cuando nos damos cuenta que tenemos que mejorar o adquirir una nueva habilidad porque no la podemos llevar a cabo. Si el nuevo estímulo continúa, el proceso de aprendizaje pasa a la tercera etapa o de “la competencia consciente”, en la cual la repetición y la memorización juegan un rol central para que la misma perdure en el tiempo a través de la generación de nuevas redes neuronales. Esta sería la etapa más difícil, en tanto para poder desarrollarla sin problemas se requiere de ayuda y colaboración, desempeñando el pensamiento un rol esencial para adquirir esa nueva habilidad. Por último, si no se producen interferencias, sobreviene la cuarta etapa, denominada como de “la competencia inconsciente” donde los nuevos conocimientos adquiridos son almacenados y pueden mantenerse en la memoria a largo plazo por un tiempo indefinido, lo cual conlleva a que fluyan automáticamente sin necesidad de pensar cómo hacerlo. Todo este proceso está íntimamente relacionado con la percepción, la motivación, el procesamiento de la información, la memorización, las emociones y el almacenamiento de los nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo o inconsciente.

Estas ideas nos acercan a la idea de reflexionar acerca de cuál ha sido el camino transitado por los estudiantes al momento de llegar a las instancias evaluativas. Tal como afirmó Spitzer “...no se trata de aprobar exámenes, sino de adquirir capacidades y destrezas que precisamos para vivir y que el aprendizaje es la ocupación preferida de nuestro cerebro, natural e imposible de frenar”. Esta aseveración indica que no sólo el cerebro está en el centro de

la escena, sino que además es el ejecutor central del proceso educativo. Para motivar ello, no resulta suficiente la transferencia pasiva de la información por parte del docente, sino la participación activa de los alumnos en la elaboración de sus conocimientos.

Reflexiones finales

A los fines de obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es conveniente planificar y diseñar estrategias para el desarrollo de las actividades, las cuales deben ser significativas y con un alto contenido emocional. Para que el aprendizaje resulte significativo, es necesario que pueda vincularse con conocimientos previos ya existentes en la estructura cognitiva de la memoria.

Esto debe desarrollarse dentro del plano de la denominada “tradición transformadora” de la enseñanza, es decir, aquella que busca un cambio cualitativo, una metamorfosis que comprende todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados de la sociedad, además de los relativos al conocimiento, cuya expresión varía según los tiempos y contextos. Los docentes que enseñan según esta tradición provocan cambios profundos en los estudiantes y lo hacen a través de modos de funcionamiento que no se pueden condensar en recetas: el ejemplo personal (deben ser ejemplos vivientes de ciertos valores, virtudes y actitudes); la persuasión blanda (el estilo de enseñanza es más judicial y retórico que basado en la prueba y la demostración); una autoridad pedagógica moderada; el empleo de narraciones (parábolas, mitos y otras formas narrativas), en un contexto en el que adquiere valor la formación moral. Esto se vincula con el aprendizaje profundo, que en palabras de Bain se relaciona con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizadas para conseguir ese conocimiento”. Siguiendo estas ideas, concluye Araujo en que la tradición transformadora de la enseñanza “supone la reflexión

sobre el sentido de los contenidos enseñados, su relación con la práctica profesional, y busca aprendizajes profundos que contribuyan a poner en tensión la formación teórica con su utilización en situaciones prácticas”.

Para que dicha metodología pueda resultar eficaz, es fundamental el aspecto emocional para lograr el aprendizaje. Para ello juegan un papel preponderante, por un lado, el entusiasmo, entendido como aquello que nos mueve a realizar una acción, favorecer una causa o desarrollar un proyecto, de manera que se constituye en un motor del comportamiento; y por otro lado la motivación, reconocida como el impulso interno y propio del individuo y el esfuerzo que se requiere para satisfacer un deseo o alcanzar una meta.

De esta manera, si se logra un acercamiento con los estudiantes y nos permitimos brindarle herramientas que estimulen su interés por participar activamente y con compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible que se traduzca en mejores resultados no sólo al momento de la acreditación de los conocimientos en las instancias evaluativas de cada asignatura, sino también en la trayectoria y el camino que los alumnos construyan en el curso de la carrera universitaria.

Bibliografía

☺ ARAUJO, S. 2016. “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: Dos puntos de vista, dos modos de actuación”. En Trayectorias universitarias, Volumen 2, N°2.

☺ BARCIA, M., DE MORAIS, S.; LÓPEZ, A. (2017). Prácticas de la enseñanza. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), La Plata.

☺ CAMILLONI, A. 2010. “La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?”. En Anijovich. R. (Comp.) La evaluación significativa. Paidós, Bs As.

☺ MESURADO, B. (2008). Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. Disponible en <http://psico.usal.edu.ar/>

archivos/psico/otros/explicaciones_psicologicas_sobre_la_motivacion.pdf
(último acceso: 09/08/2018).

☺ PIERELLA, P. 2016. “Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?” Revista Trayectorias Universitarias. Vol 2. N° 2.

☺ VESTFRID, Mario A. (2017). Dialogando con la mente-Una visión desde la Neurociencia. Editorial Dunken, Buenos Aires.

PERSPECTIVAS SOBRE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES DE LXS ABOGADXS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

Autores: Andrés Szychowski¹, María Inés Ibarra²,
María Paula Perotti³, Santiago Staffieri⁴, Marina
Isabel Acosta⁵, María Victoria Gisvert⁶

1) Resumen:

El presente trabajo se enmarca en el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Dentro de este espacio, conformamos la Comisión denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho”. En esta ponencia compartiremos perspectivas de estudiantes ingresantes sobre las actividades profesionales de lxs abogadxs. Consideramos que las representaciones iniciales sobre la profesión – los motivos de elección de la carrera, los ámbitos laborales en que esperan desempeñarse, sus ideas sobre la salida laboral, cómo empiezan a configurar sus trayectorias académicas y qué modalidades de enseñanza promoverían aprendizajes significativos– constituyen elementos importantes para reflexionar sobre las prácticas docentes e intervenir, a través de políticas educativas, sobre el perfil profesional. Para ello administramos un cuestionario a 150 estudiantes, de siete comisiones, en sus primeros días de cursada de la materia “Introducción al

¹ Docente y psicólogo del *Gabinete de Orientación Educativa* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

² Docente y Coordinadora del *Gabinete de Orientación Educativa* (Facultad de CJyS, UNLP).

³ Docente adscripta en *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales* (Facultad de CJyS, UNLP).

⁴ Docente invitado en *Introducción al Pensamiento Científico*, Adscripto en la Cátedra 1 de *Introducción al Derecho* (Facultad de CJyS, UNLP).

⁵ Docente adscripta en *Derecho Procesal II*, Cátedra 2. Adjunta interina en *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales* (Facultad de CJyS, UNLP).

⁶ Docente en *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales*; colaboradora en *Derecho Procesal Civil y Comercial* de la cátedra II, comisiones 5 y 6.

estudio de las Ciencias Sociales”, con la intención de continuar con la indagación hacia el final de las cursadas de primer año mediante entrevistas. Nos apoyamos en el concepto de “trayectoria educativa”, que aborda los anudamientos entre sujetos e institución. La noción de “profesionalización temprana (PT)” nos brinda un marco conceptual para concebir a lxs estudiantes, desde su ingreso, como abogadxs en formación.

2) Marco teórico

Ante la necesidad de una reconfiguración de la carrera de Abogacía debido a las nuevas demandas sociales sobre los perfiles profesionales identificadas en el proceso de Autoevaluación que inició esta Facultad, desde 2017 se implementa el nuevo Plan de Estudio que, entre otras cuestiones, “procura enlazar el conocimiento con la práctica, receptando los cambios operados en el Derecho nacional a partir del nuevo Código Civil y Comercial Argentino e incorporando nuevas asignaturas acordes con la evolución de las Ciencias Jurídicas (Perrino, M. V.; Ramírez, L.; 2018, p. 60) En la actualidad, lxs profesionales del Derecho se desempeñan en ámbitos laborales realmente disímiles: profesión liberal, asesor relator, en organismos públicos, magistratura, ministerio público, docencia universitaria, investigación, mediación, asesoría de empresas privadas, entre otras incumbencias (Atela, V. 2016, p. 9). Analizar las representaciones de estudiantes ingresantes sobre la futura inserción laboral, y los cambios de estas perspectivas a partir de las propuestas formativas durante el primer año de cursada de la carrera, nos permitirá reflexionar sobre los perfiles profesionales que promueve la institución, además de proveernos de insumos valiosos para la reflexión de las prácticas docentes.

Tomamos el concepto de “trayectoria educativa” para pensar las tramas que entrelazan las instituciones y los sujetos, sin reducir unos a otros. Pensar la cuestión institucional en las trayectorias nos posiciona en el plano de las políticas educativas. En palabras de Sandra Nicastro, “implica reconocer que se trata de un recorrido situado en una organización educativa en tanto espacio-tiempo particular que traduce, expresa y pone en acto concepciones, creencias, valores, normas de

carácter universal respecto de lo que en cada carrera o universidad se define como formación, se entiende como proyecto formativo, se define y espera de un estudiante, etc. Concepciones que en su cualidad de instituciones tienen la fuerza de los mandatos, de las tradiciones y del deber ser y que configuran matrices identificatorias que aseguran la pertenencia y el reconocimiento de cada uno de los actores (Nicastro, S.; 2018, p. 38).

Por su parte, la teoría de la Profesionalización Temprana (PT) emerge como crítica de la tradicional concepción que plantea que lxs estudiantes devienen “profesionales” una vez que culminan la formación universitaria. “La esencia de la teoría reside en que desde el momento mismo del ingreso al centro de formación profesional, el estudiante debe ser considerado como profesional en formación” (Labarrere S., A.; Ilizástegui D., L; Vargas Alfaro, A. T.; 2003, p. 6). Esta concepción incluye, hace jugar, todas las concepciones que en su paso por otros niveles educativos, y sobre todo por la propia experiencia en sociedad (medios de comunicación, consumos, etc.), las personas reproducen sobre el ejercicio de la profesión, y sus esquemas de acción. Estos conocimientos y esquemas no deberían ser descartados sino analizados críticamente, con el propósito de construir trayectorias académicas que incluyan la complejidad de las demandas actuales hacia la profesión y los debates científicos contemporáneos.

3) Aspectos metodológicos

Para la construcción del cuestionario hemos tomado los desarrollos que se han realizado desde la teoría de la profesionalización temprana (Erausquin, & Basualdo, 2005; Labarrere Sarduy, 1998). Además del enfoque transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), nos interesa analizar los cambios de las representaciones, y sus atribuciones, luego de transcurrido el primer año de cursada, por lo se solicita a lxs encuestadxs sus datos para una futura entrevista. Esta metodología nos permitirá ahondar en el análisis cualitativo y estudiar con mayor profundidad representaciones y motivaciones.

La confección del cuestionario se vio enriquecida por la participación de los miembros de la comisión: docentes de diversas materias de la carrera, y con experiencia laboral en distintos ámbitos. Se buscó que todos los campos del Derecho estén incluidos, sin perder de vista que el instrumento puede ser enriquecido por nuevos aportes. A continuación, adjuntamos el cuestionario:

Cuestionario sobre perspectivas del quehacer profesional de lxs abogadxs

Introducción: Este cuestionario tiene como propósito investigar sobre las perspectivas que tienen lxs estudiantes al iniciar la carrera de Abogacía. Consideramos que conocer estas representaciones, y sus cambios durante las trayectorias académicas, nos brindarán herramientas para aportar a las prácticas docentes.

Nombre y apellido:

Materia y Comisión:

Correo electrónico:

- 1) Nos interesa conocer los motivos de tu elección de esta carrera. Por ello te solicitamos que elijas tres de las siguientes opciones, jerarquizándolas numéricamente, siendo "1" el motivo más influyente:*
 - a. Salida laboral*
 - b. Tradición o influencia familiar*
 - c. Flexibilidad horaria para estudiar*
 - d. Flexibilidad horaria para estudiar y trabajar*
 - e. Interés en las Ciencias Jurídicas*
 - f. Vivencias personales asociadas al Derecho*
 - g. Otras razones:*

- 2) A continuación, te presentamos algunas actividades profesionales que realizan lxs abogadxs. Seleccioná las tres actividades que consideres más representativas o importantes de la profesión. Jerarquízalas numéricamente.*
 - a. Docencia*
 - b. Investigación*
 - c. Administración de justicia*
 - d. Técnicas de litigación en el marco de un juicio*
 - e. Resolución de conflictos extrajudicial*
 - f. Prevención y asesoramiento legal*
 - g. Promoción de los Derechos Humanos*

3) *Respecto a tu rol como futuro/a abogado/a, ¿podrías señalar en qué ámbito de aplicación te gustaría desempeñarte?*

- a. *Familia*
- b. *Penal*
- c. *Laboral*
- d. *Civil/Comercial*
- e. *Derechos Humanos*
- f. *Medio ambiente*
- g. *Consumidores/Usuarios*
- h. *Otros*

4) *De los ámbitos de aplicación mencionados, cuál considerás que tiene mayor salida laboral.* *Argumentar:*

.....

5) *Respecto a la trayectoria académica que estás iniciando, señalá con una X cuál es tu prioridad:*

- a. *Recibirme en poco tiempo*
- b. *Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera*
- c. *Otras:.....*

6) *Qué expectativas tenés de los/as docentes de la Facultad. Elegí una de las siguientes opciones:*

- a. *Que brinden clases expositivas/explicativas*
- b. *Que las clases sean dialogadas*
- c. *Que desarrollen clases prácticas con predominio de trabajos grupales*
- d. *Que propongan clase prácticas con predominio de trabajos individuales*

4) Análisis de datos

En cuanto a los *motivos de la elección de la carrera*, el interés por las “Ciencias Jurídicas” alcanza un 30 % de las respuestas; 24 % de las respuestas aluden a la “Salida laboral”; y un 18 % se vinculan a “Vivencias personales asociadas al Derecho”, dato que constituye un valor significativo.

En lo referente a las representaciones sobre las *actividades profesionales de lxs abogadxs*, la “Prevención y asesoramiento legal” se ubica primero con un 24 %. Seguido por “Administración de justicia” (20 %). Mientras que el ítem “Resolución

de conflictos extrajudicial” y “Promoción de los Derechos Humanos” cuenta con el

13 % de las respuestas cada uno. Cabe destacar que la sumatoria entre “Docencia” e “Investigación arroja un 20,5 %.

Respecto al *ámbito de aplicación en donde les gustaría desempeñarse* predomina el “Penal” con un 26,7 % de respuestas. Seguido por “Civil/Comercial” (18,9 %) y Familia (18 %). Solamente el 0,9 % representan a “Medio Ambiente”.

Ante la pregunta sobre la *salida laboral de los ámbitos de ejercicio profesional* mencionados, siempre desde sus creencias, predomina el “Penal”, seguido por “Civil y Comercial”, “Laboral” y “Familia”. Quienes pudieron argumentar estas elecciones, destacan los conflictos sociales crecientes.

En cuanto a las *prioridades en relación a la trayectoria académica* que están iniciando, “Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera” abarca el 76 % de respuestas; mientras que “Recibirse en poco tiempo”, el 20 %.

En lo referente a las *expectativas sobre las clases y sus modalidades*, el 37 % de las respuestas refieren a “Clases expositivas/explicativas”; seguido por “Clases dialogadas” con 36,4 %.

5) Reflexiones finales

El instrumento denota potencialidades y cuenta con puntos a revisar. Fue escasa la cantidad de estudiantes que pudo jerarquizar las respuestas en las preguntas referidas a *motivaciones* y a *actividades profesionales*, por lo que en el análisis de datos ponderamos las elecciones sin identificar jerarquizaciones.

Los resultados nos invitan a pensar sobre las actividades profesionales y campos más elegidos y sobre los que se encuentran en menor medida representados; nos interpelan como docentes de la unidad académica sobre los posibles motivos de estas elecciones. A su vez, consideramos que el instrumento mismo puede constituirse como un estímulo para el análisis de las trayectorias educativas en el desarrollo de las cursadas, es decir, como instrumento de reflexión para estudiantes y docentes, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a nuestro rol como docentes, arroja datos importantes para pensar y diseñar propuestas de enseñanza desde una concepción que incluya a lxs

estudiantes como actores activos de la comunidad académica. En palabras de Isabelino Siede, refiriéndose a los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad: “Una cosa es enseñar lo que la academia ha producido sobre cierto campo de conocimiento y otra cosa es incluir al estudiante en un conjunto de tradiciones y prácticas académicas que lo lleven a ser un productor de conocimiento” (Iotti, A., 2018, p. 125).

7) Bibliografía

-Atela, Vicente (2016). Prólogo a PLANES DE ESTUDIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES: ABOGACIA-ESCRIBANÍA. CAMINO A LO NUEVO, publicación institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En *Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

-Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.

-Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales / Coordinación general de Lautaro Martín Ramírez; editado por Lautaro Martín Ramírez. - 1a ed adaptada. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2018.

-Iotti, A. (2018). Entrevista a Isabelino Siede. Realidad social y construcción de conocimiento. Problemáticas y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad. En *Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | N° 7 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

-Labarrere S., A.; Ilizástegui D., L; Vargas Alfaro, A. T. (2003). Formar psicólogos. Un enfoque desde la integración de tres concepciones. *SUMMA Psicológica*. UST. Vol. 1, N° 1.

-Nicastro, S. (2018) Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. En *Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

EL CAMINO DE LA CLASE MAGISTRAL HACIA OTROS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: EXPERIENCIA EN MATERIAS INTRODUCTORIAS.

JUAN MARCELO SIERRA¹.

RESUMEN: Somos conscientes de la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza del Derecho, pero su implementación no es sencilla. El texto trata sobre dichos obstáculos e intenta una sugerencia sobre la necesidad de realizar un proceso de transición en materias iniciales para posibilitar la implementación de los nuevos métodos de enseñanza.

El presente se centra en las experiencias que tienen origen en la conformación en el año 2016 del Programa General de investigación sobre Enseñanza del Derecho que venimos llevando a cabo un grupo de docentes y alumnos próximos a graduarse dentro del ámbito de la Universidad Nacional del Sur. –

a) El cambio no es una tarea sencilla. -

La forma de enseñar el derecho viene constituyendo una suerte de preocupación en la comunidad universitaria al contrastar las formas que se utilizaban con los índices que arrojan los datos de la realidad, fundamentalmente el de deserción y el de efectividad en el desarrollo de las materias. –

Se impone entonces el cambio de técnica de enseñanza, se propone complementar o sustituir la denominada clase magistral por otras técnicas de enseñanza como el método de casos, la resolución de conflictos, clínicas jurídicas, clases invertidas, método de debate, etc.

Sabemos el camino, conocemos las críticas a un viejo y obsoleto sistema de enseñanza que se estructuraba sobre una persona que asumía el centro de la

¹ TRABAJO PRESENTADO POR JUAN MARCELO SIERRA, AYUDANTE DE DOCENCIA A EN LA ASIGNATURA INTRODUCCION AL DERECHO DEL DEPARTAMENTO DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. CASILLA DE CORREO marcelosierra@bvconline.com.ar

escena y transmitía cierta información o contenido al alumnado durante un lapso cercano a las dos horas.

Parados sobre la certeza del cambio en el método de enseñanza del derecho queda aún una cuestión más a resolver, pararse frente al alumno e implementar la novedad, tarea nada sencilla, máxime en materias introductorias como resulta Introducción al Derecho de la que soy docente desde hace veinte años.

Dicho esto, me resta volver al título, todos sabemos de la necesidad de un cambio, pero su implementación resulta harto dificultosa, no solo por la formación del alumno sino por nuestra propia formación y por nuestras grandes limitaciones. -

b) Sobre la transición en el cambio del modo de enseñanza del Derecho. -

Me he propuesto hace ya unos cuatro años desentrañar de que manera comenzamos la tarea de realizar el cambio de método de enseñanza. Dentro de mi grupo de investigación me dediqué a estudiar las bondades de la técnica que conocemos como método de casos y abordé sus bondades y virtudes a la hora de transmitir un determinado conocimiento. Pero el contexto y la problemática del alumno de materias iniciales requieren otro tipo de comprensión sobre el asunto que nos ocupa, ¿cómo implementar tal sistema a quien ni siquiera sabe que es un fallo o sentencia del juez, más aún su importancia como fuente, su obligatoriedad y la comparación entre diferentes modelos de sistemas?

No es el método de enseñanza lo que se debe cambiar en las materias iniciales, sino que lo que se debe hacer es desestructurar el esquema de razonamiento aprehendido por el alumno.

El alumno llega a la Facultad de Derecho con la intención de comenzar a incorporar contenidos y se nos ha enseñando a lo largo del tiempo que resulta una virtud incorporar la mayor cantidad de contenidos posible, midiendo nuestro intelecto, capacidad y conocimiento bajo esa premisa. Consecuente con ello resulta el método de enseñanza que tiene por fin transmitir al alumno una serie interminable de contenidos que constan en un programa creado con ese solo objetivo.

En tal sentido la incorporación de información es la única técnica que el joven estudiante de Derecho trae consigo al iniciar la carrera de Derecho. El más avezado logrará estructurar un análisis analítico sobre lo incorporado.

En alguna medida podrá reproducir los mismos y construir definiciones tales como se le han enseñado, lo expuesto no es más que uno de los procesos a desterrar, el de “memorización”. –

No es posible pasar de un método a otro sin realizar esta difícil tarea de desestructuración de los esquemas de razonamiento aprehendidos, el mismo, resultará el primer paso hacia un cambio en el método de enseñanza de nuestra disciplina.

c) El método de desestructuración. –

¿Porque la elección terminológica?, Imagino al joven estudiante dentro de cuatro paredes, las mismas las ha construido incorporando conocimiento teórico, él puede incorporar mayor conocimiento y de esa manera agrandará o ensanchará las paredes y con ello la habitación, pero su contexto estará determinado por la información que adquirió para construir dicha estructura, no hay más allá para ese joven que el horizonte que marca la cantidad de textos, la cantidad de conceptos aprehendidos y los programas académicos establecidos bajo estas consignas materiales. Es la consecuencia muchas veces negativa de este método de enseñanza por memorización (clase magistral), el direccionamiento del pensamiento.

Como reacción a lo ya dicho, deviene necesario la primer gran transformación (desestructuración) en el seno del aula, el reemplazo gradual y paulatino de contenidos. No es ya la transmisión de contenidos lo requerido sino lo metodológico. No nos preguntaremos ya, ¿Qué vemos? Sino como podemos verlo, como enfocarlo, como ponerlo en crisis y lo fundamental como aplicarlo o relacionarlo con el contexto que nos rodea.

En la actualidad la información es ilimitada, las nuevas tecnologías posibilitan una catarata de información sobre cualquier tema y es por ello que el rol docente será el de orientar al alumno en dicha búsqueda, no buscarlo por él.

Trabajar con ejemplos de la vida cotidiana, con problemas, no solo casos sino situaciones que ayuden a que el alumno entienda el alcance o significado

práctico de un instituto o concepto, que pueda ponerlo en crisis, compararlo, entender su importancia y alcance. Trabajar utilización de tecnología, En suma, trabajar un aspecto fundamental que hemos decidido durante siglos que no era necesario: el pensamiento crítico.

La segunda desestructuración es derrumbar las paredes y descubrir el contexto, entendido en el sentido más amplio posible y no solo el socio cultural, resultará determinante para la formación académica y profesional del joven estudiante, y con ello no me refiero solamente a incorporar prácticas de las lecciones aprendidas, sino que la práctica en el estudio del derecho debe ser efectuada en el contexto socio laboral y académico adecuado. El estudio del derecho debe ser vivido e interactuado no solo a nivel alumno, profesor, facultad, sino debe ser interactuado en el seno social, en las instituciones políticas y jurisdiccionales donde está asentada la Universidad. Es tan absurdo enseñar ejecución penal sin una necesaria convivencia dentro del régimen carcelario como enseñarle a un alumno inicial, que aún no conoce la estructura de nuestra justicia, un fallo de la Corte.

No es entonces la práctica como es conocida por nosotros los docentes lo que se requiere para trabajar de la mejor manera el descubrimiento del contexto, sino justamente la que permita al alumno vivir el proceso, sin ello faltará la base del aprendizaje.

d) Hacia un ideal en enseñanza del Derecho en materias iniciales. –

Lo hasta aquí expuesto es la descripción de un conjunto de dificultades con las que me he encontrado al intentar sustituir el método conocido como clase magistral. Entiendo que de la observación práctica y trabajo en la investigación tanto desde lo teórico como desde el campo puedo proponer el siguiente esquema de abordaje para las materias iniciales:

a) Regulación programáticas de escaso contenido teórico y de escasas cantidades de temas. Por ejemplo, en mi asignatura, Introducción al Derecho, la cantidad de contenidos es abrumadora para un alumno de primer año, que se inicia en la Carrera de Derecho, cuando lo relevante es que obtenga herramientas suficientes para comprender los instrumentos de regulación de

conductas, el contexto de los mismos y se inicie en la introducción de una discusión entre derecho y moral que subyace en ambos temas.

b) Sustitución de clases magistrales por clases metodológicas, es decir, puesto un tema a discusión la tarea del docente será el abordaje metódico, la forma de transmitir y dar la clase debe poder ser la referencia del alumno de como abordar los temas propuestos, pudiendo de allí en adelante no solo la obtención de un determinado conocimiento sino la de una propia posición u opinión.

c) La implementación de practicas activas fuera del seno del aula con motivo que el alumno interactúe con la organización político administrativa, organización judicial y jurisdiccional y con problemáticas sociales de diferente índole.

BIBLIOGRAFIA:

- ⊗ PROGRAMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN “ENSEÑANZA DEL DERECHO” I Y II DEPARTAMENTO DE DERECHO UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR.
 - ⊗ MARTIN BOHOMER “ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EJERCICIO DE LA ABOGACIA” EDITORIAL GEDISA.
-

MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES:

Pablo Lazzatti, Mónica Galarza, Florencia Franchini

En el seno de la comisión se debatió acerca de los métodos de enseñanza y de evaluación teniendo en cuenta algunos ejes temáticos que se tomaron como disparadores del análisis.

Para ello se partió de una premisa: enseñar y enseñar Derecho no es lo mismo ya que las aristas particulares de la disciplina imponen métodos de enseñanza que les sean propios.

En ese entorno, se analizó la impronta del docente universitario y su formación docente. Se destacó que quien se desempeña en la actualidad como docente, atravesó una formación que se podría denominar “clásica”, por lo que la incursión en otros métodos de enseñanza proviene de estrategias adquiridas con posterioridad, y de las cuales no ha participado como alumno. A su vez, y dentro de la misma temática, se observó que los concursos docentes para acceder a cargos, mantienen una estructura tradicional en la que no se indaga sobre la implementación de tácticas innovadoras a la luz de las nuevas generaciones.

A partir de estas formulaciones, se propone, básicamente, el “fomentar y facilitar la formación permanente y capacitación constante de los docentes formados y en formación”.

Gran parte del debate consistió en indagar con respecto a las características de los alumnos de acuerdo a sus edades. Los estudiantes llamados *millennials* o de la generación Y, son los que actualmente, en su mayoría, ocupan las aulas universitarias. Los nacidos después del año 2000, los llamados *centennials* o *posmillennials*, recién están empezando con el frondoso camino de la educación de grado, ocupando las aulas de los primeros años de las carreras universitarias, implicando para los educadores un desafío mucho mayor. Dadas las características de estas generaciones, se concluyó en la necesidad de incorporar tácticas que estimulen al alumno a la búsqueda del conocimiento en un ambiente propicio.

La comisión estimó que ya no alcanza con consignar que “deben incorporarse nuevos métodos de enseñanza”, y en ese sentido se plantearon algunos métodos con la finalidad de propiciar su implantación.

Como síntesis, se dejó establecido el rol indelegable del docente, y a partir de allí, se analizaron métodos propuestos por ponentes, consistentes en que los alumnos

alcancen un pensamiento crítico mediante el cual accedan a la resolución de problemas.

“NUEVO MODELO DE ESTUDIANTE Y LOS CAMBIOS EN LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN”

Por Carreras Jacznik, Cintia N. ¹.

Resumen: El avance tecnológico implica cambios estructurales de carácter mundial, globalización e información masiva junto a la tecnología que avanza a pasos agigantados conforman un nuevo tipo de estudiante, con otras necesidades y conflictos, y con otra forma de interacción con el medio socio-cultural. Este nuevo tipo de estudiante que se nos presenta, implica un desafío para los educadores, el cual consiste en prepararnos para que el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, sea lo más productivo posible para la formación de estas nuevas generaciones, que son el futuro de nuestra humanidad.

I-Desarrollo:

a)-Introducción:

El método de evaluación utilizado por los docentes ha de estar en concordancia con aquello que se quiere evaluar, debe estar en sintonía con el propósito para el cual se lleva a cabo la evaluación. En este proceso, recogemos información sobre el aprendizaje de los estudiantes y emitimos un juicio de valor sobre el nivel de este aprendizaje según nuestro criterio. Los propósitos pueden ser de diversa índole, puede que la evaluación sea para ayudar al estudiante a descubrir las dificultades que tenga con la materia, descubrir nuestras propias dificultades como educadores y mejorar así nuestros métodos tanto de enseñanza como de evaluación, calificar el conocimiento del estudiante u orientarlo en el estudio de la materia. Cualquiera sea el propósito, es necesario que tengamos preestablecido un método de evaluación y que el mismo resulte eficaz a los fines, es decir, que sirva para comunicarnos cuál es el rendimiento real académico del alumno. El nuevo perfil de estudiante que nace con los acelerados cambios sociales del nuevo siglo, acarrearán desafíos para los

¹ Adscripta en la Cátedra I de Derecho Internacional Privado. Comisiones 3 y 5. Universidad Nacional de La Plata. E-mail:

cintiacarreras@outlook.com.

docentes, los llamados millennials o centennials, generaciones que crecieron con el avance acelerado de la tecnología y la informática o que nacieron inmersos en ella, tienen una visión del mundo muy distinta a las generaciones anteriores, buscan la innovación, la creatividad, la autonomía, y a su vez la cooperación y el trabajo en equipo, tienen una mirada inminentemente crítica de todo lo que pasa a su alrededor, y la misma no es excluyente de los recursos metodológicos que se utilizan tanto para transmitir el conocimiento como para evaluar los conocimientos adquiridos. El desafío es reconstruir el rol del docente, adaptándose a estas nuevas generaciones de estudiantes, incentivando su interés, despertando su curiosidad y las ganas de estudiar, en un nuevo mundo globalizado, multicultural y tecnológico.

b)-Nuevo modelo de estudiante

Las nuevas realidades que imponen el mundo globalizado y la aceleración del intercambio de información, hacen que los alumnos que se incorporan hoy a la educación superior sean muy distintos a los de décadas pasadas. El avance tecnológico es cada vez más rápido y las nuevas generaciones, los millennials² y centennials³, están acostumbradas a los cambios acelerados y al acceso a la información en forma rápida y eficaz, y al alcance de la mano en un click. Los millennials, son los llamados inmigrantes digitales, nacieron en la época de transición a la era digital y la fueron integrando a su vida cotidiana; los centennials, son los nativos digitales, nacieron en la era digital y tuvieron, desde su nacimiento, una sobreexposición a la información. Son más realistas, tienen mayor capacidad y rapidez en el procesamiento y análisis de datos, recurren a internet para prácticamente todo lo que hacen, buscan la aceptación del resto a través de las redes y no se despegan del Smartphone. Estas características hacen que el perfil del estudiante sea distinto, buscan información concreta y rápida, que les resulte útil a sus propósitos. Lo mismo ha de suceder en los métodos de evaluación, los profesores utilizamos métodos de evaluación complejos, y muchos alumnos se preocupan solo por

2 Son las personas que nacieron aproximadamente entre el año 1980 y el año 2000. Los límites entre una generación y otra pueden ser difusos.

3 Son las personas que nacieron aproximadamente después del año 2000.

aprobar, y en general, con el menor esfuerzo posible. Así, se nos presenta el desafío de cómo llegar a estos nuevos tipos de estudiantes para que la información que les transmitimos les resulte útil para el rol como profesionales que van a desempeñar en el futuro.

c)-Retos que se nos presentan:

Los nuevos retos que nos presentan estos nuevos tipos de estudiante son variados, entre ellos que ya no alcanza con la clase magistral y la transmisión de conocimientos para la posterior evaluación, sino que se requiere de un profesorado que sea más innovador, con métodos que impulsen al estudiante a adquirir por sí mismo nuevos conocimientos en la materia, buscar información, procesarla, saber qué hacer con esa información, aprender a trabajar en equipo y a comunicarse adecuadamente según el rol de profesional que vaya a cumplir en la sociedad. Los estudiantes llamados millennials o de la generación Y, son los que actualmente, en su mayoría, ocupan las aulas universitarias. Los nacidos después del año 2000, los llamados centennials o posmillennials, recién están empezando con el frondoso camino de la educación de grado, ocupando las aulas de los primeros años de las carreras universitarias, implicando para los educadores un desafío mucho mayor. Este perfil de alumno es inminentemente crítico, las nuevas generaciones se caracterizan por una crítica constante, la búsqueda del confort y la facilidad en el acceso a la información. A la hora de rendir examen se encuentran con un desafío, y es que la aprobación del mismo requiere de un esfuerzo adicional que condiciona su aprobación y al cual no están acostumbrados, esta facilidad de acceso a la información les genera una inadecuación a la estructura universitaria que requiere de esfuerzo, constancia y dedicación. Por otro lado, los educadores nos vemos condicionados a orientar a estas nuevas generaciones para que se adecuen a la educación universitaria y a la vez, adecuar las metodologías tanto de acceso a la información, de transmisión de la misma y de evaluación de contenidos a las nuevas necesidades de estos nuevos tipos de estudiantes. Es decir, el desafío está, en seguir capacitando alumnos para que cumplan adecuadamente con el rol que les impone la educación de grado, que se

adquieran todos los conocimientos necesarios para cumplir este rol, manteniendo el nivel educativo en su máximo nivel, y a su vez, adaptándose a los cambios generacionales.

d)-Evaluación:

La evaluación no es solo calificación, es parte del proceso de enseñar y aprender, y si se lleva a cabo de la forma correcta, es motivadora y beneficiosa para el estudiante, ya que le permite saber si está adquiriendo los conocimientos de forma adecuada, se deben generar nuevos desafíos para el estudiante impulsando su interés por adquirir nuevos conocimientos. El buen aprendizaje y el rendimiento eficiente en la instancia de evaluación requieren necesariamente de un buen desempeño en la trasmisión de conocimientos y el impulso positivo de los docentes en la adquisición de los mismos. El estudiantado que se nos presenta no es el que nosotros fuimos, no es un reflejo del estudiante que una vez encarnamos, es un ser distinto, con otras necesidades y otras metas, con otros sueños y otras cualidades, nacido en otro tiempo, el del acceso acelerado a la información y los avances tecnológicos constantes.

II-Conclusión:

Es cierto que la tecnología a veces resulta disruptiva y reduce la atención de los estudiantes en clase, pero si la orientamos a la participación en la materia, podemos utilizarla como una potencial herramienta para llegar a los estudiantes. La innovación constante es necesaria para no quedarnos estancados en una sociedad que crece a pasos agigantados. No se trata de la recepción necesaria de la tecnología como medio de trasmisión de los conocimientos, sino de ir preparándonos como docentes para captar la atención de estos alumnos, siendo más innovadores y cambiando los métodos convencionales tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como en la evaluación de conocimientos adquiridos, a los fines de captar su atención, motivarlos a trabajar colaborativamente, y guiarlos en el aprendizaje de resolución de conflictos. El éxito del método de evaluación motiva al estudiante

a seguir aprendiendo, a seguir avanzando y comprometerse con la materia, ello puede lograrse utilizando métodos variados y dando la oportunidad al estudiante de demostrar por distintos medios, el nivel de conocimientos al que ha llegado y como podrá desempeñarse a futuro en el rol de profesional que le compete. La meta es la evaluación motivadora y productiva, escuchando al estudiante y fomentando el aprendizaje, la interacción entre estudiantes, la autoevaluación de contenidos, incentivando el desarrollo individual de cada estudiante y a su vez la cooperación entre los mismos, permitiendo el uso de tecnología como intercambio de información y forma de cooperación mutua, y finalmente, evaluando al estudiante, no solo en el nivel de conocimientos adquiridos, sino en su destreza, desenvolvimiento, habilidades y capacidades de resolución necesarias para el oportuno desempeño profesional. Como dijo Stephen R. Covey en su libro *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*: “...ya sea que el cambio de paradigma nos empuje en direcciones positivas o negativas, o que se produzca de modo instantáneo o gradual, determina que pasemos de una manera de ver el mundo a otra. Ese cambio genera poderosas transformaciones. Nuestros paradigmas, correctos o incorrectos, son las fuentes de nuestras actitudes y conductas, y en última instancia de nuestras relaciones con los demás”⁴.

III-Recomendaciones:

- a) Reflexionar en forma crítica sobre los métodos de evaluación actuales.
- b) Analizar las posibles formas de adecuarlos a las nuevas generaciones de estudiantes.
- c) Buscar estrategias para fomentar la participación del estudiante en la toma de decisiones pedagógicas, a fines de conocer el nuevo perfil de estudiante y poder responder a sus necesidades. Por ejemplo, realizando encuestas al estudiantado donde expresen sus críticas.
- d) Ir modificando los modelos tradicionales estructurales a fines de captar la atención del estudiante.

⁴Stephen R. Covey. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. 1ª ed. 2ª reimpresión.- Buenos Aires. Paidós, 2003.

- e) Convertirnos en profesores colaboradores y no simple expositores, realizando proyectos que impliquen colaboración mutua, incitando al aprendizaje continuo que oriente al estudiantado en la resolución de problemas que podrían presentarse en su futuro rol como profesionales.

IV-Referencias bibliográficas:

-Bianchetti, Alba Esther “*La enseñanza del derecho*”. Facultad de Derecho, Cs. Sociales y Políticas - UNNE. 9 de Julio 1049 - Corrientes - Argentina.[en línea] : [Fecha de consulta: 14 de abril de 2019] Disponible en <http://www1.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/01-Sociales/S-053.pdf>

-Castro Rubilar, Fancy Inés, “*¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación*”. Praxis Educativa (Arg) [en línea] 2010, XIV (Marzo-Febrero) : [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865011>> ISSN 0328-9702.

-“El espectador” Periódico. Colombia. [en línea]:[Fecha de consulta: 15 de abril de 2019] Disponible en <https://www.elespectador.com/economia/generacion-x-millennials-y-centennials-desafios-generacionales-dentro-de-las-companias-articulo-800690>

-Inda Caro, M.; Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. “Métodos de evaluación en la enseñanza superior”. Revista de Investigación Educativa, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 539-552.

- March, Amparo Fernández. “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. Universidad Politécnica de Valencia. Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.1) 11-34 [en línea] : [Fecha de consulta: 12 de abril de 2019] Disponible en: http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdfISSN:1887-4592.

-Osvaldo Alfredo Gozaini. “*La enseñanza del derecho en Argentina y Latinoamérica*” [en línea]:[Fecha de consulta: 14 de abril de 2019] Disponible

en <http://gozaini.com/wp-content/uploads/2015/12/La-ensen%C3%83anza-del-derecho-en-Argentina.pdf>

-“ReasonWhy” Investigación y actualización sobre marketing y economía.

España. . [en línea]:[Fecha de consulta: 15 de abril de 2019] Disponible en

<https://www.reasonwhy.es/actualidad/sociedad-y-consumo/diferencias-entre-millennials-centennials>

- Reyes Herrera, Lilia. “Evaluación de los aprendizajes en la educación superior”. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.[en línea] : [Fecha de consulta: 11 de abril de 2019] Disponible en:<https://www.redacademica.edu.co/>.

- Rinaudo, María Cristina, Chiecher, Analía y Donolo, Danilo. “*Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire*” [en línea] : [Fecha de consulta: 14 de abril de 2019] Disponible en https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf. ISSN: 0212-9728

- Sáiz, M. Consuelo y Román, José M..“*Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría*”. [en línea] : [Fecha de consulta: 11 de abril de 2019] Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1116>.

- Soriano Rodríguez, Ana María. “*Estrategias de enseñanza y evaluación en la universidad*” Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.10, Junio-Diciembre de 2012, pp.43-62. ISSN 1996-1642.

EVALUAR LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. REFLEXIÓN SOBRE UNA PRÁCTICA COMPLEJA.-

Ricardo Germán Rincón¹

Sin duda que el problema de la evaluación es uno de los más complejos problemas que atraviesan las prácticas educativas. Si a la complejidad propia del tema en sí, le añadimos como entorno físico de su ejercicio el de una institución universitaria, institución que también merece ser considerada por demás compleja² nos encontramos ante una combinación que no resulta sencilla de ser abordada. Intentaremos realizar una aproximación al problema abordando las cuestiones que se nos presentan una a una, para luego proponer una síntesis final.

Evaluar.- Evaluar es una actividad, de esto no cabe duda. Tampoco podemos dudar de que se trata de una actividad humana y, puestos ya en el camino de identificar perogrulladas, que esta actividad humana es un ejercicio racional que en ocasiones tiene un componente intencional.³

La actividad de la evaluación implica un ejercicio racional en el que un actor / agente realiza una ponderación respecto de una circunstancia, hecho, persona, producto u objeto **determinado**.⁴

Esta ponderación es un ejercicio de nuestra razón en el que establecemos un valor para aquello que estamos evaluando. Dicho valor puede ser establecido en una gama variable de escalas, dependiendo de la intencionalidad que tenga la ponderación que realizamos.

En el caso de la evaluación educativa, sabemos que esta práctica es desarrollada por un tipo árticular de actor / agente que es un profesional al que se denomina

¹ Ricardo Germán Rincón. Subsecretario Académico. Profesor adjunto ordinario de Derecho Político. Carrera de Abogacía. Facultad de Derecho. UNLZ

² Cf. Vega, Roberto.. quien afirma que las dos organizaciones más complejas de gestionar son las universidades y los hospitales

³ Por intencionalidad estamos entendiendo el uso consciente que el sujeto que evalúa haga luego de la información que sus sentidos puedan haber recabado

⁴ Stufflebeam & Shinkfield en su ya clásico trabajo sobre el tema ofrecían una definición extraída del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation que sostiene que : *"...la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo."* p19

docente y que la misma ha sido clasificada por Scriven conforme con su utilidad / empleo en:

1. **Evaluación diagnóstica:** esta evaluación puede, a su vez, ser dividida en dos modalidades: a) la que se realiza al comienzo de un ciclo académico o escolar y b) la que se realiza como preparación para el desarrollo de una actividad de enseñanza puntual. En el primer caso, el docente realiza un relevamiento de saberes previos con un grado de generalidad que depende de la orientación que le dará al curso que seguirá a continuación. En el segundo caso, la exploración se reduce a una "preparación del terreno" sobre el cual se desarrollará el tema siguiente.
2. **Evaluación formativa:** esta es la llamada evaluación de desarrollo e implica un ejercicio de larga duración en la cual el docente va ponderando los avances de sus estudiantes, la mayor o menor dificultad, entusiasmo o hastío que generan los temas que se van desarrollando. Esta es una evaluación de carácter procesual, que permite a los docentes y estudiantes ir ajustando mutuamente sus prácticas a los resultados de la misma. Esta evaluación suele ser caracterizada como la "evaluación de concepto"
3. **Evaluación sumativa:** Esta es la "evaluación de resultado", es la que define o atribuye una calificación a un sujeto y su producto académico (exposición oral, defensa de tesis, coloquio, desarrollo escrito, resolución de caso, etc.). En la universidad esta evaluación se relaciona con la función de acreditación que puede cumplir una evaluación.

La **evaluación diagnóstica** ofrece insumos valiosos a los docentes, a los estudiantes y a la institución . En el caso de los docentes, les permite "acomodar" la programación del curso a desarrollar realizando ajustes en la propuesta académica. A los estudiantes les da un panorama de la distancia a la que se encuentran de los saberes y habilidades mínimas exigibles para transitar con relativa garantía de éxito el curso en particular. A institución la síntesis de los informes diagnósticos de los diferentes espacios le permiten palnificar, promover,

realizar diferentes actividades con docentes y estudiantes con el objeto de acercarlos al óptimo que se plantean los administradores académicos de la institución.

La **evaluación formativa**⁵ le permite a los estudiantes medir el pulso de su propio avance en la comprensión de los temas comprometidos en la propuesta académica, y a los docentes les ofrece una visión continua, evolutiva, del tránsito del estudiante por el curso. Con estos datos el estudiante puede decidir dedicar más horas al estudio, efectuar consultas, etc. y al docente le permite volver sobre algunos temas con un fundamento estadístico y no su simple impresión de que los estudiantes "no han comprendido", modificar sus estrategias de intervención didáctica, ofrecer otro tipo de actividades o lecturas distintas y complementarias de las que habitualmente emplea, etc.

La **evaluación sumativa** pone fin al tratamiento de un tema, de una unidad didáctica o de un curso y fija una calificación al sujeto que se presentó a esta instancia. Esta calificación sumativa determina si se alcanzan o no las expectativas que el docente estableció como metas de logro para los estudiantes de un curso determinado y que se encuentran volcadas en su proyecto de cátedra. La evaluación sumativa es considerada como la más tradicional de las visiones que sobre el problema educativo circulan entre los docentes⁶ y la misma presenta dos posibilidades básicas según que nos encontremos ante un sistema de exámenes finales o de promoción. En el primer caso la nota que el estudiante obtiene expresa su desempeño en un momento dado, en la instancia del "examen final" y no siempre guarda relación con el desempeño que el mismo tuvo a lo largo del curso. En el segundo caso, la nota final es el resultado de promediar más de una instancia parcial de examen a la que debieron someterse los estudiantes y resulta, por lo tanto, más homologable a la evaluación formativa (aunque, claro está, no son idénticas). La evaluación sumativa toma una decisión única y final

⁵ Cf. Santos Guerra, M. A. quien propone que la verdadera evaluación debe tener carácter formativo si está orientada hacia el progreso y el desarrollo de los estudiantes y no resulta un mero proceso de selección de aptitudes

⁶ El sustantivo docente proviene del verbo latino *docere* que se traduce por enseñar, instruir, dar clase, etc.

sobre la situación académica de un estudiante: aprueba o desaprueba (con las consecuencias académicas que devengan de cada posibilidad)

Calificar: La actividad de calificar consiste en aplicar una marca de valor a un producto. Esta marca se toma de una escala graduada que se encuentra previamente definida⁷ por la autoridad política correspondiente, dependiendo de si nos encontramos en una universidad pública estatal o si se trata de una institución privada. La calificación es siempre un acto unilateral, independiente de si quien califica es un docente individual, una comisión evaluadora o un tribunal examinador. La unilateralidad de la calificación no supone que la misma sea arbitraria. Por el contrario, venimos sosteniendo que la evaluación es una actividad racional y la arbitrariedad es, justamente, la excepción de esta razonabilidad.

La universidad argentina tiene una tradición de calificar a los estudiantes con una nota numérica, expresada en número enteros y graduada hasta el diez, donde ésta última es la calificación máxima que un estudiante puede obtener en una instancia examinadora.

Acreditar: Acreditar es una de las funciones de la evaluación sumativa. Cuando un estudiante recibe una calificación que conforme a las reglamentaciones vigentes implica la aprobación de un espacio curricular, la nota que establecieron los docentes indica que, a juicio de los mismos, este estudiante ha demostrado poseer los conocimientos suficientes como para avanzar en el plan de estudios, o bien, graduarse. La acreditación es, por lo expuesto, la garantía que una universidad ofrece a la comunidad de que el estudiante que aprueba o se gradúa ha desarrollado las competencias mínimas esperables en un profesional de la especialidad. La acreditación de los saberes posee un valor singular en el sistema universitario argentino, por cuanto en nuestro país la universidad no sólo confiere el grado académico, sino que además habilita profesionalmente.⁸

⁷ Puede ser el Estatuto de la Universidad, el Reglamento para la Actividad Académica, la Ordenanza de creación de un plan de estudios, etc.

⁸ Esta es una de las originalidades del sistema universitario argentino. En otros países, la universidad sólo confiere un grado académico y para poder ejercer el egerjado se debe someter a un examen de suficiencia

ante los organismos que regulan el ejercicio de la profesión.

La situación descripta obliga a que las instituciones universitarias y sus equipos docentes reflexionen sobre el peso real y concreto (no sólo simbólico) que tiene la evaluación al interior de una universidad.

¿Y los docentes?

Éste es un problema que aún no tiene solución en el ámbito universitario argentino. En nuestra universidad existe una larga tradición que se remonta a sus orígenes, de reclutar a los docentes entre los profesionales egresados de las mismas carreras en las que se desempeñan. En su momento, durante la presidencia de Sarmiento, se decidió que la formación de los docentes sería llevada adelante por las Escuelas Normales y desde ese momento la formación docente ha estado segregada de la universidad⁹ constituyendo el grueso de la llamada educación terciaria.¹⁰ La misma ley de educación superior¹¹ 24.521 no estableció el requisito de que los docentes universitarios tuvieran "formación docente" para el acceso a la carrera académica. Por otro lado, la relativamente baja rentabilidad de la carrera docente, así como la irregular frecuencia con que se efectúan los concursos docentes en las instituciones estatales o su ausencia en el caso de las universidades privadas actúan como un contra-incentivo para aquellos que desean dedicarse a la docencia universitaria.

En el caso de algunas profesiones como las licenciaturas en antropología, historia, sociología, matemática o ciencias astronómicas que adolecen de escaso

⁹ Hasta 1969 los "maestros" egresaron de las escuelas normales, que eran instituciones de educación secundaria. Recién a partir de 1970 se desarrollaron los cursos de magisterio en la provincia de Buenos Aires.

¹⁰ La decisión de Sarmiento de se basó, en parte, en su observación de la realidad durante sus viajes por Europa y América del Norte y, al mismo tiempo, en su deseo de que la formación docente pudiera ser controlada por el ministerio de instrucción

¹¹ Ley **ARTICULO 36.** — Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes. / Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.

desarrollo de su campo laboral, las universidades se transforman en el único lugar visible y concreto donde pueden desplegarse los conocimientos adquiridos.¹²

Nos encontramos entonces con que los claustros docentes universitarios no se encuentran en su totalidad conformados por profesionales de la educación, sino mayoritariamente por idóneos en sus materias de referencia, que carecen de la formación técnica profesional específica para intervenir en un proceso de enseñanza.

En este punto surgen, necesariamente, preguntas como las siguientes: ¿cómo evalúan estos docentes a sus estudiantes? ¿qué instrumentos emplean? ¿qué grado de relación y coherencia existe entre los criterios y los instrumentos de evaluación que maneja la cátedra? ¿realizan evaluación diagnóstica al comienzo de los cursos? ¿qué registro llevan de la evolución de sus estudiantes? ¿cuán explícito se encuentra en las propuestas académicas el tema de la evaluación?, etc.¹³

Conclusión.-

A modo de conclusión de este somero análisis podemos afirmar que la complejidad de la tarea evaluativa no siempre es completamente comprendida por los docentes que integran los equipos de cátedra.

Para resolver la situación descripta, los equipos de gestión académica de las instituciones universitarias enfrentan una dura tarea que consiste en dotar a los docentes en ejercicio de las herramientas necesarias para cumplir cabalmente con las funciones de un profesional de la educación.

Las secretarías y coordinaciones académicas de las universidades y de sus facultades y departamentos elaboran materiales teóricos, crean equipos de asesoramiento a las cátedras, promueven jornadas y conferencias, organizan la

¹² Es un tema harto debatido el de la conveniencia de que la universidad diseñe carreras que no tengan un campo de ejercicio profesional definido. Hoy día es necesario explicitar las incumbencias profesionales de los títulos correspondientes a las carreras cuya aprobación se eleva al Ministerio de Educación pero las instituciones universitarias resisten el control amparadas en una interpretación de la autonomía universitaria.

¹³ Todos estos interrogantes podrían dar lugar a alguna línea de investigación

carrera docente¹⁴, etc. en pos de lograr que sus docentes adquieran el vocabulario técnico y el manejo de las herramientas de gestión de los proyectos de cátedra necesarios para un ejercicio profesional de la tarea docente.

Estos esfuerzos institucionales requieren, por otro lado, del compromiso de los sujetos a quiénes las acciones van dirigidas y de la disponibilidad de espacios y tiempos para poder desarrollar las acciones. La tarea no resulta sencilla y se erige en una de las preocupaciones constantes de la gestión.

Bibliografía.-

BOURDIEU Pierre. Intelectuales, política y poder. EUDEBA. Bs As. 1999

DÍAZ BARRIGA , Angel Docente y programa: lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Aique, 1995

FANFANI Emilio T. La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Bs As. Siglo Veintiuno editores. 2011.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel Evaluar es comprender Buenos Aires, Magisterio del río de la Plata, 2013

SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y la marginalidad en américa latina. disponible en <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/15/15artigo01.pdf>.
Ultima fecha de consulta 13/3/2018

¹⁴La Universidad de Buenos Aires establece una serie de cursos que deben tomar, cursar y aprobar los que desean ingresar a la carrera docente, la facultad de derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora ha establecido la carera de Profesorado Universitario en Ciencias Jurídicas, la Universidad Tecnológica Nacional dicta la carrera de formación docente abierta a diferentes profesionales, la Universidad del Este ha desarrollado un programa de capacitación a los docentes de la casa, además de contra con el profesorado universitario, etc.

PENSAR EN CONTEXTOS HOSTILES: EL ROL DE LA EVALUACIÓN EN LA FACULTAD.

Leandro Panelo¹.

Resumen.

La presente ponencia busca interrogarse acerca de las prácticas de evaluación adoptadas por la cátedra 2 de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la UNLP. Analiza como una serie de aspectos decisivos como el curriculum, las prácticas institucionales inciden en la evaluación haciendo de ella solo un aspecto mínimo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con todo, esta propuesta apunta a recuperar la intencionalidad de la evaluación en relación a lo enseñado y las experiencias de los educandos.

Introducción.

La cátedra II de Derecho Constitucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de La Plata en el año 2015, por decisión de la dirección de la cátedra, cambió su propuesta curricular. Esta nueva planificación colocó a los saberes bajo una organización pre moderna enumerándose una serie de temas muy amplios sin ningún criterio clasificatorio explícito a desarrollar durante un cuatrimestre.

Asimismo el nuevo programa tampoco explicita otros elementos esenciales como los objetivos ni los criterios de evaluación. Esto último genera problemas para los estudiantes, sobre todo, al momento de la evaluación ya que ellos las expectativas docentes, las modalidades de evaluación y los criterios de los profesores para establecer la acreditación de la asignatura. En ese sentido, reina una imprecisión bastante grande acerca del contenido exacto de las normas; formas de evaluación y los niveles de dominio esperados (Perranoud 2010:35).

La actual propuesta curricular es un “marco vacío” (Chevallard 1986 en Perranaud 36) que dificulta observar qué hay en la base de la evaluación. Por ello, resulta ilustrativa la descripción de Philippe Perranoud (2010:92) del juego

¹ Docente Adscripto Derecho Constitucional; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata; E-mail: leandropanelo@yahoo.com.ar

del gato y el ratón: un enfrentamiento de estrategias y contraestrategias siendo muy difícil generar una relación verdaderamente cooperativa entre docentes y alumnos cuando tarde o temprano los docentes juzgaran a los estudiantes, a veces sin amabilidad. En efecto, el curriculum es un conjunto de recortes descontextualizado de saberes ordenados en distintas islas independientes de manera que cada una se corresponda con un tiempo sintáctico y simétrico de enseñanza y evaluación.

Generalmente, los estudiantes no ven en los exámenes ningún atractivo o desafío específico que no fuese el premio final de acreditar la promoción de la asignatura, o sea no los compromete ni social ni epistemológicamente con los saberes propuestos. De esta forma, desarrollan estrategias de almacenamiento de hechos y datos premiadas en el corto plazo por los docente, ya que estos delimitan la evaluación a comprobar que el alumno haya retenido el tema que se estudió generalmente consultando un único texto en lugar de indagar que tipo de relaciones o preguntas ha sido capaz de hacer el estudiante con respecto al resto de los saberes, autores o fuentes.

La cátedra, fiel a dicha tradición, en los últimos diez años adoptó dos modelos de evaluación prescriptos por el Régimen de Enseñanza y Promoción de la Facultad. El primero está compuesto por tres evaluaciones parciales, sin recuperatorio, y tres notas conceptuales provenientes de la participación de los estudiantes en la clase, trabajos prácticos domiciliarios y/o en clase. En cambio, el segundo², el cual se aplica actualmente, consiste en cuatro exámenes parciales (dos con el profesor titular y dos en las comisiones) junto a su respectivo recuperatorio el cual fue complementado, para cumplimentar con la acreditación CONEAU, con cuatro trabajos prácticos (tres a desarrollar en el aula y uno domiciliario) los cuales representan 10 % de la nota final³.

De esta forma, el momento de la evaluación ocupa un lugar menor con respecto a al aprendizaje o al tiempo del estudiante. A pesar que el saber no se construye linealmente, la mayor parte de las clases los docentes recorren

² El régimen de enseñanza y promoción indica que se deben tomar al menos dos exámenes parciales. El desarrollo de cuatro evaluaciones es una decisión de la cátedra.

³ La evaluación comprende notas que utilizan la escala de cero a diez. Los cuatro exámenes escrito son promediables requiriéndose para promocionar sin examen final obtener el mínimo de 6 puntos mientras que para aprobar se requiere adquirir una nota de 4 puntos.

torpemente el curriculum a partir de fraccionamientos del mismo acompañado por un soporte bibliográfico pobre correspondido a capítulos de manuales de la disciplina. Esto torna difícil cualquier diferenciación de la enseñanza: los alumnos deben progresar al mismo ritmo del dictado de la clase cuando una parte significativa de la misma no haya adquirido las nociones esenciales puestas a consideración.

Entonces, la evaluación de los aprendizajes está solo relacionada únicamente con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación de los saberes adquiridos (Litwin 2010:14). Pero esta situación resulta controvertida si se reconoce que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros (Liwin 2010:14).

Así, los exámenes son solo un medio para verificar que los estudiantes han memorizado superficialmente los contenidos que tienen a la vista y la enseñanza se corresponde únicamente con la presencia de la próxima prueba. Las actividades de cada clase se asemejan a la instrucción militar: todos hacen todo al mismo tiempo; todos se preparan para la misma prueba aún, conscientemente, de que ella no contemple todos los aprendizajes posibles que se producen en un curso.

La evaluación no es una cuestión menor. Evaluar requiere tiempo de trabajo, tomar múltiples decisiones por ello no puede quedar relegada a una última instancia ni es un proceso permanente (Litwin 2010:16). Asimismo, resulta esencial reconocer que alrededor de cada examen se presentan conocimientos, competencias, estrés, sentimientos de injusticia, temor con el futuro; la evaluación suele absorber la mayor cantidad de energía de los estudiantes (Perramud 2010:88).

Se debería reconocer que es fundamental generar propuestas que vayan más allá de los postulados tradicionales y para ello se deberían adoptar criterios que las contradigan para plantear dentro del marco institucional de la facultad un proyecto que recupere el sentido de la enseñanza. Esta situación crítica volver a plantear un interrogante básico, pero no por ello menos importante como qué

relación existe entre la evaluación y la propuesta curricular; o sea cómo se vinculan el curriculum con los saberes que se enseñan.

¿Qué evaluar y qué enseñar? O ¿Qué enseñar y qué evaluar?

Transitar el limbo curricular que actualmente propone la asignatura genera severas dificultades tanto para estudiantes como docentes; los primeros pasan por situaciones de alto estrés durante todo un cuatrimestre ante la sobrecarga de evaluaciones (cuatro exámenes y cuatro trabajos prácticos) ante las cuales son sometidos a calificaciones externas en las cuales se juegan la promoción de la asignatura y la consiguiente posibilidad de continuar avanzando en la carrera. En cambio, los segundos apoyan su trabajo en un recorrido tortuoso y confuso por los islotes del programa sin apoyos teóricos robustos recurriendo, de esta forma, al viejo truco de la memorización sistemática.

Los exámenes terminan siendo una triste reproducción de lo trabajado previamente en el aula como si la clase fuera un pronóstico del examen dejando de reconocerse la preocupación por la evaluación como el placer de la curiosidad o el aprendizaje mismo; la prueba termina siendo un recorte particular del contenido.

Ante esta situación se propuso romper con la lógica aquí descrita y proponer una nueva forma de trabajo. En este sentido, luego que los docentes adjuntos decidieran el tema objeto del trabajo práctico se propuso el análisis de una fuente específica con un soporte teórico sólido a los efectos de estimular la producción crítica de saberes en los estudiantes.

De esta forma, se les otorgó a los estudiantes un trabajo práctico de elaboración grupal de cuatro consignas a desarrollar en 8 carillas para que se analice una sentencia judicial. El tiempo estimado para su producción fue de tres semanas y se estableció como consigna la transcripción de textos íntegros y/o copias textuales de publicaciones virtuales⁴. Los resultados no fueron los esperados ya que en todas las respuestas primaron las copias textuales, no se

⁴ Asimismo se establecieron dos fechas de horarios de consulta y se suministró la bibliografía a través de la fotocopidora del Centro de Estudiantes.

detectaron elaboraciones propias hasta hubo copias, sin lectura, de textos virtuales.

A pesar que la propuesta exigía respuestas originales, fracasó porque fue una actividad no contemplada en los momentos de enseñanza ni en la bibliografía consultada asiduamente por los estudiantes⁵. Si bien los textos se corresponden al campo de la producción académica del Derecho Constitucional la misma rompe con las lecturas descontextualizadas que proponen los manuales de la asignatura.

La búsqueda de originalidad, en el presente caso, hizo que se solicitara a los estudiantes resuelvan lo irresoluble; se les hizo que realicen esfuerzos cognitivos ilegítimos, la originalidad jugó una mala pasada (Litwin 2008:169). En el marco de la presión, los alumnos, por elaborar la respuesta a la consigna, no se plantearon el valor o sentido de la tarea sino que crearon un sistema de atajos como la búsqueda de respuestas en internet que allanen el arduo camino de pensar. Asimismo, otra falencia que mostró la propuesta fue que los criterios de evaluación no se comunicaron contundentemente ya que solo se indicó la escala de evaluación, las normas de cita de textos y la prohibición de copias textuales pero no se señalaron los requerimientos de originalidad. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones “implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores” (Litwin 2008:175).

La mala experiencia descrita implica explicitarse qué se debe evaluar, qué es lo que interesa del curriculum. Para ello, primero se requiere tener presente qué es lo que se va a enseñar; o sea revertir la pregunta. Decidir que enseñar no es una respuesta sencilla sobre todo porque, dentro de cada propuesta curricular en la educación superior, la aplicación de un plan de estudios requiere de tres esferas (Díaz Barriga 2005:34): la burocrática administrativa, la académica y la del poder. La primera consiste en la obligación del profesor titular, a partir de su concepción del mundo, de elaborar su propio programa de estudios; la segunda trata de recuperar un espacio académico dentro del curriculum el cual es muchas veces olvidado por las presiones ejercidas sobre

⁵ Se propuso como bibliografía de consulta dos textos de Carlos Nino; uno de Marcelo Alegre y otro de Roberto Saba.

la carrera docente; la tercera refiere a las disputas epistemológicas como de poder hacia dentro de cada cátedra.

Un error bastante común de los docentes universitarios es olvidar la presencia de estas etapas y seleccionar aquello que considera importante, formular la evaluación y a partir de ello programar la enseñanza en función de lo que se va a evaluar generando que las evaluaciones pierdan total relevancia ya que van a mostrar aquello que el profesor se propuso al momento de planificar la tarea. Así, los objetos de evaluación deben ser contruidos en base a las preguntas que le formulemos a los saberes ya que, como ha sostenido Susana Celman (2010:45), “lo que se evalúa no son cosas con existencia e identidad independiente de quien valora. Es muy diferente una evaluación destinada a comprender que ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, que aquella otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores, al interior de dicho tema y con relación a otros”.

Entonces, la pregunta no sería cómo se evalúa determinado tema, presuponiendo que hay una sola manera posible de hacerlo. Las formas de evaluar deberán variar de acuerdo con la áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas. O sea, si, por ejemplo, el tema de las inmunidades parlamentarias se abordó desde la Ciencia Política formal seguro bastará la memorización del articulado legal que las regula; en cambio si se decidió adoptar una postura neoinstitucionalista se requerirá tomar otras fuentes (sentencias, desafueros, instituciones informales) y serán otros los conocimientos puestos en juego (como se relaciona el Congreso con la Justicia, la influencia de los ejecutivos en las decisiones del Poder Legislativo, etc.)

De este modo, el enfoque con el cual el profesor se dirige al campo de conocimiento y las preguntas que le genere marcan y determinan en gran medida el tipo y forma que debe adoptar la evaluación. Así, se evita que el docente sea dividido en dos sujetos: el que enseña y el que evalúa.

Bibliografía.

- . Amigues, René y Zerbato Poudou, Merie Thérèse; Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación; Fondo de Cultura Económica. México.
- . 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/issue/view/262>
- . Celman, S; (2010) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Bs As.
- . Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *La evaluación escolar: de los lemas a los problemas*. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Cols-Basabe-Feeney-20062.pdf>
- . Díaz Barriga, Ángel; (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico; Ediciones Pomares; Barcelona.
- . Litwin, Edith. (2008). "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En: *El oficio de enseñar*. Paidós Educador.
- . Litwin, Edith (2010); La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza en Camilloni, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Bs As.
- . Perrenoud, Philippe (2010); La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas; Colihue.

FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIO DE ABOGACÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS.

Guadalupe Bustos¹ y Micaela Valderrey²

Resumen

En el presente trabajo se pretende analizar los alcances y perspectivas que plantea el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (FCEyJ) en relación a la formación plena de los derechos humanos (DDHH).

Para ello se examinará el plan de estudios a implementarse en vinculación a los contenidos prescriptos en el currículum, el perfil profesional pretendido y los desafíos que se propone en materia de DDHH.

El cómo se aborda los DDHH en las carreras de abogacía es clave al momento de pensar qué futuros/as profesionales deseamos. Pensar en una educación plena en relación a los DDHH obliga a reflexionar sobre los alcances y los límites de las intervenciones jurídicas para resolver problemas sociales estructurales, permite a los/as abogados/as tomar conciencia de que estas prácticas colectivas, que articulan el trabajo técnico con estrategias más amplias, exigen también otro papel, otras actividades que forjen otro tipo de relaciones con los/as sujetos de derecho. Además de utilizarse los instrumentos jurídicos tradicionales, deben introducirse nuevas herramientas educativas, tendientes a capacitar a los/as futuros/as profesionales.

Análisis del Plan de Estudio de Abogacía de la FCEyJ

En diciembre del 1995 por Resolución N° 172/95 del Consejo Superior se creó la carrera de Abogacía en el ámbito de la FCEyJ conjuntamente con el Perfil,

1 Abogada (FCEyJ - UNLPam). Maestranda en Sociología Jurídica con Orientación en Familia y Género de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Extensionista e investigadora (FCEyJ - UNLPam). Miembro del Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la (FCH - UNLPam). Programa de formación docente de "Sociología Jurídica", carrera Abogacía de la FCEyJ. Guadalupe41@hotmail.com

2 Abogada (FCEyJ - UNLPam). Maestranda en Docencia en Educación Superior de la UNLPam. Extensionista e investigadora (FCEyJ - UNLPam). Miembro del Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la (FCH - UNLPam). Programa de formación docente de "Sociología Jurídica", carrera Abogacía de la FCEyJ. valderreymicaela@gmail.com

Alcances, Plan de Estudios, Plan de Correlatividades y Contenidos Mínimos de las Asignaturas consignadas tal como se mantienen en la actualidad³.

A los efectos de este trabajo, no nos detendremos en un análisis pormenorizado del plan de estudios de referencia, simplemente aportaremos una reflexión en torno al perfil esperado y moldeado de profesional. Es decir, el plan de estudio actual busca un/a abogado/a tipo y refuerza un estereotipo en particular de perfil. Resalta las características de un profesional meramente técnico que desarrolla determinadas tareas y asesora en cuestiones relacionadas a lo jurídico-legal y no otras. En ningún apartado se nombra la extensión como forma de enseñanza, aprendizaje y función universitaria indispensable para la relación con la comunidad. Se alienta a un perfil simplemente ejecutor de la legislación en vez de incentivar al ejercicio o crítica de esta. Se hace hincapié en la formación de un/a abogado/a litigante, cuya consecuencia es formar un/a técnico/a compenetrado/a con la particularidad del caso en el que trabaja, es decir proclive a la judicialización de la vida social a través de su traducción judicial (Zaikoski, 2015).

El nuevo plan de Abogacía vigente a partir del año 2020. Incorporación de los Derechos Humanos

En 2018 por Resolución N° 390 del Consejo Superior se aprobó la reforma del Plan de estudios de Abogacía de la FCEyJ, que de manera estructural cambia el perfil del abogado/a. Este hace suyo el desafío de incorporar de manera explícita a los DDHH, otorgándoles jerarquía como asignatura particular y les reconoce la característica de ser un eje transversal que guía a toda la formación.

Para la modificación del Plan se tuvo en cuenta 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 abogado/a, es decir que a partir de tal regulación el ejercicio profesional se considera que puede poner “en riesgo de modo directo la salud, seguridad, derechos, bienes y la formación de habitantes”.

³ El Plan de 1995 toma como base el de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP del año 1958 y su modificación de 1988.

Además unos de los fundamentos del por qué se modificó el Plan se basa en la necesidad de adecuar la enseñanza integral de futuros abogados/as a los estándares acreditados por el Consejo de Universidades según la propuesta de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hubieran obtenido el título respectivo, aprobados por la Res. N° 3401/17 del Ministerio de Educación de la Nación.

A partir de estos lineamientos, y de las bases sentadas en la Resolución N° 200/11 del Consejo Directivo de la FCEyJ en donde se aprobó el “Programa de Análisis de Reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía”, el mismo cuerpo decide aprobar el “Programa de Adecuación del Plan de Estudios” (Res. N° 220/17 CD) dando comienzo con el proceso de discusión plural que llevó más de dos años, con intervención de los diferentes claustros y actores de la comunidad universitaria.

En la fundamentación de esta nueva se sostuvo que debe estar orientada en “la Incorporación en forma transversal de la temática de Derechos Humanos, el replanteamiento del perfil de los/as egresados/as de la carrera, la incorporación de autores/as, perspectivas teóricas, y experiencias ancladas en la región latinoamericana, la necesidad de fortalecer la formación práctica en todo el trayecto académico” (Res. N° 390/18 del CS-UNLPam, p. 5).

El perfil del título, por su parte, incorpora capacidades propias de un profesional crítico y comprometido con el medio, relativas por ejemplo, a la resolución alternativa de conflictos, un desempeño de acuerdo a valores y respeto por los derechos humanos, el análisis crítico del derecho positivo, las prácticas y decisiones judiciales y la producción y transferencia de conocimiento.

En relación a la estructura y organización del Plan de Estudios, nos limitaremos a enunciar las incorporaciones, modificaciones y apreciaciones en relación a los DDHH. Se trata de una estructura curricular de tipo integrado que incluye tres instancias de formación: a) Formación general e interdisciplinaria, b) Formación disciplinar y c) Formación práctica, que da un total de horas. En total suman 3076 horas.

Dentro de la formación disciplinar en el área del derecho público se creó una unidad pedagógica que contiene las asignaturas Derechos Humanos y

Garantías Constitucionales, Derecho Constitucional, Teoría del Delito y de la Pena, Derecho Público Provincial y Municipal, Derecho Internacional Público y Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos, Derecho Penal parte especial, Derecho Administrativo I, Finanzas Públicas y Derecho Tributario, y Derecho Administrativo II. Este área condensa 700 horas del Plan. El plan de estudios en proceso de evaluación por la CONEAU, una vez aprobado entrará en vigencia en el año 2020. Este, al menos desde lo formal ha generado un gran aporte a la formación de futuros/as profesionales del derecho ya que por un lado reconoce la necesidad de incorporar la perspectiva de derechos humanos como eje transversal a toda la formación, siendo esto un logro y a la vez un desafío, pues la transversalidad en la enseñanza de los derechos humanos “tiene que ver con la responsabilidad estatal y también con la complejidad de los derechos entendidos como procesos sociales y culturales, lo que exige un esfuerzo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar la comprensión de los estudiantes en el inicio de la carrera” (De Sojo, Lorat y Medici, 2018 p. 19).

Por otro lado, la incorporación de la asignatura Derechos Humanos a la currícula de manera autónoma le otorga jerarquía y distinción en el plan de estudios y además, al estar inserta en el bloque del área disciplinar del Derecho Público, se hace explícita la relación y comunicación necesaria entre los espacios curriculares con los cuales dialoga, el que se encuentra atravesado por el bloque de convencionalidad. Esto permite abordar a los derechos humanos de forma dinámica, y no desentendidos de los procesos sociales que les dieron origen y condicionan su vigencia.

Asimismo, el nuevo plan interpela en su fundamentación a los modos tradicionales de enseñanza del derecho. Entendemos, a la luz de un análisis integral del mismo, que adhiere a los métodos críticos de enseñanza, visto el replanteo del perfil del egresado y el fortalecimiento de la enseñanza práctica a lo largo de todo el trayecto -talleres, prácticas comunitarias, clínica de litigación- que promueve un ejercicio reflexivo del estudiante en formación. Acordamos con De Sojo, Lorat y Medici (2018) que “comprender, enseñar y aprehender a los derechos humanos como procesos sociales, institucionales, políticos,

culturales, es lo que facilitará al estudiante su comprensión y asimilación; resultando así predicados críticos de las formas en que nos relacionamos entre nosotras y nosotros mismos, con el estado con la naturaleza, con las corporaciones, con las generaciones pasadas y con las futuras (...) y sostenemos que una educación jurídica que transversaliza la enseñanza de los derechos humanos como contenido central, debe entonces articular a lo largo de toda la currícula desde una perspectiva crítica, posicionada políticamente y comprometida institucionalmente” (De Sojo, Lorat y Medici, 2018, pp. 19-20).

Reflexiones finales. Educación plena en Derechos Humanos: desafío que es presente y futuro

A los fines de este trabajo, tomaremos la definición de Herrera Flores (2008) que hace sobre los derechos humanos que entiende por estos como “procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana” (p. 13). Utilizamos esta definición, en primer lugar, porque descarta el reduccionismo del carácter meramente normativo de este tipo de derechos ya que el término “proceso” alude a su dinamismo producto del contexto histórico, social, político en el que se han ido desarrollando, a la vez que permite entenderlos en constante expansión. En segundo lugar, jerarquiza a las luchas sociales que persiguen a la concreción de los derechos. Por último, esta definición es acertada al mencionar a la dignidad humana como fin último -material, no ideal- de estas luchas. La dignidad humana es “un objetivo que se concreta en dicho acceso igualitario y generalizado a los bienes que hacen que la vida sea “digna” de ser vivida” (ob. cit. p. 26).

La educación plena en derechos humanos en la formación universitaria general y de futuros/as operadores/as jurídicos en particular, es compleja, pues requiere además de un proyecto educativo -que entendemos esbozado en este nuevo plan-, de un compromiso ético de los y las docentes que educan en derecho.

Mónica Pinto (2010) señala que los derechos humanos no son un contenido a retener y repetir. Educar en estos implica, además de la enseñanza intelectual,

cultivar conductas respetuosas de los valores que los derechos humanos preservan y el compromiso social de los estudiantes para que los promuevan y protejan de manera activa en su futuro ejercicio profesional y en su práctica de ciudadanos.

La creación y puesta en marcha de nuevos planes de estudios sin dudas son desafíos institucionales a la luz de las expectativas puestas al momento de discusión y concreción de los aspectos formales.

En relación a la formación de abogados/as de la UNLPam celebramos este proyecto educativo que intenta superar barreras disciplinares y supone coloca a los derechos humanos como hilo conductor de las asignaturas y fundamento de la pedagogía crítica.

Para finalizar, tomamos las palabras de González y Marano (2014), quienes establecen que frente a la

“aprobación de un nuevo plan de estudio nos coloca en una situación ideal para repensar contenidos, prácticas áulicas y fundamentalmente hacernos eco de la necesaria ampliación del compromiso del profesional con la realidad social en su totalidad, especialmente con los sectores más desprotegidos de la sociedad.” (González y Marano, 2014, p. 278).

Bibliografía:

De Sojo, Emanuel; Lorat, Martín Daniel y Medici, Alejandro (2018). *Educación en Derechos Humanos en el nuevo Plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP*. En Orler, José (Ed) Enseñanza del derecho en el centenario de la Reforma Universitaria. (pp. 18-23). UNLP. ISBN: 978-950-34-1656-3.

González, Manuela Graciela y Marano, María Gabriela (2014). Algunas reflexiones para seguir debatiendo. La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones, La Plata. Disponible en: http://www.icj.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/la_formacion_de_abogados.pdf

Herrera Flores, Joaquín (2008). La reinención de los derechos humanos. Andalucía: Atrapasueños. Colección Ensayando. ISBN (13): 978-84-612-2958-1. Disponible en:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinvencion-de-los-derechos-humanos.pdf>

Pinto, Mónica (2010). La Enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 8(16), 9-21.

Resolución N° 172/1995 del Consejo Superior de la UNLPam (1995).

Aprobación de la creación de la Carrera de "ABOGACIA" en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas. Disponible en: http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/normativas/Consejo%20Superior/Res-172-1995-CS-Crear_Carrera_Abogacia.pdf

Resolución N° 179/2017 del Consejo Superior de la UNLPam (2017). Modificación del plan de estudios de la carrera de Abogacía que incorpora las Prácticas Comunitarias. Disponible en: http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/Plan_de_Estudios_Abogaca_2017_Res._179-17.pdf

Resolución N° 390/2018 del Consejo Superior de la UNLPam (2018).

Modificación del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. Disponible en: http://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2018_390_I9U3jkK.pdf

Zaikoski, Daniela (2015). Educación Jurídica en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: entre la reforma del Plan de Estudios y los requerimientos de los estudiantes. *En Revista Educación, lenguaje y sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. XII N° 12 (Diciembre 2015) pp. 1-22. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v12n12a06zaikoski.pdf>

CÓMO ENSEÑAN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

Contardi González, Lucrecia¹

RESUMEN

La problemática de la enseñanza y el aprendizaje ocupa un lugar trascendental en los procesos de formación de profesionales de las ciencias jurídicas. En virtud de ello, deviene imperiosa la necesidad de ubicar las prácticas docentes en la intersección entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento socialmente significativo.

En la presente ponencia se tratará de caracterizar la función del tercero mediador y/o facilitador de esos conocimientos, y la urgente necesidad de abandonar el rol de mero transmisores de saberes.

PALABRAS CLAVES: UNIVERSIDAD - ENSEÑANZA – APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO – ESTRATEGIA PEDAGÓGICA- EVALUACIÓN

1- INTRODUCCIÓN.

El inicio de la vida universitaria supone una mutación entre el status de mero alumno de secundario al de estudiante universitario. Y superar con éxito ese umbral implica una ruptura con el universo familiar conocido, pero a la vez una afiliación cognitiva e institucional en el nuevo escenario de aprendizaje.

“Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares... y esto lleva un tiempo: tiempo

¹Profesora Adscripta a la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: lucreciacontardigonzalez@gmail.com

*en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella*².

Lograr esta afiliación parecería garantizar el éxito en una carrera universitaria, pero sin embargo ese proceso de transformación reviste mayor complejidad de la que aparenta.

¿Qué rol desempeñan los profesores en ese proceso? En innumerables oportunidades se excusan por la deficiente formación previamente adquirida por los estudiantes, en la ausencia de lectura comprensiva, en la falta de vocabulario y de escritura; y sus resultados, en las evaluaciones, no hacen más que reflejar una brecha –cada vez más extensa- entre las expectativas que se plantea el sistema universitario y lo logrado por los alumnos.

Aprender en la Universidad no va de suyo; depende de la enseñanza. La *“enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de éste. Mediación que muchas veces es posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación”*.³

En la presente ponencia se tratará de caracterizar la función del tercero mediador y/o facilitador de conocimiento, y la urgente necesidad de abandonar el rol de mero transmisor de saberes.

2- LA ENSEÑANZA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

²VÉLEZ, G (2005), “El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad”, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

³Gimeno Sacristán y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989), “La enseñanza: su teoría y su práctica”, Madrid: Akal-Universitaria.

La Universidad es una de las instituciones más antiguas, cuyo fin primordial es la búsqueda del saber conjuntamente con la formación de futuros profesionales, responsables y capaces de aportar soluciones a los problemas de la sociedad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tendiente a formar esos profesionales se define a partir de los estilos de aprendizaje que influyen en la forma en que se selecciona y presenta la información a los estudiantes.

En ese sentido, el modelo de enseñanza actual de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales concibe a los profesores en el rol de meros transmisores de información; consecuentemente los alumnos como receptores de esos conocimientos. Es decir, los estudiantes escuchan la exposición de los profesores y toman apuntes; apuntes respecto de los cuales los profesores no tienen certeza si guardan o no fidelidad con el sentido de los temas abordados.

De esta manera, las clases se transforman en un soliloquio, perdiéndose la posibilidad de interacción grupal, y a la vez, de constatar si los alumnos se van apropiando de los saberes en forma pertinente.

Este modelo de enseñanza de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que se sustenta en la retórica, considera al docente como el único que posee “la verdad”, lo que provoca que los conocimientos pierdan significado para el alumno y se perciban fragmentados.

En razón de lo anteriormente expuesto, la evaluación acaba siendo una instancia de mera acreditación, y no la demostración de una vinculación significativa con el conocimiento. Se reduce a exigirle al estudiante “demostrar capacidad mnemónica (“saber la ley” y, en el mejor de los casos, también algo de jurisprudencia y doctrina) por sobre la adquisición de otras capacidades.”⁴

4MARANO, M.G y CARRERA, M.C (2011), “Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina”, La Plata, Argentina,

Se puede afirmar que quien más capitaliza el modelo es el propio docente, dado que, al investigar y preparar la clase, refuerza lo que sabe e incorpora a esa base de conocimientos con los que cuenta, otros nuevos.

La realidad evidencia un enorme desgaste del modelo enseñanza actual, lo que conlleva no poder detectar las falencias que presentan los estudiantes de derecho, y recaer en frases tan reiterativas por los docentes, tales como “no leen”, “no comprenden lo que leen”, “no tienen interés en estudiar”, “leen la bibliografía una semana antes del parcial y así es imposible”, entre otras.

Y si se desea obtener resultados diferentes, la lógica indica que habrá que emplear estrategias diferentes, donde pueda ponerse énfasis en el aprendizaje significativo.

En virtud de ello, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se hace imperiosa la necesidad de ubicar las prácticas docentes en la intersección entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento socialmente significativo.

Desde antaño y bajo la influencia del positivismo jurídico, el derecho se abocaba exclusivamente al estudio y reproducción la ley en estado puro. Sin embargo, con el correr de los años, brindar una formación desde esa sola perspectiva acarreó la carencia de su articulación con la práctica.

El Derecho no puede ser entendido solamente como una mera cuestión de normas en estado puro. Si bien “las normas están relacionadas a nuestra humanidad, nos acompañan desde nuestro nacimiento (...) y nos siguen hasta nuestra muerte (...) nos quedaríamos con un armazón sin sentido si solamente limitamos nuestro estudio a los aspectos formales o estructurales, sin tener en cuenta la realidad o el contexto en el cual las normas se aplican y la valoración o motivaciones que éstas presentan”⁵.

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

Es efecto, para lograr una visión integral y acabada del derecho, no podemos reducirlo solamente a la norma en sí, sino que deviene necesario comprender el contexto político, económico y social en que es creado, dado que son los hechos los que justamente lo preceden y le dan origen.

El aprendizaje supone una práctica, pero esta última no puede ser ensayo y error o mero refuerzo; se debe pensar en una práctica que recree los conocimientos, los descontextualice y re-contextualice. Para ello no sólo es importante que los estudiantes adquieran un método; también lo es que desarrollen su procesos cognoscitivos, analizando, comparando, hipotetizando, induciendo y deduciendo, generalizando y particularizando, trabajando con categorías conceptuales; todo ello con el fin de comprender los conocimientos, retenerlos, y la posibilidad de transferirlos en distintas situaciones por parte de los estudiantes.

Desde esta perspectiva la propuesta que se les hace a los estudiantes debe ser planificada por los profesores teniendo en cuenta que el material deberá estar acorde a la propuesta teórica, por un lado; y las capacidades que se espera que los estudiantes logren, por otro.

Tratando de ser coherentes con el enfoque descripto, no se puede pensar la evaluación como algo separado del proceso de enseñanza; la evaluación debe ser permanente, y no focalizar su atención exclusivamente en el producto terminado y la mera repetición de normas, doctrina y jurisprudencia.

La evaluación concebida como parte del proceso debe contemplar los conocimientos previos del estudiante; la adecuación de la nueva información; las estrategias metodológicas empleadas; las actividades realizadas por los alumnos en grupo, por pares o individualmente; los contenidos específicos; la capacidad de construir nuevos conceptos; la expresión oral y escrita, la comunicación de lo

5PETTORUTI, C,E (2019), “¿Qué es el derecho?”, en Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, La Plata, Argentina, Dirección de Comunicaciones y Ediciones Propias.

aprendido, el establecimiento de relaciones, la interpretación, el análisis, la síntesis, es decir, los procesos cognitivos que se ponen en juego.

Estos aspectos hacen referencia tanto a una evaluación diagnóstica como formativa con relación a quien aprende, pero también con relación al trabajo de quien enseña. La evaluación consiste no sólo en analizar el progreso de los alumnos sino que debe ser concebida también como un insumo que permita al profesor re-direccionar las prácticas pedagógicas.

3- CONSIDERACIONES FINALES.

A modo de conclusión, debemos tener presente que los nuevos desafíos de la educación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales son nuevos para todos, no únicamente para los profesores.

Por otra parte hay que tener en cuenta que está la urgencia de una generación docente ya moldeada en los parámetros de la vieja escuela, a la que se le exigen competencias y actuaciones de “nueva generación”, que no posee y no se le dieron.

Se ha roto la lógica lineal del aprendizaje: profesores y estudiantes deben ahora aprender, cada uno desde su rol, pero juntos y al mismo tiempo.

El desafío que se plantea a los profesores de dicha facultad será no sólo enseñar de una manera diferente a lo que a ellos se les enseñó (tanto en la formación universitaria como en la docente) sino estar preparados para enseñar lo que no saben y nadie les enseñó.

Es evidente que los profesores requieren aprender o reaprender para poder enseñar, y acortar –de ese modo- la brecha cada vez más extensa que existe en la actualidad entre lo esperado por el propio sistema universitario, y el nivel alcanzado por los estudiantes.

Para ello, deviene imperiosa la necesidad de fortalecer estrategias de enseñanza innovadoras para alcanzar cambios duraderos y profundos en la praxis de los sujetos de aprendizaje, formando profesionales reflexivos, críticos y capaces de realizar cosas nuevas.

4- BIBLIOGRAFÍA

CARLINO, P (2005), "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MEIRIEU, P (2007), "Frankenstein Educador", Laertes, Barcelona.

PUIGGRÓS, A (1995), "Volver a Educar", Buenos Aires, Ariel.

SHÖN, D. (1992), "La formación de profesionales reflexivos", Madrid, Paidós.

VAIN, P. D. (2011), "Desescolarizar la Universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos", en Mainero, N (compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis, Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

¿TE CUENTO PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI? EL VALOR DE UNA BUENA PREGUNTA.

Pablo Lazzatti¹

RESUMEN:

¿Podemos discutir que la revolución tecnológica marcó un antes y un después en la historia de la humanidad? Sin dudas, la respuesta es un cerrado no. Lo que sí nos cuesta dimensionar aún, es la profundidad de ese cambio. Y es lógico, puesto que la cotidianidad y la cercanía pueden hacernos perder perspectivas. Para abordar la enseñanza del derecho no alcanza con las respuestas que conocemos. Debemos, los docentes, estimular la formulación de buenas preguntas que permitan diagnosticar qué necesitamos para adaptarnos a las nuevas exigencias educativas del siglo XXI.

INTRODUCCIÓN LÚDICA

Profesores nacionales e internacionales nos juntamos a conversar sobre la enseñanza del derecho en el siglo XXI, preocupados por los desafíos, las proyecciones y las innovaciones que se proponen desde la teoría, la investigación o las propias prácticas docentes. La finalidad: intentar mejorar lo hecho hasta ahora, compartir experiencias, discutir metodologías, analizar estrategias. Todo eso es lo que hacemos en este tipo de reuniones.

Le propongo, para abordar ciertos disparadores sobre los que vengo pensando, que realicemos juntos una actividad lúdica, en concreto, que efectuemos un viaje en la máquina del tiempo. Sí, le ruego que me siga la corriente, que no abandone la lectura, prometo que se sorprenderá con este relato. Créame, no se arrepentirá.

Esta es la leyenda de un profesor de Derecho que diseñó un sofisticado artefacto para desplazarse en el tiempo. Como no estoy autorizado a revelar su nombre, contaré la historia en primera persona.

ABRIL DEL AÑO 2019, VIAJANDO AL FUTURO.

Luego de varios años, de probar distintos prototipos, logré dejar operativa mi máquina del tiempo. Con ella pretendía viajar hacia el futuro, con el afán de

¹ Profesor Adjunto por concurso en Derecho Comercial II Catedra III, FCJyS, UNLP. Prof. Derecho de la Empresa, Tecnicatura de Martilleros y Corredores Públicos Nacionales, FCJyS, UNLP. Encargado del Área de Capacitación Docente en FCJyS, UNLP. Secretario en Observatorio de Enseñanza del Derecho en FCJyS, UNLP.

recabar datos que me permitieran diagramar mejores estrategias de enseñanza/aprendizaje para la formación de los abogados que ingresen al mercado laboral en el 2025. Así que decidí programar la primera parada en dicho año. No les conté que este novedoso aparato contaba con un dispositivo que musicalizaba el viaje para hacerlo más confortable. En el habitáculo sonaba de fondo una de mis canciones preferidas “Todo un palo” de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota.

“El futuro llegó hace rato

Todo un palo, ya lo ves

Veámoslo un poco con tus ojos

El futuro ya llegó”

Al cabo de unos breves minutos la máquina se detuvo y abrió sus puertas en el lugar indicado, previamente: el estudio jurídico de mi amigo Alejandro, en cuya fachada, junto a una gigantografía de su figura sonriendo, se lee AvocaTIC Soluciones Jurídicas. Me acerco a la entrada y me paro frente a lo que parece ser una cámara (por los led que iluminan mi cara estimo que es de reconocimiento facial), escucho una voz que me invita a pasar con un “adelante, Pablo”. Recorro unos pasos y escucho “pase por acá, Pablo”, giro a la izquierda, abro una puerta y me encuentro frente a un androide (al menos de los hombros para arriba), una especie de busto de plazoleta antigua con aspecto humano. El mismo estaba -delicadamente- apoyado sobre un escritorio, mirándome atentamente. Perplejo y boquiabierto escucho que me pregunta, con el mismo tono de voz humano que había escuchado a la entrada -¿Buscás a Alejandro?

Inmovilizado aún por el asombro, tardé unos segundos en responder, los suficientes como para escuchar la voz de mi amigo decir:

-¿Te gusta el último chiche que incorporamos al estudio? Se llama Furhat y es una cabeza robótica tridimensional, cuyo rostro es una pantalla que cambia de expresiones, interactuando cara a cara con los humanos: escuchando, hablando, mostrando emociones... pero siempre manteniendo el contacto visual. Es la sucesora de Nadia, un chatBot ideado para percibir e interpretar nuestras palabras. Siempre dije que la sociedad de la tecnología nos brindaría

estas posibilidades a los abogados. Furhat es quien se encarga de atender los reclamos menores por videoconferencia, confeccionar informes y escritos, buscar la información que puedo necesitar de la web. Además, cumple tareas de agenda personal y familiar. En fin, es eficiente, rápida, económica y sin posteriores conflictos laborales. Antes para el mismo trabajo tenía pasantes o recién graduados, a los que encima de pagarles ¡tenía que enseñarles!

Sin delatar que venía del pasado, le conté que había estado desconectado de la profesión, pues me fui a vivir al exterior un tiempo. Que hasta mi estancia en el país, en el año 2019, había buscadores legales que facilitaban la tarea del abogado, poniendo a disposición una cantidad determinada de doctrina y jurisprudencia para ser clasificada, analizada y posteriormente usada. Alejandro agrandó sus ojos en señal de sorpresa.

-Si no te conociera pensaría que venís del pasado y se hechó a reír. Eso no existe más. Hace unos años trabajamos con Ross.

-¿Con Diana? Pregunté jocoso.

Al parecer, a Alejandro, mucha gracia no le hizo mi comentario, puesto que rápidamente comenzó a explicarme de que se trataba.

-Ross es una plataforma de investigación legal basada en inteligencia artificial. Al utilizar un lenguaje natural de vanguardia, como la Programación Neuro Lingüística, Ross establece un modelo de comunicación conformado por una serie de técnicas, cuya instrucción, práctica e intervención del usuario sirve para retroalimentar el propio conocimiento de la plataforma, permitiendo un aprendizaje continuo. Esto hace que su perfeccionamiento sea constante y permanente pudiendo determinar, con precisión, las respuestas a las preguntas que podamos hacerle sobre cualquier investigación legal en cuestión de segundos. No es un simple motor de búsqueda avanzado, sino que va aprendiendo -gradualmente- a entender la ley, adquiriendo experiencia con el paso del tiempo y la interacción con el usuario. Es genial, además de generarme mucho tiempo libre, me permitió bajar costos de una capacitación continua en búsqueda de información actualizada. Ross hace prácticamente las demandas por mí, yo solo introduzco los hechos y firmo digitalmente.

Saludé a mi amigo y decidí viajar unos años más adelante, pues me intrigaba ver como trabajaba el poder judicial en el futuro. Específicamente me dirigí al año 2035.

Mi máquina del tiempo, ahora, se estacionó en la puerta del juzgado donde alguna vez trabajé. La fachada conservaba algunos detalles de aquella época. Cuando atravesé la puerta de ingreso comenzó a sonar una sirena, un altavoz sugería que no cumplía con la acordada 26/34 del Superior Tribunal. Entré en pánico, pero -rápidamente- me tranquilicé cuando el mismo altavoz -a la vez que me intimaba a cumplir con la incorporación del chip intracorporalidentificatorio-, me daba la opción, temporaria, de ingresar usando la huella dactilar. Así que puse el dedo y avancé. Como detalle, en una pantalla anexa, además de verse todos mis datos, me invitaban animadamente a cumplir con las normas de seguridad dispuestas para el ingreso. Resumidamente, me requerían la incorporación de un microchip que servía -entre otras cosas- para una geolocalización segura, chequeos generales permanentes sobre cuestiones clínicas básicas y por supuesto todos los datos personales identificatorios junto con los antecedentes personales y laborales de cada empleado. Mi humanidad se estremeció y un gélido aire recorrió mi espalda. Subí al ascensor y me dirigí a mi antiguo trabajo. Al bajar, por su voz particular creí reconocer a Valeria, una gran compañera, pero para mi “no tan sorpresa”, quien me hablaba era Furhat.

-Hola. Está Valeria, le pregunté.

Mientras escaneaba mi rostro, Furhat respondía: - Enseguida lo anuncio, Pablo.

-Hola Pablo querido ¿Cómo estás?, tanto tiempo sin vernos, exclamó Valeria saliendo de su box. Me enganchaste justo, hoy no me tocaba estar de guardia.

-¿Estar de guardia? Pregunté incrédulo.

-Sí, trabajamos on line desde nuestras casas y una semana al mes nos toca desde acá. Igual, señalando a Furhat, Big Marie esta acá las 24 hs, el juzgado es su casa. Ella se encarga de todo el trabajo acá.

-¿Big Marie? Pensé que se llamaba Furhat.

-Ese era un prototipo de robot, Big Marie es mucho más, es producto de avances y fusiones, de mucha creatividad de programadores, de mutaciones de otros programas de inteligencia artificial como Furhat, los legendarios DoNotPage (para apelar multas de tránsito), LawGeex (para revisión de contratos), LegalZoom (documentos legales), CompleteCase.com (Divorcios) y el CaseCrunch, desarrollados a partir de la Big Data.

-¿CaseCrunch? Indagué.

-Como se ve que estás jubilado, me dijo. Case Crunch ¿no te acordás? Era una inteligencia artificial que podía predecir cuál sería la decisión que tomaría un juez frente a un caso planteado, es decir, ni más ni menos que un sistema de predicción de decisiones legales.

-¿Entonces que sería, concretamente, Big Marie?, espeté.

-La jueza a cargo, sentenció Valeria.

Fin de mi viaje.

¿Cuánto hay de ficción y cuanto de realidad en el relato? ¿Usted qué piensa? Antes de continuar la lectura lo invito a jugar: ¿se anima a señalar cuáles de los recursos tecnológicos nombrados en el cuento están disponibles en la actualidad?

Si su ansiedad le está demandando ver cuáles son las respuestas, lo vuelvo a invitar a tener una mirada lúdica, a ponerse “en modo juego”, a releer qué programas de inteligencia artificial se mencionan en el cuento y arriesgarse a decir cuales existen (se aplican o están en avanzado desarrollo en la actualidad) y cuales son mi creación (producto de mi imaginación).

Se la pongo fácil, le hago un listado con una breve descripción y usted indica su jugada marcando con F (ficción) o R (realidad).

1-Furhat: Cabeza robótica tridimensional cuya cara es una pantalla que cambia de expresiones, interactuando cara a cara con los humanos, escuchando, hablando, mostrando emociones, sin perder nunca el contacto visual.

2-Ross: Plataforma de investigación legal basada en inteligencia artificial, utiliza Programación Neuro Lingüística permitiendo un aprendizaje continuo. No es un simple motor de búsqueda avanzado, sino que va aprendiendo gradualmente a entender la ley, adquiriendo experiencia con el tiempo y la interacción con el

usuario. Permite determinar con gran precisión contestar preguntas que podamos hacerle sobre cualquier investigación legal en cuestión de segundos.

3-Big Marie: Prototipo de juez robot programado en base a algoritmos tomados de Big Data y que son la conjunción de distintos programas de inteligencia artificial que combinan doctrina y jurisprudencia y ley aplicable.

4-DoNotPage: Aplicación que se encarga de apelar multas de tránsito.

5-LawGeex: Aplicación para la revisión de contratos.

6-LegalZoom: Examina documentos legales.

7-CompleteCase.com Permite realizar divorcios on line.

8-CaseCrunch: Sistema de predicción de decisiones legales.

Se sorprendería si le dijera que sólo la numero tres del listado todavía no existe. El resto de las programaciones basada en Inteligencia Artificial ya están operativas con excepción de Furhat² que es un prototipo avanzado, con pronto lanzamiento al mercado.

¿Cómo enseñamos, actualmente, el derecho?, ¿enseñamos para el futuro o tenemos los ojos clavados en el espejo retrovisor viendo el pasado?

Hace tiempo venimos conversando sobre cómo adaptarnos a las nuevas exigencias educativas. Si pudiera musicalizar este tramo de la ponencia, de fondo escucharíamos a la genial Mercedes Sosa con “Cambia todo cambia” pero nosotros ¿cómo acompañamos el cambio?

Existe un consenso en la necesidad de cambiar y en el atraso estructural en el que están inmersos nuestros formatos de enseñanza, pero el mero reconocimiento tiene que ser, a esta altura, una etapa superada. El escollo que nos encontramos -al pensar en una instancia superadora que se encuentre a tono con la problemática áulica-, quizás estribe en que pretendemos ser originales a la hora de encontrar respuestas, sin serlo tanto a la hora de formular las preguntas. Eso es lo que, tal vez, percibamos cuando vemos que los estudiantes se encuentran perdidos en la clase con su mirada ausente y su mente naufragando en un mar de pensamientos lejanos, que poco tienen que ver con lo jurídico.

²Para verlo en acción <https://www.youtube.com/watch?v=PFQliroGeUo>

Situaciones que nos llevan a aseverar que “no preguntan nada importante “. ¡Y sí! Como esperamos que eso suceda, si no le proporcionamos las herramientas necesarias para que acontezca. ¿La tarea de preguntar es estimulada por nosotros? Lamentablemente, tenemos que admitir que no se trabaja mucho al respecto. Y, posiblemente, no se estimule porque dicha tarea está invisibilizada, ya que -por lo general- no es objeto de evaluación. En nuestra institución concentramos todo nuestro esfuerzo docente en evaluar respuestas, porque entendemos primordialmente a este mecanismo como la forma en la que certifican saberes nuestros estudiantes.

La clase magistral unidireccional atrasa, hay que asumir que no hay enseñanza útil sin aprendizajes significativos que nos permitan repensar y volver a diagramar nuestras prácticas docentes. Sin dudas, la memorización, la repetición vacía de comprensión y la asimetría jerárquica tienen que ser desterradas del aula. Ya no existe el mundo del estudiante de leyes, que memorizaba artículos de códigos, decretos y normas. Que, obedientemente, escuchaba al docente que portaba la información sin demasiados elementos para interpelarlo, en la era de la innovación se requiere iniciativa no obediencia. Lamentablemente, este tipo de enseñanza aún subsiste. Tenemos que hacer el duelo institucional y darle debida sepultura.

EL FUTURO SE ESTÁ ACELERANDO

El cambio es la ley de la vida. Y aquellos que miran sólo al pasado o al presente seguramente se perderán el futuro.

John F. Kennedy

Pasaron 300.000 años desde la aparición del homo sapiens³. Desde allí en adelante los humanos vivimos en un cambio continuo, en aceleración permanente. Y dicha aceleración se fue produciendo en tiempos cada vez más cortos.

El hombre tardó más de 288.000 años en pasar de ser cazadores y recolectores a las sociedades agrícolas. De estas últimas, a vivir en ciudades, a la invención de la escritura y la aparición del dinero pasaron 7000 años más, aproximadamente. De allí a los imperios y la religión organizada transcurrieron

³El hallazgo de unos restos en Marruecos ha vuelto a sacudir el mapa de la evolución humana y obligará a cambiar las fechas de las cronologías: el *homo sapiens* tiene al menos 300.000 años, y no 200.000, como se pensaba hasta ahora. No sólo eso: la cuna de la especie se desplaza al norte de África, a Jbellrhoud. Disponible en https://www.huffingtonpost.es/2017/06/07/el-homo-sapiens-es-100-000-anos-mas-viejo-de-lo-que-se-pensaba_a_22130960/ última vista en 25/4/19.

menos de 3000 años. Desde aquí, tardó menos de 1000 años para hacer la revolución industrial y de la revolución industrial hasta el presente pasaron menos de 200 años. Esta marcada aceleración se descontroló -aún más- con la aparición de la revolución tecnológica.

En el siglo XXI los cambios son exponenciales y cada minuto perdido puede lamentarse mucho.

Si vamos a reconsiderar la enseñanza del derecho ¿en qué contexto tenemos que pensarlo?

¿Las habilidades, destrezas y actitudes que valorábamos de los estudiantes del siglo XX, son las mismas que exige el siglo XXI? ¿Tenemos, los docentes, herramientas para evaluar el impacto de los cambios a corto plazo (15 años)?

En el siglo XX lo que importaba era el saber, en el siglo XXI importa que harán con ese saber.

En su charla TED “Play, Passion and purpose” (El juego, la pasión y el propósito)⁴ la cual recomiendo mirar, Tony Wagner⁵, entre algunas cuestiones, ilustra parte de la problemática, planteando que el desempleo y subempleo son condiciones presentes en todo el mundo. Muchos egresados universitarios no tienen empleo o están subempleados con salarios que no corresponden a lo que estudiaron.

Ello nos lleva a pensar si la formación que proporcionamos prepara para vivir mejor en el futuro.

El citado investigador enseña que hay un conjunto de competencias (siete) que todo joven debe estar encaminado a dominar, no solo para obtener y conservar un buen empleo, sino para ser un aprendiz de por vida y para ser un ciudadano activo e informado. Él las llama las siete habilidades de supervivencia:

- 1-Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- 2-Colaboración en redes y liderazgo por influencia.
- 3-Agilidad y adaptabilidad.
- 4-Iniciativa y espíritu emprendedor.
- 5- Comunicación eficaz, oral y escrita.

⁴ Puede verse en inglés o con subtítulos en español en <https://www.youtube.com/watch?v=hvDjh4l-VHo> ⁵ Reconocido educador, autor de numerosos libros, entre los que encontramos: Creando Innovadores, The Global Achievement Gap, entre otros. Miembro del Laboratorio de Innovación de La Universidad de Harvard.

6- Capacidad de acceder a la información y analizarla. 7-Curiosidad e imaginación.

Quiero detenerme, solamente, en la primera de las competencias, para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. ¿Cuán importante es realizar buenas preguntas? Es fundamental, ya que el pensamiento crítico se nutre de las buenas preguntas y para resolver problemas primero hay aprender a detectarlos. Las buenas preguntas ayudan a descubrir problemas.

Creo que las capacidades, habilidades y destrezas que veníamos utilizando tienen que ser, inmediatamente, replanteadas juntos con los valores si pretendemos, además de preparar profesionales dignos, formar ciudadanos críticos.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA.

López de Maturana, Desirée. “ El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil “, *Polis* [Online], 25 | 2010, Online since 23 April 2012, connection on 21 April 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/451>

Wagner, Tony. “Creando Innovadores: La Formación De Los Jóvenes Que Cambiaran El Mundo”, Edit. KOLIMA, N° de pág. 380, ISBN:9788494235894, Año de edición 2014. Pais: ESPAÑA

Harari, Yuval Noah, “21 LECCIONES PARA EL SIGLO XXI” N° de pág. 408, ISBN:9789873752919, Edic. 2018, edit DEBATE, Argentina.

REFLEXION TEORICA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI .

Rita Cordera¹

REFLEXION TEORICA

Se plantean cuestiones relacionadas con estrategias de enseñanza, partiendo de conceptos relacionados con la adquisición del conocimiento y analizando métodos de enseñanza, tratando de llegar a una instancia superadora.

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Cual es el PROBLEMA: preguntamos ¿Cómo debe enseñarse el derecho?, ¿Cuál es la estrategia más eficaz? ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas? ¿Existe una sola o pueden combinarse varias?

Se trata de encontrar alguna estrategia que resulte superadora de los problemas de enseñanza en el aula, que trascienda y resulte oportuna y constituya un aporte para otros docentes.

¿Es la estrategia del caso superadora de los problemas de enseñanza y aprendizaje en el aula?.

Dicho de otra forma, el trabajo en grupo motiva al alumno y este aumenta la atención y el interés del alumno en la clase.

Aumenta el intercambio entre profesor-alumno .

Se debe tener en cuenta que entre la teoría cognitiva para la enseñanza y la conductista para evaluar el profesor debe comprender que solamente el verdadero aprendizaje es el llamado "aprendizaje significativo" (Ausubell) y además que en el proceso de aprendizaje están implicados numerosos factores internos y externos, aparte de la escuela (Universidad) profesor y alumnos.

¹ Profesora Adjunta ordinaria Derecho de la Navegación Catedra 1, y Derecho Comercial 2 Catedra 2.Facultad de Ciencias Juridicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta en Universidad del Este Materia Concursos y Quiebras y profesora titular derecho de la Navegación facultad de derecho y ciencias sociales Universidad del Este.

Por un lado estará el alumno con su capacidad intelectual, con sus aptitudes para el aprendizaje y frente a él su profesor con una forma y enfoque para enseñar, el programa, el ritmo que le imponga a sus clases, la organización de dichas clases y método para enseñar.

Por otro lado estará la escuela, la Universidad, que brindará apoyo en mayor o menor escala, materiales de consulta, sala de lectura, biblioteca, internet, programa, pruebas de evaluación obligatorias para promover a otro curso, régimen de cursada, exámenes libres. También junto al alumno encontramos a otros factores externos tales como la familia, el apoyo parental, las presiones del trabajo, su aptitud para estudiar, sus pares.

Y como profesores debemos aceptar los propios estilos de pensamiento de los alumnos (Sternberg) conforme a los cuales algunos de ellos se adaptarán y se motivarán en mayor medida frente a las clases teóricas (estilo legislativo), y otros estarán más a gusto y motivados en la realización de trabajos prácticos (estilo judicial, ejecutivo).

Lógicamente que también la motivación (Cagné) será un factor preponderante para llevar al alumno mediante una clase teórica (con sus agregados de gráficos, power point, filminas, síntesis) a un aprendizaje significativo que lo guiará a la evaluación de manera más confiable y certera.

Profesor y sus alumnos conocen sus errores y aciertos. El profesor determinará como corregir sus falencias, que pueden estar referidas a la exposición oral (conferencia, disertación monótona, monólogo sin participación de los alumnos) y apoyar la misma con power point o láminas con gráficos, o a veces están referidas a un avance demasiado rápido sobre cuestiones más complicadas.

Y los alumnos podrán continuar en un proceso de aprendizaje con mayor feedback, y retroalimentación entre partes (profesor-alumno) y plantear sus dudas, sus discrepancias, disensos, etc.

Consideramos que coordinando las clases expositivas (orales, tipo conferencias) y aceptando las interrupciones propias de los alumnos (tengamos en cuenta que algunos profesores no toleran las interrupciones por parte de los alumnos), preguntas, respuestas, (feedback) retroalimentación en la clase, agregando las prácticas grupales tal como está previsto en nuestra

planificación la teoría cognitiva para la enseñanza resulta coherente con la conductista para la evaluación.-

Dicho de otro modo los trabajos grupales, las pruebas periódicas, llevan a lograr la necesaria coherencia lógica entre los conocimientos teóricos (imprescindibles en el proceso de aprendizaje) y las prácticas conductistas para la evaluación.- Asimismo la evaluación será formativa, cuantitativa y cualitativa.- Dichas prácticas llevan al verdadero aprendizaje que obtiene el alumno que es sin lugar a dudas significativo, al cual llega por su asistencia y participación en clases, por discutir diversos temas y opiniones y problemas planteados con sus compañeros y con el docente como guía en el proceso del aprendizaje junto con sus pares, escuela, familia y entorno social.- Los alumnos realizan trabajos grupales a lo largo del cuatrimestre, analizan jurisprudencia(sentencias) y validan sus conocimientos teóricos, los aplican, los discuten.- Desde el paradigma crítico la evaluación recoge información y además genera diálogo, autoreflexión. Estimamos que en el método utilizado para evaluar debe el profesor prioritariamente el profesor plantearse que aptitudes desea que los estudiantes desarrollen :

1.Analizar temas.,2.Resolver casos prácticos, 3. Trabajo grupal, 4.Trabajo en libertad. y 5.Discutir y evaluar estrategias de resolución de problemas.6. El aula virtual. Estas cuestiones a su vez están previstas en la planificación referida que también debe contener bases para la motivación del estudiante que lo conduzcan al éxito (conocer y aprobar la materia).

Finalmente tampoco podemos desconocer que debemos respetar los diferentes estilos y formas de pensamiento de los alumnos (Sternberg) hecho éste que debemos enfrentar al elaborar el plan de clases (programa) y el instrumento de evaluación, que conduzcan al alumno al aprendizaje significativo que debe estar por encima de todo conocimiento memorístico o repetitivo (Ausubell), que además prepara al alumno no solo para aprobar la materia o el examen al obtener la calificación prevista en los reglamentos sino que le permitirá en el futuro desempeñarse como profesional junto a sus pares.-Deben cumplirse los objetivos generales, pedagógicos y particulares.

3. RELEVAMIENTO DE ESTRATEGIAS Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) advierten que la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma, utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito europeo ECTS (European Credits Transfer System). El elemento central de dicha planificación debe ser exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Conforme: Mario de Miguel, “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior”). Y luego continúa este autor indicando que “la delimitación de las metodologías de trabajo a utilizar en cada caso concreto debe tener presente tanto el contexto disciplinar de la materia o asignatura, el organizativo específico de la institución y todo ello focalizado hacia las competencias a adquirir por los alumnos”. En concreto, las metodologías a diseñar intentan dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos.” En base a estas consideraciones resulta por lo tanto, imprescindible organizar un proceso de enseñanza, una modalidad es decir una estrategia y una evaluación. Las modalidades son las distintas o diferentes maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. LAS MODALIDADES:

Dependen de la institución en la cual se implemente la enseñanza, en nuestro caso la enseñanza universitaria estará delimitada por el lugar, el espacio, el aula, los recursos puestos a disposición del docente y los alumnos.

Cabe ponderar, además, si la actividad es presencial o no presencial.

Éste no es un dato menor porque incide el espacio, el horario, el tiempo o duración de la cursada, la carga horaria del profesor. Se trata de encontrar un equilibrio entre estos elementos.

En estas modalidades se distinguen, según de Miguel, las clases teóricas, las clases prácticas, seminarios, talleres, prácticas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo-individual. En las clases presenciales hablamos de clases teóricas: “hablar a los estudiantes”, exponer a los estudiantes. Clases Prácticas: Mostrar cómo deben actuar. (estudio de casos, problemas, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo,

aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.). Seminarios-Talleres: Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad. Prácticas externas, los trabajos grupales y /o individuales.

Los trabajos grupales, fomentan el acercamiento de los estudiantes integrantes de cada grupo, generando actitudes valiosas de comportamiento en cuanto a la integración de las diferencias que pudieran existir y la práctica del trabajo en conjunto.

En mi vida de estudiante universitario he observado a grandes catedráticos dar clases magistrales, que indudablemente me han brindado las bases jurídicas que se requieren para la formación del abogado.

5. Las aulas virtuales en el Siglo XXI Nueva modalidad educativa que se desarrolla de manera complementaria o independiente a las formas tradicionales de educación, y que surge a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente ya es utilizada en muchas universidades, escuelas y organizaciones laborales. El aula como un espacio físico en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, su estructura depende de los recursos económicos disponibles. La misma puede tener el pizarrón, un proyector, las computadoras, la televisión, entre otros que se disponen en función de los objetivos didácticos.

Con las modernas y nuevas tecnologías y entornos virtuales, esta visión se fue modificando, abriendo paso a la creación de nuevos espacios que trasciendan el aula física, y que podemos denominar Aula Virtual.

En este espacio llamado Aula Virtual se realizan distintas formas de trabajo colaborativo configurando un escenario de enseñanza a través de los recursos de la web.

Las TIC abren, sin duda, por sus propias características, nuevas posibilidades de innovación y mejora de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, pero la mera incorporación de herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente. Un "aula virtual" es un entorno de enseñanza/aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador (Turoff, 1995). Funciona como "el espacio simbólico en el que se produce la relación entre los participantes en un proceso de enseñanza/aprendizaje para interactuar entre sí

y acceder a la información relevante." (Adell y Gisbert, 1997).

Es un lugar predefinido, y dirigido por el docente, cuando el estudiante accede a un aula virtual debe experimentar y/o vivenciar situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en un aula presencial, es decir, como leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal por citar algunas tareas habituales en este tipo de aulas. Según Area, M. y Adell, J (2009) se pueden reconocer cuatro dimensiones pedagógicas del aula virtual: Informativa, (textual, multimedia, gráfica o audiovisual: Praxica - acciones, tareas o actividades planificadas por el docente para facilitar el desarrollo de una experiencia 1) activa en la construcción del conocimiento, datos trabajos prácticos, proyectos individuales o grupales; la resolución de problemas y/o ejercicios; la planificación y el desarrollo de una investigación, y 2) Comunicativa: se trata de la variedad de recursos y acciones que supongan la interacción entre participantes y el profesor a través de herramientas tales como los foros, correo electrónico, las videoconferencias. Y 3) Tutorial y evaluativa: Hace referencia a las funciones docentes como tutor o dinamizador de actividades individuales o grupales de aprendizaje. El Rol del docente en el aula virtual En consecuencia El profesor debe verse como guía y mediador, como facilitador, para la construcción del conocimiento significativo, debe proponer, optimizar como utilizar métodos y recursos variados. Será quien oriente guíe los recursos y métodos acompañar a los alumnos en esta aula virtual.

BIBLIOGRAFIA

Anijovich R. (compilador) 2010, Evaluación significativa, Buenos Aires Paidós, Cap.5.

Sierra Bravo, R., "Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica", ed. Paraninfo, Madrid, 2006.

Nino, Carlos S. "Introducción al análisis del derecho", 2da. ed. ampliada y revisada. las preguntas planteadas contribuir con los docentes

Carlino P., (2003 a), "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles": Educere .Revista Venezolana de Educación, Vol, 6 Nro.20:409-420. Universidad de Los andes, Mérida, enero-febrero-marzo.

Carlino P., (2005) "Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Davini Maria Cristina, "Metodos de Enseñanza", Buenos Aires, ed., Santillana, 2008.

De Miguel, Mario, "Métodos de enseñanza en la educación superior", Buenos Aires *Especial*

Anijovich, R (compilador), (2010), "Evaluación significativa", Buenos Aires, Paidós, Capítulo 5.

Anijovich y Cappelletti, (2011), "El valor de la retroalimentación en la formación docente" (en prensa)

Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli (2009): "Transitar la formación docente", Paidós. Buenos Aires.

Barbier, J (1999): Prácticas de formación, evaluación y análisis. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires. Cap 3.

Ferry, G (1990): El trayecto de la formación. Paidós. México.

Shulman, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos para la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) (Publicación original: 1997)

Litwin, E. "El Oficio de enseñar", Condiciones y contextos. Editorial: Paidós. Buenos Aires. 2009. ISBN: 9789501215137

EL DETRÁS DE ESCENA DEL OFICIO DE ENSEÑAR Y APRENDER ENSEÑANDO.

Mónica Laura Galarza¹

RESUMEN:

Contrariamente a lo ocurre en otras áreas del conocimiento humano, en el ámbito de la enseñanza, la apreciación de la experiencia individual forma parte del detrás de escena del oficio docente, por constituir un saber a-sistemático, subjetivo, desprovisto de reconocimiento científico, experto o académico. Sin embargo, las Narrativas Pedagógicas, constituyen un recurso pedagógico que contribuye a visibilizar y resignificar el saber experiencial a partir de los relatos escritos por los propios docentes y basados en su práctica personal, promoviendo el ejercicio de la reflexión colectiva y su divulgación mediante la documentación de los mismos, en el marco de un proceso que se renueva constantemente generando nuevos conocimientos a partir del aporte de la experiencia individual de cada educador.

Acerca del detrás de escena...



Es sabido que el “backstage” de una película o el “detrás de escena” de una obra o espectáculo teatral, informan acerca de esas experiencias que vivencian los artistas antes y durante una representación artística. A esos diálogos entre pares, directores y asistentes que transmiten y comparten sus rutinas y que se

¹ Jefe de Trabajos Prácticos. Asignatura: Derecho Privado IV. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Mail: ml_gal@hotmail.com

desarrollan fuera de todo guion o libreto, en un lenguaje cotidiano e informal y con otros códigos, incluso fuera del contexto propio de los ensayos, porque éstos también están ceñidos por las formalidades y rigorismos de la puesta en escena de la función artística. Esas experiencias y diálogos, atravesados por prácticas y rituales propios del oficio de la actuación no trascienden al público espectador durante el desarrollo de la obra, se mantienen ocultas a este último. Pero, ante un éxito y/o fracaso, toman relevancia para sus participantes, quienes pueden repasar, repensar, revisar y reflexionar sobre su propio desempeño o actuación.

El oficio docente también presenta un “detrás de escena o backstage”. Existen innegables semejanzas entre el paisaje detallado en el caso de una obra o espectáculo artístico y el “detrás de escena” del oficio de enseñar y aprender enseñando, que se descubre a través de los relatos o narrativas pedagógicas.

¿En qué consisten las narrativas pedagógicas?



http://es.web.img3.acsta.net/r_1280_720/newsv7/16/03/07/10/20/2144330.jpg

De modo similar a los artistas y actores de una obra artística, los educadores también dialogan e intercambian pareceres con sus pares acerca de sus prácticas docentes, surgidas en el contexto de un aula o situación de enseñanza. También repasan, analizan y reflexionan acerca de esas prácticas ante el éxito o fracaso de una evaluación, una cursada, una clase o un caso particular, compartiendo sus impresiones y opiniones. Pero en el ámbito universitario, lo hacen en forma verbal, no escrita. Cuando escriben,

generalmente, producen escritos técnicos, artículos científicos, informes, actas, planillas de calificaciones, programas de estudio y examen, etc.

Contrariamente, las narrativas pedagógicas, implican “rupturas”² con relación a los mencionados formatos habituales de escritura institucional dentro del ámbito educativo, como las actas, los informes y las planificaciones mencionadas, que permite a los docentes una nueva manera de documentar y compartir sus prácticas de enseñanza.

Las Narrativas Pedagógicas, surgen de la propia experiencia personal e individual, de la práctica vívida de los docentes, que expresándose por escrito, en primera persona y con sus propias palabras, develan tantas voces singulares como docentes que enseñan y aprenden. Así, se exteriorizan como una modalidad de escritura o relato no formal de producción de conocimiento pedagógico, no estrictamente académico, ni científico. En otras palabras, los relatos o narrativas pedagógicas como género o estilo de escritura o texto, no se encuentran condicionadas por las normas internacionales APA, ni por el rigorismo propio de los textos académicos, científicos o técnicos. Por ello mismo, se instituyen como un espacio de libertad para los docentes que sienten la necesidad y/o el deseo que su voz sea oída, a partir de compartir su experiencia con sus pares.

No obstante, aunque la práctica de cada docente, es única y singular, en términos de vivencias y aprendizaje logrado a partir de ese conocimiento experiencial que se llega a anquilosar con el transcurso del tiempo, y en principio, parezca paradójico, cuando se les solicita a los docentes que describan o identifiquen mediante una imagen o un objeto su docencia, es decir, que grafiquen lo que simboliza para ellos, surgen en forma más o menos reiterada ciertos objetos e imágenes que resultan comunes o “familiares” entre educadores de diferentes niveles formativos, áreas de conocimiento o contextos espacio-temporales en los que se inscribe y se formaliza la práctica docente.

Y así, ciertas imágenes como la de un camino compartido o recorrido por otros anteriormente, o la de un sendero propio y singular que cada uno forja conforme su andar, o el de una mochila que carga con todas las experiencias didácticas y herramientas pedagógicas que lleva el docente consigo durante su recorrido, o la de un colorido telar que aparece a la vista de los demás como muy

prolijo,

²Conf. María del Carmen HAYET. Citada por: SUÁREZ, Daniel Hugo. "La documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente". Pág. 18. Revista Docencia N° 55. Mayo 2015. Argentina.

pero que observado por el lado del revés evidencia los nudos e hilos sueltos, que en definitiva no logran más que destacar y revalorizar el esfuerzo y el trabajo llevado a cabo para lograrlo, hallan fácilmente lugar y fundamentación en la denominada “reserva de conocimientos disponibles”³, que los individuos utilizan como sistema de interpretación tanto con relación a experiencias pasadas y presentes, como asimismo, para anticipar y construir futuras. Porque si bien las mencionadas imágenes refieren a experiencias o situaciones comunes o familiares, adquieren un significado o sentido diverso para cada individuo, una fisonomía personal, transformándose en una experiencia singular. Singularidad, que deviene de conocimientos, situaciones vividas, experiencias pasadas y recursos adquiridos, que tamizan la representación de las experiencias presentes, permitiendo aprender de las mismas y anticipar las futuras, como parte de un constante y continuo proceso experiencial que permite construir, de-construir y volver a re-construir para forjar la propia identidad personal y escribir la biografía individual de cada sujeto.

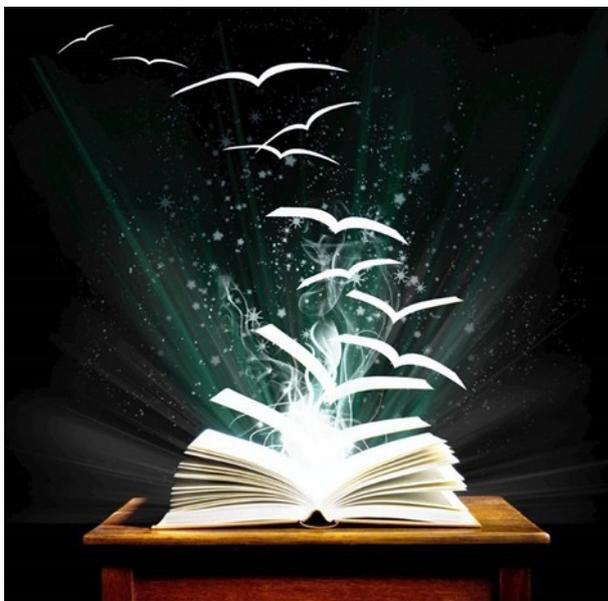
Lo expuesto explica por qué las experiencias que se comparten a través de los relatos o narrativas pedagógicas adquieren diversas significaciones para quienes las relatan y quienes las leen. Mientras que para su autor-escritor-protagonista, refieren una experiencia inmediata y vivenciada en primera persona, que es evaluada conforme su propia mirada y esquemas conceptuales, para sus pares-lectores-colegas, constituye una experiencia re-significada, coincidente o disímil con la propia experiencia y mirada personal, con similitudes y contrastes en relación con la práctica de cada sujeto. Concordantemente, en este mismo sentido, el semiólogo y filósofo francés Roland Barthes (1915-1980), sostiene que el nacimiento de un lector implica la muerte de un autor.

Pero cualquiera sea el caso, más allá de las coincidencias y discrepancias, a partir de ese proceso auto-reflexivo de “compartir experiencias” y revisar las propias, pasan a formar parte de la biografía personal de cada sujeto que lo analiza, piensa, siente, emociona, racionaliza, o incluso critica. En otras palabras, lo incorpora a su propia reserva de conocimientos disponibles, de manera singular y particular, luego de un necesario proceso de tamizado a

³Conf. ALFRED SHÜTZ Y THOMAS LUCKMANN (1979-1984). Citado por: DELORY-MOMBERGER, Cristine. “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía”. Pág. 700. Obra citada.

partir de la experiencia individual, conocimientos e interpretación personal, toda vez que, el aprendizaje y la valorización de ese aprendizaje dependerán de la historia o biografía personal construida, de-construida y reconstruida por cada individuo, a lo largo de su trayectoria de enseñanza.

“Las palabras vuelan los escritos quedan...” (Proverbio latino)



<http://1.bp.blogspot.com/-RzTngUMb9Uc/VmqeqCJIHul/AAAAAAAAADcw/oRx9DOC-5ls/s1600/Tiempo2.jpg>

“Las palabras vuelan, los escritos quedan...”, reza un repetido proverbio frecuentemente oído en las aulas de la Facultad de Derecho, y es que los textos escritos adquieren una gran relevancia para el ejercicio profesional del abogado, por su evidente valor probatorio pero también histórico (biográfico), al momento de intentar comprender el contexto espacio-temporal de origen y evolución de las instituciones jurídicas y los propios textos normativos.

Pero paradójicamente, aunque los profesores de Derecho acostumbran analizar y compartir sus prácticas docentes, lo hacen en forma verbal. No resulta habitual que ellos documenten sus prácticas pedagógicas y/o didácticas, lo que podría constituir una forma de construir un saber docente experiencial que permita la autorreflexión de las prácticas de enseñanza del Derecho vigentes, creando al mismo tiempo, un espacio para el intercambio de pareceres y experiencias entre docentes de distintas asignaturas y generando el ejercicio de la reflexión compartida. En otras palabras, documentar el detrás de escena del oficio de enseñar y aprender a enseñar el Derecho, que a partir de

los relatos o narrativas, escritas por ellos mismos, acerca del propio quehacer docente,

compartiéndolo con sus pares y luego publicándolo, permitiría divulgar un saber pedagógico-experiencial entre los demás operadores del ambiente educativo.

Lo señalado hasta aquí, constituye el argumento de justificación para la creación de un área de investigación y reflexión teórico-práctica en el ámbito del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata durante el año 2018, denominada: “Área de documentación narrativa de experiencias pedagógicas universitarias”. Entre los objetivos propuestos pueden destacarse los siguientes:

- * Fomentar y facilitar la formación permanente y capacitación constante de los docentes formados y en formación;
- * Promover la revisión y proyección de las funciones de extensión e investigación pedagógicas en la Facultad de derecho;
- * Profundizar y fortalecer el vínculo entre docentes y nuestra Institución académica en la que se desenvuelven.
- * Posibilitar la resignificación de los saberes experienciales docentes;
- * Promover nuevas formas del pensamiento y reflexión que promuevan la construcción, de-construcción y re-construcción del conocimiento pedagógico;
- * Sistematizar y recopilar los relatos para su difusión y auto-revisión por los propios autores-actores y demás partícipes de la escena educativa de la enseñanza superior.

Tal vez pueda considerarse redundante en este punto, resaltar la importancia de otorgarle un espacio de reconocimiento y valorización al “detrás de escena” del oficio de enseñar y aprender a enseñar, es decir a la narrativa pedagógica, como una forma no académica, asistemática y de contenido subjetivo de “hacer pedagogía”, que re-significa la experiencia docente, permitiéndole a sus propios protagonistas construir y reconstruir un saber que les conceda aprender de su propia práctica, acertada a veces y errática otras, a partir de la auto-reflexión y el compartir sus experiencias con sus pares.

Sin embargo, resulta oportuno destacar que lo expresado, no implica reducir la cuestión en términos de antítesis: narrativa pedagógica vs. saberes académicos, técnicos o científicos. Ambos tipos de saberes conviven en esa reserva de conocimientos disponibles, de recursos, con los que puede y debe contar todo educador, que al mismo tiempo de otorgarle fisonomía propia, resultan necesarios para un ejercicio profesional y comprometido de la

docencia.

Bibliografía consultada:

- BARTHES, Roland (1994), "El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura". Barcelona. Paidós.
- BARTHES, Roland (1996), "Introducción al análisis estructural de los relatos" en: Barthes, R.; Eco U.; Todorov T. y otros, Análisis estructural del relato. México: Coyoacán.
- BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I.; TIRAMONTI G. (1998). "La formación docente". Buenos Aires. Troquel.
- LARROSA, Jorge (2003) "El ensayo y la escritura académica", en Propuesta Educativa Año 12 N° 26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. Julio 2003.
- LARROSA, Jorge (2003) "Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel". Barcelona. Laertes.
- DELORY-MOMBERGER, Cristine. "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía". Revista Mexicana de Investigación educativa, vol. 19, N° 62. Julio-Septiembre 2014, págs. 695-710. México.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. "La documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente". Revista Docencia N° 55. Mayo 2015. Argentina.
- SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula (2005), "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes", en Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores, N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TANONI, Cecilia Adriana (2008) "Cuando los maestros se reúnen a escribir". Revista entre maestr@s. Volumen 8, Número 26. México D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL: EL ABORDAJE DEL MARCO TEORICO-NORMATIVO EN EL AMPLIO ESPECTRO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

María Florencia Franchini*

I.Introducción

La Universidad llega a América con los conquistadores y se instalan como un producto previamente probado en el contexto histórico europeo. En sus inicios, se dedicó a la formación de sacerdotes, abogados y administradores, desarrollándose lentamente durante los siguientes tres siglos a su establecimiento, atento la falta de hombres que pudieran ser designados como profesores, la falta de recursos y la escasa cantidad de alumnos (FRANCHINI, 2018).

Instalada en el Nuevo Mundo, la universidad manifiesta un cambio, ya que surge la necesidad de calificar a los criollos en relación con el ejercicio del poder.

La vieja universidad colonial cambia, se asume un “modelo nacional”, con otra característica central: se la entendía como una prolongación del Estado, sometida a él y con un común denominador, una formación jurídica predominantemente escolástica.

En la misma línea de formación, se destacan los códigos del siglo XIX. La propia obra de codificación civil aprobada en 1869 en nuestro país se formó en torno a razones de educación jurídica ya que junto a la idea de unidad, sistematización y coherencia que acompañó toda codificación en cualquier campo del Derecho en Occidente, se argüía la facilitación del conocimiento del

Prof. Titular Ordinaria Derecho Civil IV (Privado V) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Prof. Titular Ordinaria Derecho Privado IV UNNOBA. Prof. Adjunta Ordinaria Derecho Civil III (Privado III) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Miembro de la Comisión de Grado Académico Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Investigadora Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Miembro del instituto de Derecho Civil Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Prof. Especialización en Derecho Civil Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

Derecho vigente y su consecuente y más práctica aplicación judicial (ORLER, 2017).

Muestra de ello son las notas del hoy derogado Código Civil redactado por Dalmacio Vélez Sarsfield. Único código civil con notas que, entre otras motivaciones, como fundamentar las razones de los artículos ante el Congreso de la Nación, tuvo la intención de servir como primera obra de estudio del derecho civil argentino.

Así, la enseñanza del Derecho Civil se redujo a la enseñanza del Código Civil desinteresándose de toda otra estrategia pedagógica.

Como señala ORLER, esta práctica fue cuestionada por la denominada “generación de juristas de 1910” que tuvo a “docentes de nuestra Facultad entre sus protagonistas –Rodolfo Rivarola, Nicolás Matienzo, Agustín Álvarez, Alfredo Palacios, Carlos Sánchez Viamonte, entre muchos otros–. Rodolfo Rivarola, sucesor del Joaquín V. González al frente de la Universidad Nacional de La Plata, expresaba claramente que el Código “(...) no ha sido escrito para servir de texto didáctico (...)” (1901: 22)” y permite entender la rebelión estudiantil, que se iniciará en Córdoba en 1918, naciendo así la idea típica latinoamericana de la reforma universitaria que se cerró en los años ’70 en medio del control militar y se abrió en el nuevo período democrático desde 1983.(FRANCHINI, 2018).

La enseñanza del Derecho Civil, y del Derecho en general, debió asumir formas propias, vinculadas a la ciencia jurídica y con un sello distintivo en La Plata, en la medida que la Facultad platense abraza en su campo de conocimiento a las ciencias jurídicas “y sociales”, sellando así la suerte de las estrategias pedagógicas.

A los fines de esta ponencia, la particularidad se centra, entonces, en una disciplina específica: el Derecho Civil como campo de estudio en el siglo XXI.

Pretendo introducir un debate acerca de la previa enseñanza del campo teórico-normativo para que otras estrategias pedagógicas puedan encontrar un campo fértil en donde los alumnos produzcan su propio conocimiento.

II. La enseñanza del Derecho Civil en los nuevos planes de estudio.

Como ejemplo, tomo la reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Por entre la formación de abogados expertos exclusivamente en el conocimiento del Código Civil (hoy Código Civil y Comercial de la Nación) se abre paso el plan de estudios elaborado para promover abogados capaces de ser competentes intelectualmente, humana y socialmente responsables, comprometidos con el valor de justicia en cada situación que son llamados a intervenir. En definitiva, operadores jurídicos que se encuentren a la altura de los demandas sociales de un mundo globalizado, profesionales que rompan modelos reduccionistas y deterministas (GAJATE,2016Y LEZCANO,2016).

Para alcanzar este objetivo, debe abandonarse entonces la enseñanza del Derecho Civil que como única metodología implementó la memorización de los artículos del Código Civil y la repetición de los mismos por parte de los alumnos al tiempo de ser evaluados.

Pero dejar de lado la automatización del conocimiento no significa, a mi entender, que debamos abordar las instituciones civiles por fuera del marco normativo, cuyo abordaje también debe ser considerado dentro de las estrategias académicas.

III. El abordaje del marco teórico-normativo en el amplio espectro de las estrategias de enseñanza.

Para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y creativo y adquieran responsabilidad en su formación, se requiere de estrategias de enseñanza que generen un ambiente propicio para ello.

La legislación civil continúa recopilada en un código que contiene los lineamientos específicos de los que se nutre, en principio, la enseñanza del Derecho Civil.

Retener el contenido de cada artículo en la memoria suele tener un corto alcance, la próxima evaluación. Obviamente esto no conduce a la formación de profesionales, sino de estudiantes capaces de repetir de manera automática e irreflexiva.

El diseño de las estrategias de enseñanza debe estar dirigido a lograr en los estudiantes y futuros profesionales una mirada que les permita analizar, opinar y conjeturar.

Para ello, propongo que el marco teórico-normativo se presente como herramienta que el docente acerca al alumno como punto de partida. Este conocimiento previo, que el estudiante recibe, no se basta a sí mismo, sino que requiere, a posteriori, de una elaboración personal que necesariamente derivará en cuestionamientos y en la formación de conocimiento.

IV. Ejemplo que ilustra la propuesta.

Tomaré un tema de Derecho Civil IV (Privado V) para ejemplificar la propuesta. Para que el estudiante forme su conocimiento acerca de la protección de la vivienda, requiere que el docente le acerque el marco teórico-normativo que incluye tratados internacionales que abordan la problemática del acceso a la vivienda digna, la constitución nacional, la legislación nacional derogada y vigente (que refleja los avances legislativos, y a veces, los retrocesos ...).

La exploración del alumno sobre estos tópicos insume esfuerzos que pueden conducir a una escasa formación de conocimiento conducente, por agotarse en este sólo aspecto.

La aproximación del tema desde esta perspectiva permite que el alumno conozca los orígenes de la institución, sus aristas a lo largo de la legislación civil, los cambios generados y la situación actual.

El punto de partida así planteado permite, a mi entender, que el estudiante forme su conocimiento, se cuestione, reflexione y elabore sus conclusiones.

V. Conclusión.

La propuesta que presento a este III Congreso de Enseñanza del Derecho consiste en considerar que dentro del amplio espectro de las estrategias de enseñanza del derecho civil, la formulación del marco teórico-normativo se presente al alumno como previa y por parte del docente, con un doble impacto:

el compromiso docente a la actualización permanente y la promoción de profesionales que rompan modelos reduccionistas y deterministas.

Dentro de esta propuesta, me permito plantear que los docentes accedan a las preguntas de los alumnos durante la presentación del marco teórico-normativo, tema, seguramente, de otra ponencia.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNNER, José Joaquín, Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos. 1990.
- CULLEN, Carlos A., Crítica de las razones de educar. 1997
- FRANCHINI, María Florencia, El conocimiento científico, el discurso pedagógico de la universidad y la enseñanza del derecho, <http://www.enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018>. Ponencia II Congreso de Enseñanza del Derecho, 2018.
- GAJATE, Rita, Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo, et. al. Ed. FCJyS, 2016.
- LEZCANO, José María, Tres modelos de operadores jurídicos: aproximaciones desde el Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- ORLER, José, Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas, Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, III Número Extraordinario, UNLP. 2017.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio, Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje, 1999.
- PUIGGROS Adriana, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico, 1993
- RIVAROLA, Rodolfo La enseñanza del Derecho Civil en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Crítica al plan y métodos actuales e idea general de su reforma. Revista de Derecho, Historia y Letras. 1901

INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

INTRODUCCIÓN DE LOS COORDINADORES:

Olga Salanueva, Andrea Gonzalez, Josefina Napal, Laura Crivaro

En el contexto de la comisión se trataron ocho ponencias relacionadas con los procesos de investigación y extensión en distintas facultades de derecho del país. Durante dos horas los Ponentes expusieron las propuestas centrales de sus trabajos. Al término de las mismas, se abrió un intercambio de preguntas, opiniones, y reflexiones en torno a cómo enseñar metodología de la investigación socio-jurídica a través de materias cuyos contenidos introducen conocimientos sociológicos, epistemológicos y metodológicos a los efectos de que tales conocimientos les sean útiles tanto en las actividades académicas como en la profesión. Casi todos los Ponentes destacaron sus experiencias, en actividades realizadas al frente de clases, seminarios y talleres en el grado y en el posgrado.

La celebración del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP es la expresión de una comunidad académica dispuesta a revisar sus propias prácticas y abrirse a nuevas propuestas e ideas que renuevan el compromiso con la enseñanza. La comisión 9 de debate “Investigación y extensión en la enseñanza del derecho” reúne un conjunto de reflexiones teóricas, relatos de experiencias educativas concretas e informes de investigaciones en curso y/o finalizadas, que docentes e investigadoras/es de distintas Facultades del país (La Plata, Córdoba, Marcos Paz y San Luis) han compartido con la intención de seguir profundizando y discutiendo la importancia que tanto la investigación como la extensión, ideadas como pilares de la Universidad, se encuentran cada vez más postergadas en los ámbitos de las facultades de derecho, olvidando que el derecho desde sus distintas áreas recepta, como ningún otro, el malestar de la sociedad actual.

Manifestamos una gran preocupación e interés por rescatar el papel que juega la Universidad como generadora de conocimiento e intercambio de ideas, más aún en el contexto de la crisis institucional que atraviesan las Universidades Públicas en Latinoamérica y, en Argentina especialmente en un contexto de inflación y recorte del presupuesto de las universidades y del sistema científico nacional del orden del 17 % para el año 2019

Ante el interrogante: ¿Cuál es la relación entre la Universidad, la Facultad y la Sociedad?, las distintas respuestas exteriorizan la necesidad de recobrar la

capacidad de intervención e influencia de la Universidad y la Facultad entendiendo a la investigación y extensión como herramientas de transformación en la búsqueda de la tan proclamada emancipación social.

Entonces surge un segundo interrogante: ¿para qué investigar? Aquí distinguimos a la investigación orientada a que las/los operadoras/es jurídicas/os obtengan insumos que les serán de ayuda para el desarrollo de su argumentación en el ejercicio profesional, a través del análisis de normas, jurisprudencia y doctrina; y la investigación propiamente dicha, consistente en la producción de conocimiento nuevo. Es en la formación en esta última en el grado que continuamos profundizando las discusiones.

Asimismo, se puso en crisis el rol de las/los abogadas/os en las sociedades modernas del capitalismo dependiente. Siendo el derecho una disciplina reclamada por todo el ámbito social, entendemos que es la que menos soluciones aporta. En tal orden de ideas, se hizo énfasis en la necesidad de formarnos como abogadas/os trabajadoras/es sociales, involucrándonos con la comunidad, conociendo sus problemáticas y necesidades, teniendo como horizonte la actuación del derecho en el escenario social.

Surgen ciertas inquietudes, las que quedarían agrupadas en las siguientes líneas:

- La preocupación por la distribución presupuestaria, que posterga a la investigación y extensión.
- La distancia entre la investigación y la extensión, cuyos proyectos muchas veces marchan por senderos que no parecieran integrarse.
- Si bien en extensión hay espacios donde puede integrarse la perspectiva crítica al diseño y estrategias de intervención concreta en la sociedad (clínicas, consultorios), en muchos casos persiste la perspectiva dogmática del derecho.
- La organización jerárquica de las cátedras y distribución por materia dificulta la integración e interdisciplina.
- La teoría pedagógica en la enseñanza del derecho trabaja más lo que “debe ser” y no da respuesta a las realidades y contextos actuales.

Del análisis de la formación en investigación en el grado, emergen varias reflexiones. Partimos de la afirmación de que actualmente hay muy pocos espacios donde las/los estudiantes puedan formarse en investigación en el tránsito por la carrera de Abogacía. Las ideas debatidas podemos resumirlas en las siguientes:

- La necesidad de fomentar la investigación desde el espacio de cada cátedra.
- Incorporar prácticas de investigación en los distintos campos de conocimiento que abarca la carrera de abogacía.
- La necesidad de que el cuerpo docente esté formado en investigación.
- Abrir la convocatoria a proyectos de investigación, darle mayor difusión.
- La/el estudiante que investiga desde la formación de grado puede pensar en la investigación como salida laboral, ampliando la visión de las incumbencias profesionales.
- La necesidad de implementar la materia Metodología de la investigación Socio-Jurídica y/o talleres de metodología y redacción.
- La necesidad de que desde la gestión se otorguen becas e incentivos.
- Una experiencia concreta compartida en las cursadas es la de permanentemente ubicar al derecho en el escenario social. Así, se propone leer alguna noticia vinculada a una problemática específica a estudiar e investigarla: indagar el contexto, visibilizar a las/los actores que involucra, lo que se disputa, entre otros. Se intenta partir del estudio de acontecimientos y/o situaciones cotidianas, de manera de naturalizar la actividad, paralelamente al aprendizaje de la práctica.
- Que el sistema de adscripción consista también en la iniciación a la investigación, no únicamente a la docencia.
- el Derecho debe ser planteado como disciplina integrante de las ciencias sociales.

Finalmente, surge un último interrogante, aunque disparador de otros nuevos, para el que intentaremos y esperamos encontrar respuestas: ¿cómo transmitir conocimiento de buena calidad a públicos masivos?

Entendemos que estos espacios de reflexión resultan esenciales para repensar, socializar y seguir construyendo colectivamente en la Enseñanza del Derecho.

DERECHOS DE INCIDENCIA COLECTIVA Y DERECHO PRIVADO. INVESTIGACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

Marina Laura Lanfranco Vazquez¹

Resumen

El presente versa sobre una experiencia educativa concreta relacionada con el trabajo realizado en dos ediciones del seminario de grado para estudiantes de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata titulado “Vacaciones a bordo. Derechos de incidencia colectiva a la luz de la nueva normativa del derecho privado” durante los años 2017 y 2018.

Se hace foco en el tratamiento de los derechos de incidencia colectiva como propuesta didáctica y como objeto de estudio, tomados de tal forma en informes finales de seminarios de grado, elaborados por estudiantes que transitaron el mismo y seleccionaron estas problemáticas jurídicas contemporáneas como de especial interés.

Propuesta didáctica

El seminario de grado denominado “Vacaciones a bordo: Transporte, pasajeros y turismo. Derechos de incidencia colectiva a la luz de la nueva normativa del derecho privado” fue propuesto por primera vez en el año 2017².

¹Dra. en Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Políticas de Integración (FCJyS-UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Profesora Adjunta ordinaria de Derecho Agrario Cátedra III (FCJyS-UNLP) y Jefe de Trabajos Prácticos ordinaria de Derecho de la Navegación Cátedra II (FCJyS-UNLP). Becaria Programa Retención de Doctores de la UNLP 2019 -2020. Investigadora Cat. IV del Instituto de Cultura Jurídica (ICJ-UNLP). Integrante del proyecto de investigación J11/165 Desarrollo: ambiente, sustentabilidad y género ICJ-UNLP 2018-2019 (Directora: Dra. María Susana Tabieres). Contacto institucional: mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar

² En su primera edición, el Seminario estuvo dirigido por la Prof. Adriana Angélica Hernández, Titular de la Cátedra II de Derecho de la Navegación (FCJyS-UNLP), y contó con el siguiente staff docente: Dra. Marina Laura LanfrancoVazquez (Coordinadora del seminario); Abog. Esp. María Florencia Raimondi, Abog. Lucía Molteni, Abog. María Belén Dellanque, Abog. María Delia Almirón, Abog. Esp. Solange Nugoli y la profesora invitada Abog. María Laura Palermo. Conf. Res. HCD 461/16 FCJyS-UNLP.

En la segunda edición del año 2018 se insertaron algunos cambios respecto de la propuesta original pero manteniendo en gran medida lo que se había diseñado para la primera edición, validando las estrategias que han servido como fortalezas, las herramientas pedagógicas utilizadas positivas y modificando algunos elementos que así lo requirieran para mejorarla.

En esta ponencia se trabaja sobre la propuesta pedagógica del año 2018³.

El seminario está pensado para ser transitado en una primera modalidad presencial y una segunda con tutorías semipresenciales. Es así que se establecen encuentros presenciales consecutivos donde se abordan diversos contenidos propuestos en 7 ejes temáticos y a continuación se propone el acompañamiento para la preparación del trabajo de investigación individual con tutorías virtuales o encuentros presenciales según las necesidades de los y las estudiantes.

Los ejes temáticos diseñados son los que se expresan sintéticamente a continuación: Eje 1. El Derecho de la navegación y constitucionalización del derecho privado; Eje 2. Derecho del turismo y turismo sustentable. Pagos por servicios ambientales. El ambiente como usuario; Eje 3. Derecho de la navegación por agua, por aire y la protección del ambiente. Afecciones al ambiente derivadas de los diversos modos de transporte; Eje 4. Derecho del transporte desde la óptica del derecho de la navegación; Eje 5. Constitucionalidad de los contratos de adhesión a la luz del nuevo Código Civil y Comercial⁴ y el fortalecimiento de los derechos de incidencia colectiva; Eje 6. Transporte de pasajeros por agua y cruceros; Eje 7. Contrato de transporte aéreo de pasajeros⁵.

³ La segunda edición del seminario, estuvo dirigido por la Dra. Marina Laura Lanfranco Vazquez, y el siguiente staff docente: Abog. Esp. María Florencia Raimondi, Abog. Lucía Molteni, Abog. María Belén Dellanque, Abog. Agustín Pistrilli y Abog. Esp. Solange Nugoli, conf. Res. HCD 120/18 FCJyS-UNLP. Un especial agradecimiento al staff docente que formó y forma parte del Seminario que se repite y reconfigura cada año, en particular a la Prof. Adriana Hernández, Titular de Cátedra y directora de la primera edición, a la estudiante Natalia Barba y al estudiante Nicolás Richieri sobre quienes he escrito reflexiones vinculadas a sus informes finales.

⁴ Ley 26.944 de 1 de octubre de 2014

⁵ Se pone a disposición de las y los lectores, el texto completo de la propuesta de Seminario de Grado, la que se encuentra disponible en la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP.

Desde el punto de vista del enfoque elegido y teniendo en cuenta que luego de la reforma del Código Civil y Comercial se abre una nueva etapa en el derecho privado; que convoca al Derecho de la Navegación en gran parte de sus competencias; se observó la necesidad de integrar estos contenidos relacionales, que no logran abordarse acabadamente en la asignatura de grado (Derecho de la Navegación); a los efectos de observar la reconfiguración de los derechos de incidencia colectiva en el marco del proceso de constitucionalización del derecho privado (Lorenzetti, 2014; Cafferatta, 2014).

Desde lo metodológico, se ha intentado abonar al fomento de la investigación científica en la carrera de grado de abogacía, donde aún prima un *perfil profesionalista* de los egresados y las egresadas. La construcción del conocimiento científico es un baluarte de la Universidad en su espíritu reformista, y un ámbito de suma importancia para el desempeño profesional de los abogados y las abogadas en el mercado laboral contemporáneo (González y Marano 2010; González y Marano 2014).

Se propone la utilización de herramientas virtuales aplicadas a la educación que coadyuven a los y las estudiantes a acercarse con la guía del equipo docente a las fuentes jurídicas y bibliográficas con técnicas provenientes de la investigación científica. Se utiliza la herramienta “cátedras virtuales” creándose un espacio *ad hoc* para el seminario, donde estudiantes y docentes cuentan con diversas opciones “foros”, “mensajes”, “novedades” para coordinar encuentros virtuales y conversaciones *on line*, como extensión del espacio aúlico (Escobar Gutiérrez y Buitrago Villamizar, 2017; Hurtado Castrillón, 2011).

A su vez, se pone a disposición material específico sobre cada tema y se va actualizando el aula virtual de acuerdo a los intereses de los estudiantes a medida que van acotando sus problemáticas y definiendo los objetos de estudio.

A continuación se acompaña ejemplo de material didáctico diseñado para la realización de informes finales por parte de los y las estudiantes,

complementario a las pautas específicas para la elaboración de los mismos proveniente de la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP⁶.

Metodología propuesta para la realización de trabajos escritos ⁷
<p>1.- En algunas frases sintetice la temática a ser abordada en el trabajo. Téngase en consideración que debe ser lo suficientemente acotada como para poder profundizar en algún tema/problema que usted seleccione.</p> <p>2.- Estructura del trabajo:</p> <p>2.1.- Introducción (puede incluir Justificación en un sub-ítem)</p> <p>2.2.- Objetivos generales y específicos</p> <p>2.4.- Desarrollo del tema/problema: Ingrese tantos subtítulos como considere necesarios para la estructura interna del mismo. Téngase en cuenta la coherencia, redacción y las citas</p> <p>del autor "utilizan comilla para las frases textuales y luego referen (Apellido,año:pág).</p> <p>Cuando no se citan frases textuales pero si las ideas o referencias dadas por otro/s autor/es también se expresa: (AA:año) sin la página.</p> <p>Se sigue el formato APA 5ta Edición disponible en: http://normasapa.net/actualizacion-apa-2015/</p> <p>3.- Conclusiones, discusiones finales o reflexiones finales:</p> <p>Aquí se retoman las ideas centrales, no se ingresan datos nuevos que no estuvieran tratados en el desarrollo anterior, puede dar también su apreciación personal en éste punto o a lo largo del trabajo.</p> <p>4.- Referencias bibliográficas: Lista de la misma con todos los datos necesarios para acudir a su búsqueda.</p>

Ejemplos de trabajos finales elaborados en el marco del seminario.

En la segunda edición del seminario, se presentaron 3 trabajos finales y dos de ellos se trataron sobre derechos de incidencia colectiva.

⁶ Las pautas para la elaboración de los trabajos de investigación propuestas por la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP, se encuentran disponibles en el siguiente enlace: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/pautas_trabajos_de_seminarios.pdf, último acceso 14.4.2019

⁷ En la cátedra virtual del Seminario y en la Asignatura Derecho de la Navegación Comisión 6 a mi cargo (ambos espacios virtuales se encuentran abiertos para ser consultados por todos los usuarios, incluso los no matriculados en el curso o invitados), se agrega un modelo muy similar pero aún más detallado.

Nicolas Richieri (2019) ha sido autor del trabajo titulado: *Tensión entre el derecho aeronáutico y el derecho privado a la luz del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, con especial atención al derecho de los consumidores.*

Se centra en los contratos de transporte aéreo, la legislación específica (del derecho aeronáutico y de defensa del consumidor y del usuario), el Código Civil y Comercial de la Nación y la normativa internacional ratificada por Argentina. Richieri (2019), hace foco en el proceso de constitucionalización del derecho privado y la protección de los usuarios de estos servicios. En su análisis considera que se debe profundizar la integración de las normativas que entran en juego, destacando la necesidad de una mayor observancia del derecho de los consumidores y usuarios en un ámbito tan específico como es el de los contratos de transporte aéreo.

El trabajo elaborado por Natalia Barba (2019), versó específicamente sobre: *La constitucionalidad de los contratos de adhesión que ofrecen las empresas de transporte, a la luz del nuevo Código Civil y Comercial. Fortalecimiento de los derechos de incidencia colectiva.* En el trabajo de Barba (2019) se pone el acento en el proceso de constitucionalización del derecho privado, el análisis en profundidad de los artículos del Código Civil y Comercial de la Nación y la interpretación normativa a la luz del nuevo código. En función de ello, considera que debe primar la legislación más favorable al consumidor y al usuario (conf. Art 37 ley 24240) aún en este tipo de contratos.

Algunas reflexiones finales

Aparece necesario fomentar espacios donde los y las estudiantes puedan seleccionar temáticas de interés para ser investigadas. También es necesario que exista una guía progresiva de los trabajos que los estudiantes elaboren, recibiendo más de una devolución sobre sus escritos académicos, propiciar el intercambio continuo y progresivo, donde se van enriqueciendo las diversas versiones tras cada devolución. Ésta modalidad ha sido valorada positivamente por los y las estudiantes.

Se supera así, la tradicional instancia de entrega final del trabajo como único intercambio entre docentes y estudiantes y la acreditación posterior con una nota numérica que muy pocas veces traduce y representa el proceso que tuvo el mismo, las múltiples habilidades, avances, logros que un trabajo de este tipo suele integrar en el marco de la construcción del conocimiento.

Finalmente, el análisis que estos trabajos ha motivado, da cuenta de la necesidad de integración de las distintas ramas de las ciencias jurídicas en la observancia de los derechos de incidencia colectiva, sobre todo a la luz de la reconfiguración de los mismos luego de la reforma del Código Civil y Comercial de la Nación en función del carácter transversal que las problemáticas mencionadas presentan en la práctica de usuarios de servicios de transporte.

Bibliografía

Barba Natalia (2019) *La constitucionalidad de los contratos de adhesión que ofrecen las empresas de transporte, a la luz del nuevo Código Civil y Comercial. Fortalecimiento de los derechos de incidencia colectiva.* Este trabajo forma parte del Repositorio de Seminarios de la FCJyS-UNLP (MIMEO)

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.

Hurtado Castrillón, Luisa (2011) Renovación de la práctica pedagógica con la inserción de las tic: aplicación de modelo b-learning en la enseñanza del derecho, en *Memorando de derecho*, Universidad Libre Seccional Pereira.

Cavalli Luis (2014) Derecho ambiental en el Código civil y comercial de la Nación. Ley n° 26.994 en *Cuadernos de CIJUSO*, n° 2, año 1.

Escobar Gutiérrez Diana y Buitrago Villamizar Hernán (2017) La aplicación de las TIC en el aula de clase, opciones de herramientas didácticas para fortalecer las prácticas de enseñanza en *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula*, La Plata.

González Manuela y Marano María Gabriela (2010) *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. Editorial EDULP La Plata

González Manuela y Marano María Gabriela (2014) *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones* Editorial EDULP. La Plata.

Lorenzetti Ricardo (2014) Aspectos valorativos y principios preliminares del anteproyecto de Código Civil y Comercial de la Nación en *Código Civil y Comercial de la Nación comentado* Tomo I, Rubinzal Culzoni editores, Buenos Aires.

Richieri Nicolás (2019) *Tensión entre el derecho aeronáutico y el derecho privado a la luz del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, con especial atención al derecho de los consumidores*. Este trabajo forma parte del Repositorio de Seminarios de la FCJyS-UNLP (MIMEO).

Sandler Héctor Raúl (2004) *Cómo hacer una monografía en derecho*. UBA. Buenos Aires.

Sautu Ruth, et al (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, CLACSO, Buenos Aires.

Videla Escalada, Federico (2007) *Manual de Derecho Aeronáutico*. Zavalía Bs. As.

**LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DEL OBSERVATORIO DE RELACIONES
ECONÓMICAS INTERNACIONALES DE LA SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.**

Autor: Lautaro Martin Ramirez*

Resumen: El presente trabajo tiene por finalidad difundir las prácticas docentes y las actividades que se llevan a cabo en el ámbito del Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales (OREI) de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJYS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde año a año se forma un gran número de alumnos de grado y graduados en disciplinas vinculadas al Derecho Económico Internacional (DEI), disciplina ausente como tal en el Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía –Plan 6-. Para suplir dicha falencia formativa jurídica-profesional, se implementan dentro del programa - que dura un año calendario-, bajo la modalidad de *“pasantías de formación profesional”* una serie de propuestas pedagógicas que promueven el desarrollo de habilidades profesionales en esta disciplina jurídica, así como también se refuerza la lecto-escritura de las participantes y la profesionalización en torno a la elaboración de textos académicos. Para ello, se llevan a cabo diferentes actividades formativas bajo distintos formatos y de manera interdisciplinaria que permiten la participación activa de los pasantes según sus temas de interés y sus conocimientos profesionales, promoviéndose el intercambio disciplinar.

I. Presentación

El OREI en el marco de la Secretaría de Extensión de la FCJYS de la UNLP, se constituye como un espacio de reflexión y trabajo interdisciplinario, compuesto por alumnos y graduados de distintas unidades académicas de la UNLP, de las siguientes carreras: ciencias jurídicas y sociales, economía, administración, arquitectura, ingeniería en sus diversas ramas, traductorado

* Profesor Titular Interino de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (Cát. Única) y Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario de Economía Política (Cát. 1), Director del Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales de la Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de La Plata. E-mail: lautaromartinr@gmail.com

deidiomas y otras carreras afines; con el fin de analizar el fenómeno de las relaciones económicas internacionales en el marco del DEI¹.

A esos efectos, la participación en este programa se corresponde con la formación continua en las diversas materias que comprende el DEI; como así también de un sistema de monitoreo, destinado a producir información, cuantitativa y cualitativa que registre, analice e investigue las variables que puedan afectar las relaciones económicas de nuestro país -provincia y ciudad- con el resto del mundo, incluyendo diversas perspectivas del fenómeno, al abordarse de manera interdisciplinaria².

Conforme a ello, el OREI se orienta al estudio de las relaciones económicas a nivel nacional e internacional, y a brindar asesoramiento legal y técnico al sector privado y público, comprendiendo tanto organismos gubernamentales locales e internacionales, instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil con el fin de fomentar el comercio internacional en sus diversas aristas, examinando los beneficios comerciales que pueden lograrse a través de la maximización en la utilización de los diferentes acuerdos comerciales preferenciales regionales de los cuales la Argentina y otros países sean parte³.

II. Fundamentación

El nacimiento del OREI obedeció a la creación de un programa de colaboración recíproca para la implementación de actividades de extensión, investigación y transferencia -según las demandas que se presentan- para las carreras de grado y postgrado orientadas a los ámbitos jurídicos y económicos. Este a su vez se presenta como una disciplina novedosa, de vital importancia en el marco de la extensión universitaria en el campo educativo

¹ En el ámbito del OREI han participado alumnos y graduados de las carreras de abogacía, economía, licenciatura en turismo, traductorado de inglés y francés, arquitectos, ingenieros, diseño y comunicación visual, todos de la UNLP y licenciados en ciencias políticas y en comercio exterior de otras unidades de formación.

² Para conocer los trabajos técnicos que realiza el equipo de pasantes del OREI, véase: <http://orei.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/normativa>

³ Entre las publicaciones que se realizan en el ámbito del OREI, en torno a esta cuestión, se cuenta con el Boletín: ESTADO ACTUAL DE LAS NEGOCIACIONES ECONÓMICAS INTERNACIONALES, que ya lleva dos

ediciones el primero sobre las relaciones económicas de la Argentina con el EFTA; y el segundo de la Argentina con SACU. El tercero que saldrá próximamente aborda la relación de Argentina con India. Para más información acceda a:

<http://orei.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/boletines>

vinculando al comercio internacional con el desarrollo local, formando a alumnos y graduados en esta rama de conocimiento.

El observatorio es un centro de referencia académico en relaciones económicas internacionales y comerciales, constituyendo un mecanismo de análisis de la realidad a través del estudio de las normas que emanan de los diferentes organismos internacionales y de los Acuerdos Comerciales Regionales que dan contenido al DEI. Así como analizar y estudiar políticas públicas comparadas en la materia.

Este camino, brinda la posibilidad de centralizar la información en base a datos veraces y, en consecuencia, el detalle preciso a través de sistemas estadísticos, redacciones periódicas de informes, edición de *newsletters* y publicación de documentos técnicos realizados por los propios integrantes – docentes, alumnos y graduados-. Permitiendo establecer, asimismo, alianzas estratégicas con diversos entes, organizaciones y universidades tanto nacionales como extranjeras que abordan temas similares a fin de ahondar en los temas de trabajo que se proponen.

IV. Formación Profesional de los pasantes

El equipo docente que conforma el OREI cuenta con continuidad, actualizándose el cuerpo de “pasantes” año a año. Hasta la fecha han participado de este programa durante los primeros siete años de vida más de cien pasantes entre alumnos y graduados, quienes en su mayoría repiten la experiencia participando hasta tres años consecutivos. Otros lo hacen por solo un año calendario Si contamos a quienes solo participan de actividades de su interés y no de todo el programa, el número se eleva exponencialmente. Para fortalecer las habilidades profesionales se trabaja en el ámbito del Observatorio con diferentes formatos de actividades. Entre los cuales se destacan:

- 1) Talleres internos de formación teórico-prácticos para los pasantes: Dichos talleres son brindados por profesionales y expertos en disciplinas vinculadas al DEI u otras disciplinas o temas transversales como metodología de la investigación, ambiente o género. Estas actividades tienen una doble finalidad: por un lado, profundizan los conocimientos en esta materia de los participantes y por el otro afinan los conocimientos en torno a las habilidades

de lecto-escritura y elaboración y redacción de textos en sus diferentes formatos columnas periodísticas, relevamiento de información, estadísticas, informes técnicos, ponencias, artículos científicos, entre otros- lo cual le sirve para su vida profesional. De igual modo se promueve la lectura crítica de textos científicos y la exegética-dogmática aplicada al análisis de textos jurídicos internacionales.

2) Reuniones de trabajo: El equipo del OREI se reúne quincenalmente, bajo el formato de *“reuniones ordinarias”* a fin de realizar el seguimiento de las actividades que los pasantes elaboran en el ámbito del OREI, así como de la planificación regular del mismo. Al ingresar cada uno de los pasantes debe escoger una temática propuesta dentro un abanico de temas de los que desarrolla habitualmente el OREI, y que es analizada y abordada desde diferentes aristas a lo largo de su práctica, culminando con la elaboración, presentación y defensa de un documento técnico, guiado por alguno de los docentes que participan del Observatorio. Por otra parte, también se llevan a cabo *“reuniones ampliadas”* en las que participa un invitado que aborda una cuestión en particular, generalmente relativos a problemáticas actuales de las relaciones económicas internacionales o del DEI.

3) Seminarios, cursos y talleres y jornadas: Además el equipo docente de este programa todos los años, dictan seminarios, talleres, cursos y jornadas internacionales en los que los pasantes deben participar. Dichas actividades promueven la formación disciplinar en el ámbito del DEI y de las relaciones económicas internacionales, requiriéndose por lo general la entrega de trabajos para aprobar los mismos, los cuales luego son publicados en la página web del Observatorio y en las redes sociales. Estas actividades tienen por finalidad, por lo general, sobre todo aquellos que se dictan durante el primer semestre de cada año, el ubicar a los pasantes en un plano de igualdad en cuanto a su formación en estas disciplinas jurídicas, y establecer un punto de partida para el análisis posterior del tema que se abordara a lo largo de su pasantía. Las jornadas, se presentan como corolario de las actividades del Observatorio donde los pasantes exponen los resultados de sus pasantías. Con esta actividad se busca promover la oralidad y exposición en público, relación tiempo-espacio para la presentación, utilización de

instrumentos gráficos de soporte, entre otras, que promueven la argumentación y fundamentación teórica oral de los participantes.

4) Actividades fuera del Observatorio: La pasantía requiere, también, la participación de los integrantes en al menos dos actividades fuera de la Facultad, para ello, se promueve dentro del OREI aquellas vinculadas al objeto de estudio que realizan otras instituciones o universidades. Ello tiene por finalidad, que los pasantes se vinculen con otras personas, intercambien experiencias, conozcan otras instituciones, y realicen *networking* vinculándose con otras personas interesadas en los mismos temas que ellos. De igual modo, el equipo de pasantes participa de actividades representando al OREI en otras instituciones, así como también participan de becas y realizan cursos en otras unidades académicas a instancias de los docentes que integran el Observatorio. Todo ello genera un entorno propicio de aprendizaje desde la propia experiencia en ámbitos donde los temas objeto de estudio del OREI son comunes.

La promoción y formación en aquellas diferentes habilidades y en torno a los distintos contenidos, permite posteriormente que los alumnos y los graduados cuenten con herramientas diferenciales para su posterior desempeño profesional, pudiendo abordar diversas situaciones, así como postular para becas y trabajos técnicos.

V. La importación del OREI como ámbito de formación de profesionales en Derecho Económico Internacional

La creación de este programa de Extensión en el año 2013, respondió a la necesidad de promover y profundizar diferentes habilidades profesionales, tanto orales como escritas de los participantes, tomando como punto de partida el DEI. Desde su creación y hasta la actualidad, el programa cuenta anualmente con más de cien inscriptos para participar del mismo, lo cual denota un alto interés por parte de los alumnos y graduados en profundizar sus conocimientos en las disciplinas que se abordan y el modo en que se trabaja puertas adentro. Otro dato no menor, es la cantidad de pasantes que renuevan su participación en el programa, lo cual también demuestra el interés que despiertan estas temáticas en los participantes y la utilidad que su participación les aporta.

Por otra parte, y desde el punto de vista de la extensión, la vinculación del programa con otros organismos e instituciones, es vital para poder llevarse a cabo las tareas encomendadas a este programa, lo cual se presenta como un círculo virtuoso. En este sentido, debe recordarse que la extensión, es una función esencial de la Universidad. Al respecto, ya el propio Joaquín V. González en el año 1907 sostenía: *“la extensión universitaria (...), esto es, una nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de las aulas con la sociedad (...) debe convertirse en una función permanente”*; actualmente, sin embargo, dicho concepto se ha afinado, llegándose a sostener, desde diferentes modelos, que: *“la extensión desde una Universidad que se involucra en el desarrollo integral de la sociedad, no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también social y económico”* (Berdaguer, 1998:188).

Lo expuesto, hace total sentido con el objeto del Observatorio, su ubicación en el ámbito de la extensión, favorece su interrelación con la demanda de la sociedad, en nuestro caso, y en razón de su objeto con el sector privado y público provincial nacional e internacional, que consultan al observatorio sobre diferentes cuestiones y requieren de datos e información para la toma de decisiones que solo en el ámbito académico-científico, puede desarrollarse. Así el rol de los pasantes es vital dado que aprenden en este ámbito a través de la estimulación de sus habilidades cognitivas ofreciendo resultados concretos. Para ello, sin embargo, el equipo del OREI lleva a cabo además convenios y acuerdos con dichos organismos públicos y privados en los que se promueve la participación de los pasantes en los documentos de trabajo y técnicos que aquellos requieren.

VI. Conclusiones

El modo de trabajo en el OREI, el cual pone en primer lugar el desarrollo de las habilidades personales de los pasantes ofrece una visión amplia de la formación profesional, favoreciendo el aprendizaje desde la práctica y a través de los sentidos. La vivencia que se ofrece en este ámbito ha mostrado excelentes resultados con los participantes, quienes, en su mayoría, culminando sus pasantías han logrado insertarse profesionalmente en diferentes ámbitos -tanto laborales como académicos, para continuar sus

estudios superiores-, demostrando que la formación recibida durante sus pasantías les es muy útil al ampliar sus competencias personales, permitiendo un mayor y mejor desarrollo profesional al culminar su pasantía, lo cual favorece su inserción laboral.

VII. Bibliografía

BERDAGUER Leticia Fernández (2007), La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos, en: *Evaluando la Evaluación*, Coord. Pedro Krostch y otros, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

CALDERARI María (2002) Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966, La Universidad Cautiva, M. Pratti Editor, Editorial Al Margen.

GUELMAN Anahí (2006) La extensión como experiencia de formación de estudiantes. Su potencialidad en lo subjetivo, en: *Redes de Extensión* /2, abril.

RAMIREZ Lautaro Martin (2013), La formación y el rol de los abogados en el Derecho Económico Internacional, en *Revista Vínculos de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Diciembre.

RAMIREZ Lautaro Martin (2014), El rol del abogado en el Derecho Económico Internacional, Ed. *Revista Temas de Derecho Económico -Enfoque Nacional e Internacional-* ed. Tribunales, Argentina, abril.

ENSEÑAR DERECHO FUERA DE LA FACULTAD DE DERECHO: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (FAHCE).

Javier Pardo¹, Federico Urtubey², Julia Espósito.³

Resumen: En la presente ponencia se comenta la experiencia de la enseñanza del Derecho en el marco del Traductorado Público Nacional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se esboza un perfil de los estudiantes a partir de un análisis del plan de estudios vigente y el contexto de aprendizaje. Luego, se problematiza la adquisición de la competencia temática para la conformación de la competencia traductora. Por último, se hace una breve reseña de la experiencia de trabajo empleando marcos teóricos de tipologías textuales.

1. El perfil del estudiante del Traductorado Público de la FaHCE

A la hora de caracterizar el perfil del estudiante del Traductorado Público Nacional, corresponde advertir determinadas especificidades que configuran el contexto de aprendizaje del Derecho en la FaHCE. En este sentido, podría decirse que el Derecho atraviesa a los estudiantes de tres maneras: 1) desde el rol del traductor público como técnico auxiliar en el ámbito judicial; 2) desde el Derecho en general como aporte necesario para el desempeño cívico y profesional responsable; y 3) desde el Derecho Comparado en particular como método para el abordaje, estudio y análisis de la traducción jurídica.

1 Ayudante diplomado Derecho 1 (aplicado a la traducción); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata; E-mail: jpardo@fahce.unlp.edu.ar

2 Ayudante diplomado, Derecho 1 (aplicado a la traducción); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata; E-mail: ue.federico@gmail.com

3 Profesora Adjunta, Derecho 1 (aplicado a la traducción) y Derecho 2 (aplicado a la traducción); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata; Ayudante diplomado de primera categoría, Derecho Internacional Público, cátedra 2; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de La Plata; E-mail: jesposito@fahce.unlp.edu.ar

En cuanto al primer aspecto, debemos situarnos en el punto de partida que esboza el marco institucional para el ejercicio de las incumbencias de nuestro título de grado: 1) “Realizar traducciones al idioma español, inglés o francés de textos y documentos jurídicos, comerciales, científicos, técnicos y literarios de carácter público y privado, en los casos que las disposiciones legales así lo establezcan o a petición de parte interesada”; 2) “Actuar como intérprete del idioma en el cual posee título habilitante, en instituciones y organismos públicos y privados, en los casos previstos por la ley” ; y 3) “Actuar como revisor y asesor lingüístico de inglés o francés a requerimiento de parte interesada” (Traductorado en Inglés y Traductorado en Francés, 2002). A partir de esta formulación institucional, se interpreta que el traductor graduado se encuentra habilitado para ocupar un rol técnico auxiliar en el ámbito judicial. Por este motivo, reconocemos la necesidad de fortalecer aquellas competencias que permitan a los traductores públicos interactuar de manera armoniosa y criteriosa con los diversos espacios y agentes de operación del Derecho.

El segundo aspecto remite a una juntura entre la idiosincrasia que caracteriza a la Fahce y el rol del traductor como actor sociopolítico crítico y agente cultural. En un sentido amplio, los alumnos se encuentran interpelados por el Derecho como uno de los pilares elementales para el ejercicio pleno, responsable y ético de la ciudadanía y la profesión: “El estudio del Derecho en las universidades debería ser reflexivo y crítico: debería examinar qué es el Derecho, ubicar al Derecho dentro de su contexto en la sociedad y en otras disciplinas en las ciencias humanísticas y sociales, las cuales ofrecen un entendimiento más rico sobre la naturaleza del Derecho y su funcionamiento en la sociedad. El estudio del Derecho debería explorar sin descanso cómo se encuentra construida socialmente la naturaleza del Derecho, una actividad que se encuentra enfrentada a la idea de que la formación en Derecho constituye una formación profesional” (Johnstone, 1996: 34) [la traducción es nuestra].

En tercer lugar, en un sentido más bien restringido, la profesión de Traductor Público está íntimamente vinculada al estudio del Derecho en el ámbito de la traducción jurídica. Las necesidades profesionales permanentes de este campo exigen conocer con profundidad el funcionamiento de los sistemas del Derecho para poder situar textos jurídicos, entender las cuestiones de Derecho en juego, establecer relaciones conceptuales entre familias jurídicas, y eventualmente emprender la labor de la traducción. De allí que “(...) tenemos la necesidad de exponer a los alumnos a una muestra representativa de temas sobre el Derecho; enfocarnos en los procesos que ocurren en situaciones jurídicas diversas, donde intervienen sujetos jurídicos que realizan actos jurídicos según plazos y formas particulares; y hacer visible cómo los comunicadores del derecho describen dichos sujetos y actos. Los aprendices necesitan tener una visión general como punto de partida. De no ser así, existe la posibilidad de que fracasen a la hora de intentar comprender —y en última instancia traducir— textos jurídicos” (Hjort-Pedersen y Dorrit Faber, 2005: 52) [la traducción es nuestra].

2. ¿Cuánto Derecho debe saber el futuro traductor jurídico?

Algunos autores se han cuestionado si es necesario ser jurista o traductor para traducir el Derecho. Para algunos, la solución intermedia reside en una doble formación (Reed, Smart en Lavoie, 2003). Mayoral Asensio (2005) afirma que esta doble formación “sólo se cubriría una parte ínfima de las necesidades de mediación lingüística jurídica (la mayor parte de esta mediación es y será llevada a cabo por traductores no juristas), y, además, esta ínfima parte continuaría viéndose expuesta a todos los enigmas y contradicciones que plantea la traducción de documentos jurídicos a los meramente traductores”.

Mayoral Asensio propone que en la formación del traductor se ofrezca un “conocimiento jurídico suficiente y sistemático” y plantea la necesidad de determinar qué parte de estos conocimientos jurídicos deben ser conocimientos

declarativos y qué parte conocimientos operativos (a partir de la actividad de documentación se podría alcanzar cualquier tipo de conocimiento más especializado).

Ya en el plano del diseño curricular, encontramos que universidades nacionales e internacionales han dado distintas respuestas a la cuestión sobre qué contenidos de Derecho debe saber el futuro traductor jurídico. En algunos casos se ha optado porque los estudiantes de traducción cursen asignaturas junto a los estudiantes de la carrera de Abogacía. Aquí compartimos la opinión de Mayoral Asensio que considera esta opción como “una aberración pedagógica” teniendo en cuenta la diferencia entre el derecho que necesita el mediador lingüístico y el que necesita el jurista y también por la habitual inexistencia de actividades de formación relacionadas con el derecho de otros países (2005).

Por otra parte, quisiéramos destacar la propuesta de Claude Bocquet implementada en la Facultad de Traducción y de Interpretación de la Universidad de Ginebra. Bocquet (2008; 2010) propone un curso de iniciación en el derecho (Initiation au droit/Introduction to Law) que debe dictarse en la lengua materna del estudiante y necesariamente debe referirse al derecho nacional correspondiente a esta lengua porque es hacia esa lengua que el traductor trabajará. El principio rector de la enseñanza de este curso debe ser evitar la descripción de instituciones porque el conocimiento detallado de una determinada institución, fuera de su campo de aplicación concreto, no es de ninguna utilidad para el traductor de textos jurídicos porque le dará la impresión de manejar el tema cuando en realidad no estará lo suficientemente introducido en el sistema de referencias para poder transmitir los distintos mensajes del Derecho.

Para el autor es un error epistemológico enseñar el Derecho de manera descriptiva. La iniciación en el Derecho para traductores debe centrarse en el aprendizaje y el manejo de la lógica del Derecho y de su discurso. Concretamente propone partir de la fenomenología del Derecho, de intentar tomar conocimiento de los signos extralingüísticos y luego de los signos lingüísticos que vehiculizan el conocimiento del Derecho. En segundo término, después de definir las fuentes

formales del Derecho: costumbres, leyes, jurisprudencia, etc., introducirse inmediatamente en el análisis lógico de un texto normativo y de su aplicación por silogismos jurídicos.

El plan de estudios vigente en la FaHCE contempla dos materias, *Derecho 1 y 2 aplicados de la traducción*, dedicadas al desarrollo de los conocimientos temáticos específicos que deberá conocer y aplicar el estudiante en las clases de Traducción jurídica y económica en lengua inglesa y francesa.

3. Metodología propuesta

Alcaraz Varó y Hughes (2002) prefieren hablar del “español jurídico” como una de las variantes más importantes del español profesional y académico. Estos autores justifican su existencia a partir de tres parámetros: a) un vocabulario muy singular, b) tendencias sintácticas y estilísticas muy idiosincráticas y, c) géneros profesionales propios e inconfundibles.

En cuanto al último parámetro, la clasificación de los textos jurídicos, resulta de gran utilidad para la traducción jurídica porque permiten “al traductor establecer comparaciones en el plano textual, funcional y de aplicación práctica del derecho” (Borja Albi, 2000: 80). Según Hurtado Albir los géneros son agrupaciones textuales que comparten una situación de uso determinada, con emisores y receptores particulares que pertenecen a un mismo campo y/o modo, generalmente con una misma función y tono textual y que presentan características textuales convencionales en cuanto a su superestructura y formas lingüísticas fijas (2001: 497).

Correlativamente a lo hasta aquí apuntado, desde el espacio de la cátedra de *Derecho 2 (Aplicado a la traducción)* hemos posicionado al trabajo con documentos e instrumentos legales como parte consustancial de la transmisión de saberes propiamente jurídicos. Así, fueron proyectadas en el aula, tanto partidas emanadas del Registro Civil de Estado y Capacidad de las Personas de la Provincia de Buenos Aires, como providencias simples, interlocutorios y sentencias de órganos de la justicia civil ordinaria. Las secuencias didácticas que

tenían como fin la enseñanza de conceptos, categorías e instituciones del campo jurídico, fueron pensadas entonces a partir del diálogo con dispositivos legales concretos. Ahora bien, tal iniciativa, debemos aclarar, no intentó formular una mera “ejemplificación” o “ilustración” de conceptos jurídicos. Muy por el contrario, tal metodología de trabajo permitía no sólo la objetivación, en piezas concretas, de procedimientos y disposiciones normativas, sino también evidenciar marcas sintácticas, estilísticas e incluso tipográficas, articuladas tanto con la faz dinámica del Derecho como con aspectos que serán incumbencias profesionales de los futuros traductores.

El procedimiento llevado a cabo en cada experiencia áulica, consistió en una exposición dialogada con los y las estudiantes, en torno a los contenidos estipulados en el programa. Asimismo, se reservó en cada encuentro un apartado de la clase para la proyección en una pared del aula del documento o instrumento en cuestión. De tal manera, los alumnos y las alumnas tuvieron oportunidad de acceder a dispositivos directamente implicados en la práctica cotidiana del Derecho y, a la postre, vinculados con materiales habituales de la traducción jurídica.

Lo dicho hasta aquí, como es de esperar, implicó que desde la primeras clases no solo fuera necesario introducir nociones sobre la parte general del derecho privado, sino también el despliegue de categorías propias del campo de la traductología y la didáctica de la traducción. Por ello, se reseñaron las categorías de Alcaraz Varó (2002), Abella (2008) y García Izquierdo (2005).

En función de lo dicho hasta aquí, es oportuno recalcar las primeras dificultades que hemos observado en esta etapa exploratoria en la enseñanza del Derecho para futuros operadores del campo de la traducción. Una de las dificultades más salientes residió en que las categorías para pensar los géneros jurídicos no resultaron funcionales. Tal conclusión no solo se desprende de que no existe consenso en la tipología entre los autores mencionados (valga mencionar que el “notario” no es pensado como un emisor de normas jurídicas para García Izquierdo, postura que no es compartida por Hurtado, quien sí lo hace).

Fundamentalmente, la problemática descansa en que se trata de autores cuyo objeto de indagación es un sistema jurídico foráneo (el español), por lo que en consecuencia las categorías por ellos acuñadas resultan poco operativas para pensar y clasificar instituciones del derecho argentino. Sin perjuicio de ello, debemos también señalar que en lo relativo al trabajo con documentos e instrumentos jurídicos, el balance fue positivo. Ello, por cuanto tal metodología implicó recuperar los contenidos prescriptos en el programa desde un trabajo en clase con materiales propios del campo de la traducción.

4. Bibliografía

- ABELLA, A. N. (2015). “Los instrumentos públicos en el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina”, en *Revista IUS*, Vol. 9, Núm. 36, pp. 359-387.
- ALCARAZ VARO, E. y HUGHES, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- BOCQUET, C. (2010). Comment enseigner le droit servant de support à la traduction juridique ? En : Actes du colloque international La traduction juridique : points de vue didactiques et linguistiques, tenu les 25 et 26 mars 2010 au Centre d'études linguistiques (CEL) de l'Université Jean Moulin Lyon 3.
- BORJA ALBI, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas SA.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2005). “El género y la lengua propia: el español de especialidad”, en Isabel García Izquierdo (ed.) *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Bern: Peter Lang
- JOHNSTONE, R. (1996) *Printed Teaching Materials: A New Approach for Law Teachers*. Londres: Cavendish Publishing.
- HJORT-PEDERSEN, [M.](#) & [FABER, D.](#) (2005). “Legal Translation Training and Recognition of Information Needs: Or: Should the teaching of subject matter content be a thing of the past?. *LSP and Professional Communication*”, 5 (1), pp. 42-54.
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- LAVOIE, J. 2003. « Faut-il être juriste ou traducteur pour traduire le droit ? », *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 48, n° 3, pp. 393-401.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2005). « ¿Cuánto derecho debe saber el traductor jurídico? », En Esther Monzó y Anabel Borja, eds. *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 107-112.

Traductorado en Inglés y Traductorado en Francés (Plan de estudios 2002) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO AMBIENTAL: EL CASO DE VILLA MERCEDES, SAN LUIS.

Marta S. Juliá¹ y Ma. Eugenia Perez Cubero²

Resumen: La presente ponencia pretende relatar, describir y analizar la experiencia educativa concreta de la asignatura Medio Ambiente y Legislación de los recursos naturales que se comenzó a dictar en las carreras jurídicas en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis en 2012, y a partir de cuyo año se comenzó a trabajar con la dinámica de articular la formación de grado con la investigación jurídica ambiental sobre situaciones locales, mediante el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de la disciplina desde el abordaje de los problemas ambientales. Comenzaremos explicando la conexión entre la formación y el estudio de la problemática, luego abordaremos los estudios de casos como una oportunidad para enmarcar un problema jurídico ambiental local y avanzaremos en mostrar una sistematización de lo trabajado en el periodo 2012-2018.

Introducción

1. La formación de grado y la problemática ambiental

El desarrollo de la temática ambiental en los últimos cuarenta años significó por una parte la comprensión de los problemas ambientales, el análisis de los mismos, su consideración a nivel internacional, su difusión y conocimiento, el desarrollo en los países y la atención que debieron implementar los gobiernos, por otra parte, el desarrollo en el ámbito del derecho en sus distintas materias y la construcción del área del derecho ambiental o de una perspectiva ambiental del derecho en la propia enseñanza y práctica del mismo.

En sus comienzos el derecho ambiental se visualizó en el ámbito del derecho de los recursos naturales, el derecho agrario y el derecho minero como una materia relacionada a algunos de sus problemas, pero también estuvo vinculado al derecho penal, civil, constitucional y administrativo en tanto se

¹ Doctora en Derecho y Ciencias Sociales. Profesora Titular. Medio Ambiente y Legislación de los Recursos Naturales. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. dramartajulia@gmail.com

² Magister en Derecho Ambiental. Auxiliar. Medio Ambiente y Legislación de los Recursos Naturales. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. eugenia.perezcubero@gmail.com

atendían problemas ambientales respondiendo desde cada área del derecho con el instrumental existente.

La trascendencia y particularidad de la temática generó la construcción de una nueva rama o área del derecho denominado Derecho Ambiental y en algunos autores la construcción de una Perspectiva ambiental del Derecho como perspectiva de análisis y estudio. Desde las primeras definiciones acerca de la legislación ambiental, la identificación de una temática propia, el desarrollo de principios propios y características o caracteres que se identifican en el área se expande en este espacio temático.

Las Facultades de Derecho en sus curriculas incorporan lo ambiental en el área de los recursos naturales en conjunto con el derecho agrario y minero. Ya en las últimas expresiones de modificaciones de planes de estudio, algunas carreras la incorporan como materia separada con contenido propio.

El desafío en el grado se presenta como temática transversal con principios y caracteres propios que demandan al estudiante desprenderse de las estructuras tradicionales y abordar de manera más compleja estos problemas, donde la formación jurídica será de gran utilidad pero también se requerirá retomar desde otros aspectos el abordaje de los problemas objeto de estudio.

La experiencia en la Universidad Nacional de San Luis en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales fue la creación en 2012 de una cátedra sobre “Medio Ambiente y legislación de los recursos naturales” para las carreras de Abogacía y Procurador. En el nuevo programa planteamos que la denominación fuera “Derecho Ambiental y de los recursos naturales”.

En la fundamentación consideramos que “en lo que hace a algunos aspectos etimológicos, entendemos que los procedimientos y estrategias usados para el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden estar desligados de las estrategias y de los métodos que la propia ciencia ha edificado para la construcción de su cuerpo teórico, lo que nos plantea la complejidad de lo interdisciplinar, lo holístico y lo sistémico como elementos imprescindibles para las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (programa 2018, UNSL).

Conscientes de la complejidad del fenómeno jurídico ambiental, de los recursos naturales y las actividades vinculadas al desarrollo, proponemos incluir en el

análisis de todos los puntos del programa reflexiones sobre la realidad social, la percepción axiológica del Derecho y la situación/posición del Estado y los particulares y sus legítimos intereses en el contexto socio-ambiental.

Las normas no pueden estar descontextualizadas del escenario donde se utilizan, aplican o construyen, por lo cual se hace necesario percibir aspectos sociológicos, filosóficos y políticos que hacen a la percepción de la dimensión socio-ambiental de los problemas.

Por lo cual es necesario establecer la relación existente entre el discurso legal y los esquemas de poder, no sólo para desentrañar las causas de la mayor o menor eficacia de las normas jurídicas, sino para poder decodificar los propósitos y estrategias de ciertas formulaciones y facilitar una interpretación y aplicación de las normas consciente de las fuerzas a cuyo sostén contribuye.

El objetivo fundamental de la asignatura es proporcionar a los alumnos en ciencias jurídicas un conjunto de instrumentos conceptuales del derecho ambiental con el fin de que alcancen un conocimiento básico que les permita describir, explicar y comprender la realidad ambiental que les rodea, desde una perspectiva crítica.

La conexión de la formación de grado con los problemas ambientales es a través de la investigación, la formación normativa y teórica debe acompañarse con el conocimiento acerca de la investigación jurídico ambiental, de manera tal que el estudiante indague la complejidad de problemas reales y locales e identifique la necesidad de construir instrumentos de sistematización y análisis.

2. Los estudios de caso: una oportunidad para profundizar y probar.

Una metodología interesante es el estudio de caso que se utiliza en muchas disciplinas, con técnicas y procedimientos como herramientas de diverso tipo para describir, analizar y profundizar en este tipo de trabajos. El caso en sí mismo es la delimitación de un problema a un área determinada cuyo recorte puede establecerse en forma disciplinar o territorial, espacial o temática.

Los casos pueden delimitar una situación jurídica objeto de análisis de manera tal, que nos permita ubicarla en un contexto, sin perder de vista lo complejo y el tejido fenoménico que rodea el caso y del cual forma parte.

Los aspectos metodológicos en el estudio y profundización de los problemas ambientales desde una perspectiva jurídica, constituyen un elemento central en la construcción del conocimiento científico en el área.

La elaboración y uso de técnicas y procedimientos de análisis adecuados a la problemática adquieren importancia.. Ello obedece a un desarrollo paralelo entre los aspectos teóricos y los requerimientos metodológicos que la temática demanda tanto en su estudio y profundización como en las situaciones ambientales, los conflictos o los problemas derivados de la implementación de políticas, normas o desarrollos administrativos específicos. Proporcionar instrumentos de análisis probados, técnicas y procedimientos adecuados a los objetivos de trabajo es un desafío teórico y también metodológico.

El desafío es construir conocimientos teóricos y metodológicos para que la investigación, análisis y estudio de los problemas jurídicos ambientales tenga un sensible crecimiento en cantidad y en calidad.

Lo anteriormente referenciado son algunos de los aspectos que se plantean ante la aproximación y estudio de problemas jurídicos ambientales.

3. La conexión entre el estudio de grado, los problemas y la investigación

El estudio de los problemas ambientales en el grado le presenta al estudiante un nuevo campo de estudio y profundización con investigación, extensión y ejercicio profesional. El desafío como docentes es que los estudiantes perciban una nueva mirada sobre el derecho, que reflexionen sobre el sistema jurídico, político e institucional, que comprendan los desarrollos normativos en el contexto histórico en que se producen y las disputas que representan.

Entre las actividades a desarrollar por los alumnos durante el cuatrimestre se propuso el abordaje de un problema ambiental.

GUÍA DE TRABAJO PRÁCTICO - 1

Actividades:

Búsqueda de información sobre la temática elegida.

Sistematización de la información. Diferenciar la documentación en:

- Temas generales sobre el problema elegido (información general)*
- Referencias sobre el problema en un lugar o diferentes lugares (casos).*
- Ubicación espacial: toda la información sobre el problema en un lugar determinado y con datos sobre el barrio, la ciudad, la provincia.*
- Referencias desde distintas perspectivas: políticas, educativas, culturales, técnicas (quienes y que dicen sobre el problema).*

Tengo que ordenar cuales son las fuentes de información que hemos utilizado, confeccionar un listado: ejemplo libros, revistas, diarios, leyes, informes, etc.

A partir de estas consignas se realiza el seguimiento durante el cuatrimestre y se presentan en la última clase todos los grupos para escuchar, debatir y proponer acerca de los temas seleccionados.

TEMAS	PROBLEMÁTICAS trabajadas 2012-2018
Minería	Extracción de uranio en el Valle del Conlara / Contaminación del agua causada por la empresa Barick Gold en Veladero San Juan.
Agua	Contaminación del agua en la ciudad de Villa Mercedes / Efluentes cloacales de Villa Mercedes y San Luis / Contaminación del Río V: contaminación de suelo y aire / Agua estancada: Enfermedad del dengue
Residuos	RSU y basurales clandestinos a cielo abierto / Residuos patológicos / Residuos peligrosos: el caso de la provincia de San Luis
Aire	Espacios libres de humo
Impacto ambiental. Sistemas de protección	La extinción del Venado de las Pampas / Aves autóctonas de San Luis / 10 problemas existentes sobre las aves de San Luis / Plaga de tordos en la plaza Pedernera (Villa Mercedes)
Agrario	Uso de agroquímicos y sus efectos en el sistema ecosocial / Controversias sobre el impacto en la salud y el ambiente / Glifosato un enemigo silencioso / Monsanto: análisis de su actividad como empresa multinacional y su repercusión a nivel local.
Ruidos	Contaminación acústica o sonora
Energía	La energía y su incidencia en el medio ambiente
Suelo	Contaminación del suelo: remediación
Deforestación	Lluvias / Inundaciones causadas por el trabajo del hombre / Problemas de la cuenca del Morro / Emergencia Ambiental
Daño ambiental por actividades	Daño ambiental a causa del frigorífico / Hornos de ladrillos en la ciudad / Conflicto entre Argentina y Uruguay por la instalación de papeleras a la vera del río Uruguay.

El trabajo realizado por los estudiantes en los 6 años que se presentan está directamente vinculado en su mayoría a problemáticas de la región, con muchos temas sobre problemáticas asociada a los residuos, temáticas de contaminación (agua, acústica, aire, entre otras), agroquímicos, la temática puntual del glifosato y sus impactos, el problema de la cuenca del Morro, fauna, aves, plagas, sobre actividades como frigorífico. Se puede observar una

variedad en los temas, en las diferentes miradas sobre problemas similares, algunos trabajos fuera de la región como las pasteras y el conflicto con Uruguay, y un tema minero en San Juan. Puede observarse que los trabajos realizados por los estudiantes abordan cada uno de ellos las diferentes unidades del programa analítico y a lo largo del cuatrimestre van enriqueciendo su análisis con los insumos teóricos y metodológicos que van aprendiendo.

Los trabajos presentados permitieron que los estudiantes observen diferentes miradas y argumentaciones, presentaciones y visiones, la búsqueda y análisis que realizan, promover una escucha activa: escuchar y escucharse en cada problema, así como el análisis y los aportes de los docentes y compartir una tarea diferente que muestra el trabajo del cuatrimestre.

Reflexiones finales

La investigación jurídica constituye un aporte importante para el estudiante de derecho, agrega un campo de estudio y análisis que es poco conocido y valorado en la propia carrera, le otorga una metodología de trabajo que los ordena y les permite mostrar los trabajos que realizan.

Profundizar una problemática puntual permite al estudiante reconocer la complejidad, conectarse con las diferentes disciplinas que informan aspectos del problema, vincularse a otras profesiones, trabajos, funciones que se requiere comprender en cada problema que analizan.

Realizar un trabajo que debe planificarse, desarrollarse en el tiempo, responder a consignas, que debe presentar los resultados alcanzados les incorpora una modalidad nueva en el enfoque de problemas lo que verán reforzado en las materias de epistemología y metodología de investigación en ciencias jurídicas. Los estudiantes pueden observar como la investigación, la docencia y la extensión están vinculados en la cátedra y que son parte de una misma tarea en la que también pueden participar si les interesa la temática de estudio o en otras cátedras de la carrera.

Bibliografía

CALVO SOLER, R. (2003) Uso de normas jurídicas y toma de decisiones. Gedisa, Barcelona.

JULIÁ, M. S. y SCARPONTTI, P. (2007) Anexo metodológico del Anuario IX, Lerner, Córdoba, 2007.

JULIÁ, M.S. (2006) “Algunos elementos de la gestión pública del ambiente”; en Anuario IX del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

JULIÁ, M.S. (2005) “Reflexiones y aportes para la Construcción de teoría en Derecho Ambiental”; en Anuario VIII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

JULIA, M.S (2008) “Las investigaciones jurídicas en materia ambiental: reflexiones metodológicas” Instituto de Derecho Ambiental de la Academia Nacional de Derecho. Disponible en página Web de la Academia el Libro correspondiente a la Jornada de Reflexión 2008. (www.acaderc.org.ar Sección Doctrina, Solapa Instituto de Derecho Ambiental).

JULIA, M. S. (2016) “Dificultades teóricas y metodológicas para abordar problemas ambientales desde el derecho”, Pp. 501-508; en Lariguet, G. (comp) Metodología de la investigación jurídica. Propuestas contemporáneas. Brujas, Córdoba.

LEFF, E. (Coord.) (2000) La complejidad ambiental, Siglo XXI- PNUMA.

LEFF, E. (1994) Ciencias sociales y formación ambiental. Gedisa, Barcelona.

MENDONCA, D. (2000) Las claves del derecho. Gedisa, Barcelona.

MORIN, E. (2002) Introducción a una política del hombre. Gedisa, Barcelona.

MORIN, E. (2003) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, 6º ed, Barcelona.

MORIN, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión, Buenos Aires.

NAREDO, J.M. (2006) Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas. SXXI., Madrid.

RIDDALL, J. G. (1990) Teoría del Derecho. Gedisa, Barcelona.

SCHNITMAN, D.F. (1995) Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.

OBSERVACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN, TESIS Y BECAS

Olga L. Salanueva (*)

I.-

Investigar en las facultades de derecho es una labor que asumen pocas personas, ya sea integrando equipos o en forma individual. Podríamos afirmar que en general no es una tarea académica preponderante, aún aquellos docentes que admiten la investigación como una de las funciones de las universidades y de las Casas de derechos que las integran, no encuentran justificaciones “fuertes” para esa labor.

En general esgrimen razones –hoy cuestionadas- de que el ejercicio profesional de la abogacía no requiere de investigadores/as sino de una formación exigente en lo que denominan materias técnicas: derechos privados, públicos y en leyes, códigos, procedimientos; adunado a una igualmente exigente búsqueda y uso de la jurisprudencia y las doctrinas, herramientas que deberán fortalecer los casos cuando lo requiera el ejercicio profesional en la función pública o en el ámbito privado. La otra razón es que no encuentran cómo y por qué usar los resultados de las investigaciones. La duda es, si sabemos leer el derecho en las normas, en la doctrina y jurisprudencia, para qué investigar.

Sin embargo, es poco probable hallar juristas, profesores, docentes del campo jurídico que en forma explícita –sin murmullos- rechacen la investigación social y jurídica. Así, casi todas las facultades de derecho, tienen carreras de doctorados, maestrías y especializaciones dentro de sus estructuras curriculares y para presentar las tesis o trabajos finales integradores ofrecen a les estudiantes talleres y seminarios de metodología de cursada obligatoria.

(*) Profesora Emérita de la Universidad Nacional de La Plata. Directora de la Maestría en Sociología Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP. Correo: olseb@hotmail.com

En los nuevos planes de estudios de las carreras de abogacía, aparecen materias y seminarios como sociología, sociología jurídica y metodología con el propósito de contribuir en la formación de los abogados no solo como asignaturas sociales que describen el origen, desarrollo y modificaciones del campo jurídico, sino como saberes y haceres que les permitan advertir a los estudiantes que las investigaciones sociales y jurídicas siguen pasos para llegar a resultados usables por la sociedad e instituciones públicas: facultades, colegios profesionales y agencias judiciales.

En el nuevo plan de estudios de la Facultad, puesto en vigencia en el año 2017,¹ se incluyen materias introductorias en el bloque de “Formación General...” tales el Estudio de las Ciencias Sociales; la Introducción al Derecho; al Pensamiento Científico, a la Sociología que contemplan en sus programas no solo contenidos sociales que enmarcan al derecho, sino también a mostrar las cuestiones de cómo y por qué se accede al conocimiento social y jurídico y someramente a las metodologías y técnicas de investigación. El plan de estudios incluye sociología jurídica en los últimos años de la carrera de abogacía.¹ El conjunto de introducciones indicadas y sociología jurídica desarrollan contenidos metodológicos.

Al final de la carrera de abogacía se ofrece a los estudiantes en el “bloque de Orientación Profesional” 2016:26, cuatro orientaciones: en derecho privado, en derecho público, en derecho, estado y sociedad y en docencia e investigación. Estas orientaciones proponen profundizaciones en los saberes y haceres sin constituir especializaciones. Como el plan es de reciente vigencia no hay egresados y en consecuencia no se sabe cuántos estudiantes seleccionarán la orientación en docencia e investigación.

¹ Si bien el fundador de la UNLP Joaquín Víctor González incorporó la asignatura sociología jurídica, recién en la década del 90 el Profesor Emérito Felipe Fucito fue uno de los primeros docentes que elaboró y dictó la asignatura con los contenidos específicos. En el año 2005 se inauguró la Maestría en Sociología Jurídica en la modalidad presencia.

Esta modalidad de incluir materias introductorias y metodologías se encuentra en los planes nuevos de las facultades de derecho de las Universidades Nacionales de La Pampa y Córdoba.

La preocupación de organizar talleres, seminarios, cursos de posgrado sobre cómo investigar y usar métodos y técnicas para elaborar proyectos de investigación, de becas y en la presentación de las tesis doctorales y de maestría se tornó obligatorio.

Desde hace unos años se presentan en las universidades y en CONICET o CIC² o en los organismos científicos internacionales, proyectos, becas, tesis y trabajos finales, que incluyen necesariamente el desarrollo de la metodología a utilizar: marco teórico y/o estado de la cuestión, problemas a investigar, objetivos generales y específicos, hipótesis de trabajo, bibliografía utilizada, resultados esperados y transferencia (destinatarios de los resultados).

II.-

La cuestión metodológica. Para aquellas personas que tenemos en nuestro haber curricular más de 140 evaluaciones³ es un verdadero dolor de cabeza evaluar investigaciones y tesis cuya metodología es un ítem que muestra que los responsables de tales no poseen conocimientos aquilatados, en la mayoría de los casos. En algunos proyectos los temas son significativos, como: las investigaciones sobre la coparticipación federal, o el de la participación proporcional de mujeres en cargos electivos,⁴ o la selección de integrantes de los consejos de la magistratura nacional y provinciales. Sin embargo los defectos metodológicos devienen en puntajes bajos y el rechazo de dichos proyectos. Frecuentemente los directores apelan a poner definiciones, por ejemplo, qué es

² Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires-CIC

³ En el C.V. Sigeva registramos las siguientes cantidades de evaluaciones: de personal de ciencia y técnica, jurado de tesis y/o premios 50; programas y proyectos de I+D y extensión 70; evaluación de trabajos en revistas científicas 5; evaluación institucional 2; evaluación de becas de las UU.NN y CONICET 21

⁴ Tal ha sido la desproporcionalidad que ha tenido que sancionarse leyes nacionales Ley 27412/17 y decreto reglamentario 171/2019 que exige intercalar en toda las listas hombre, mujer hasta el final.

método, qué son las técnicas, que se entiende por investigación exploratoria o explicativa, y lo más grave es que no saben formular hipótesis o, las formulan mal. Cuando llegan al punto solemos encontrarnos con extensos párrafos sobre qué son las hipótesis y hasta las clasificaciones de hipótesis. Hacen, tomando los textos de metodología, repasos y nunca por muchos esfuerzos que realicemos los evaluadores hallamos la/as hipótesis.

A nuestro entender en los cursos, talleres o seminarios específicos o no se profundiza o no se practica suficientemente sobre qué es una investigación, como se presenta y qué pasos seguir. En la Facultad, si bien no son numerosos los proyectos y tesis correctamente realizadas, existen algunas que pueden resultar modelos no para copiar los temas o problemas que se plantean en tesis y proyectos pero sí como guías metodológicas. Tal vez ejemplificando en las clases con materiales concretos, evaluados favorablemente sea un modo fructífero de enseñar y aprender.

El tema de las tesis doctorales, de maestría o el trabajo final integrador, son de preocupación porque en el campo jurídico, como lo expresa Felipe Fucito 2013:1ⁱⁱ

Los juristas no se han preocupado demasiado por fijar las condiciones en que tales investigaciones —fueran teóricas o empíricas— debían realizarse en su propio campo, de modo que ocuparse del “qué” y del “cómo” todavía parece un trabajo menor. Han prestado más atención a abordar directamente la redacción de grandes o pequeñas obras de derecho, de cuya lectura posterior cabe inferir muchos métodos posibles. Existe una tradición sobre cómo “trabajar en doctrina jurídica”, que fue seguida en los siglos XIX y XX (con la exégesis, y la dogmática jurídica) y que no tiene vinculación directa con las investigaciones teóricas puras ni tampoco con el sentido que plantean las ciencias sociales.

A pesar que autores como Kunz y Cardinaux , ⁱⁱⁱ Mendicoa^{iv} , Orler y Varela ^v y otros desarrollan en sus textos cómo hacer tesis y cómo investigar, los productos

presentados por les tesisas se limitan a transcribir definiciones pero en varios casos no las aplican a los proyectos o tesis.

Pensamos que no solamente existen deficiencias en la enseñanza-aprendizaje en los seminarios y cursos, sino también en las Comisiones de Grado Académico que por falta de tiempo o disparar entendimiento de sus integrantes sobre qué es investigar, cómo y para qué, aprueban planes de tesis que carecen de rigor metodológico aunque sean de temas creativos, originales y trascendentes.

Este es el esquema en general usado en la escritura por tesisas doctorales y de maestria:

- Portada
- Dedicatoria
- Agradecimientos
- Introducción
- Marco Teórico y estado de la cuestión
- Problemas investigados
- Objetivo general
- Objetivos específicos /particulares
- Hipótesis.
- Area de estudio
- Metodología y técnicas aplicadas
- Desarrollo de la tesis, generalmente en capítulos
- Conclusiones
- Bibliografía
- Anexos

Lo curioso se presenta en alguna tesis de las Facultades de Derecho donde algunos/as jurados con formación jurídica tradicional exegetica o dogmática, no admiten que se explicita la metodología. Hace un tiempo un jurado expresó: El trabajo analizado incluye largos pasajes no necesarios para su objeto principal, como ser los relativos a los fines y metodología de la investigación realizada... y bueno cuando el tesisas conoce la cuestión metodológica, no falta el jurado que no le da importancia o se “molesta” con el ítem.

III.-

Conclusiones:

Entendemos que los docentes que trabajan en investigaciones y los/as que en su formación de grado y posgrado hayan estudiado metodología y epistemología tienen que dictar los cursos, talleres o seminarios con esos contenidos, pero enfatizando la lectura de autores y textos como los que citamos en la bibliografía, y acompañando las clases con la presentación de tesis y proyectos de investigación que hayan sido bien calificados. Haciendo practicar, además la construcción de los planes de tesis y proyectos simulados pero que sigan los pasos exigidos por las instituciones académicas y científicas.

A su vez, las comisiones de Grado Académico, tienen que revisar especialmente la parte metodológica de las tesis y señalar los desaguizados que cometen algunos jurados cuando afirman que no es necesario en las tesis el desarrollo de la metodología utilizada por los tesistas.

En relación al tema de la bibliografía que citamos, no es solo como soporte de esta ponencia, sino con el propósito de que los investigadores, tesistas, directores y jurados, la lean y apliquen a sus trabajos y evaluaciones los conceptos, definiciones, explicaciones y ejemplos que proponen los autores.

ⁱBibliografía recomendada

Gajate Rita Marcela [et al] 2016 Coordinadora de "Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía. Escribanía. Camino a lo nuevo". Editorial Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

ⁱⁱ Fucito Felipe (2013) "Tesis, tesinas y otros trabajos jurídicos. Sugerencias para su planteo, formulación y desarrollo".- Editorial La Ley.

ⁱⁱⁱ Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy (2005) "Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesistas". Departamento de Publicaciones Facultad de derecho-Universidad de Buenos Aires.

^{iv} Mendicoa, Gloria (2003) "Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje". Editorial Espacio

^v Orler, José y Varela, Sebastián (2008) Compiladores "Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho". Editorial Edulp. Colección Campo Social.

LA IMPORTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD CERCANA

Florinda Teresa Lopez¹

“Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben, conducirse fraternalmente los unos con los otros.

El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la

dignidad de esa libertad...”

(Preámbulo de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre)

INTRODUCCION

La Universidad Nacional de José C Paz (UNPAZ) ocupa un rol importante para la sociedad. Transformó directa o indirectamente las vidas de muchísimas personas, y no sólo hablo de sus estudiantes, sino de la comunidad toda.

En el presente trabajo me propongo describir algunas de esas transformaciones para luego relatar mi experiencia como abogada recientemente graduada en esa casa de estudios, intentando demostrar el abanico de posibilidades y el grado inconmensurable de oportunidades que una universidad cercana otorga.

UNA UNIVERSIDAD CERCANA

La UNPAZ es una de las universidades del Bicentenario, ubicada en el tercer cordón del conurbano bonaerense, un ámbito territorial donde hay escasa oferta de formación terciaria y desarrollo productivo. Los habitantes de José C. Paz trabajan, en una gran parte, de la venta callejera de artículos y de pequeños

emprendimientos de agricultura familiar, en su mayoría no organizados. Una

¹Abogada, recientemente graduada de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ),
floriterelopez@gmail.com

porción importante de su población debe trasladarse grandes distancias para trabajar, principalmente en los rubros de servicios, construcción y limpieza doméstica.

Una universidad emplazada en esta zona tan olvidada vino a traer esperanzas, entendimiento y convicción para muchos ¿A qué me refiero? A que la universidad se presenta de puertas abiertas no sólo a los adolescentes que terminan su colegio secundario y tienen la posibilidad de ingresar a algunas de las carreras ofrecidas, sino también, a los que en su momento no pudimos iniciar estudios de grado por razones de distancia, tiempo, dinero, miedos, etc.

¿QUIEN ES EL ESTUDIANTE DE UNPAZ?

El estudiante de UNPAZ es una persona que llega a la universidad en la búsqueda de concretar su sueño. Y en ese sueño habitan personas de todo rango etario y con diferentes historias de vida.

La convivencia de realidades disímiles no es un problema, no representa exclusión alguna, por el contrario, el aprendizaje se nutre de esas diferencias en un espacio de comunión de estudio, materiales y momentos gratos de esparcimiento. Lo importante que tienen en común es el interés de tener el conocimiento para llegar a ser un profesional comprometido socialmente.

MI EXPERIENCIA

El plan de estudios de Abogacía de UNPAZ consta de cuarenta y cinco (45) materias distribuidas en cinco (5) años. A lo largo de la carrera, no sólo estudiaremos asignaturas que estudian las normas jurídicas, sino también, aquellas que refieren al contexto en el que vivimos y nos convocan a la reflexión, intentando formar profesionales que vinculen las temáticas jurídicas con las cuestiones públicas y sus necesidades.

Entre las materias que convocaron a aquella reflexión puedo identificar a la Práctica territorial y Función Social de una Administración Democrática de Justicia, ambas pertenecientes al último año de la carrera. En el tránsito de esas asignaturas surgió la pregunta ¿qué podemos hacer para dar respuestas? Esto nos exigía tomar un rol activo en la sociedad, que vea sus problemáticas y se interpele sobre el diseño de estrategias de intervención para mitigar las injusticias.

Como parte de las experiencias que he recogido de las cursadas de estas asignaturas, tuve la oportunidad de hablar cara a cara con miembros de la comunidad, para conocer sus problemas y padecimientos. En este tránsito, entendí que estas personas demandaban asistencia y apoyo para mejorar sus vidas.

Recuerdo el caso de una joven mujer que se presentó en uno de los centros comunitarios de la red El Encuentro², lugar donde brindábamos asistencia a los consultantes, en el marco de la materia Práctica Territorial. La mujer buscó, en el centro comunitario, ayuda para salir de la situación de violencia física, verbal y económica que atravesaba junto a sus pequeños hijos. Como parte de la tarea realizada, acompañamos a la mujer a realizar la denuncia correspondiente ante la Comisaría de la Mujer y la Familia de José C. Paz, denuncia que luego tuvo que ser ratificada ante el Juzgado de Paz del Distrito de Malvinas Argentinas. Como resultado de esas acciones, el juez interviniente fijó un perímetro de exclusión y prohibió el acceso a la vivienda familiar. Ese fue mi primer desafío: lograr que la familia salga de ese ámbito hostil, valiéndome de los conocimientos adquiridos y de la guía y apoyo de los docentes.

Otro caso, la gestión de una guarda y el acompañamiento de una niña de 10 años cuya madre está fallecida y su padre, sin trabajo estable, padece problemas de consumo de alcohol. El desafío era lograr que la hermana mayor de la niña obtenga su guarda, con el consecuente cambio en las condiciones de vida. Iniciamos el proceso de guarda ante los tribunales del Departamento Judicial de San Martín, que junto a una medida cautelar con carácter de urgente para que la

²Es una red de organizaciones conformada por Centros Comunitarios del conurbano bonaerense,

que desarrollamos nuestra práctica en 17 centros distribuidos en José C. Paz, San Miguel, Moreno, Malvinas Argentinas y San Fernando.

menor pueda actualizar su DNI, ya que varios de sus derechos estaban vulnerados. El pedido fue exitoso ya que pronto obtuvimos el DNI anhelado y se otorgó la guarda provisoria a la hermana de la niña.

Ambos casos y muchos más continúan su curso en las manos de los nuevos estudiantes de la asignatura Práctica Territorial.

Esta es una pequeña muestra de los innumerables casos que se presentan y que, desde la universidad, desde nuestro lugar de estudiantes y con la ayuda de los docentes, nos implicamos en los problemas del territorio, intentando brindar respuestas a la comunidad.

Ahora deseohablarde los estudiantes que no llegaron a terminar la carrera por diversos motivos. A pesar de no haberse graduado han logrado conocer sus derechos, conocer los problemas de su comunidad. Este tránsito por la universidad ha sido un cambio, tanto para ellos como para su entorno, de la mirada en cuanto a derechos y oportunidades.

Por último, me gustaría hablar de quienes hemos concretadonuestra meta, los que materializamos ese anhelo y que salimos al mundo con un conocimiento invaluable, con todas las ganas de ponerlo en acción. Quienes nos hemos graduado advertimos que el título es una herramienta que nos habilita, no sólo para brindar asesoramiento legal, patrocinio, etc., sino que además nos permite involucrarnos en las problemáticas para modificar el escenario de los sectores más desprotegidos, comprometiéndonos con la comunidad.

CONCLUSION

En el presente trabajo he intentado demostrar las inmensas posibilidades que nos brinda una universidad de cercanía como la UNPAZ. La educación, en todos sus niveles, nos iguala en oportunidades.

Entiendo al “saber” como una herramienta que nos empodera, nos permite reflexionar sobre los problemas propios y ajenos y nos convoca a involucrarnos en la elaboración de posibles soluciones.

Una sociedad instruida podrá conocer, entender y estudiar sus falencias para obtener como resultado una transformación de su realidad y la dignificación de la persona humana.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Rinesi, E. (2012) ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?, en Documentos para el debate, I Jornadas Nacionales “Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas” Mar del Plata, 25 y 26 de agosto de 2011, Instituto de Estudios y capacitación – CONADU.

Del Valle, D. y otros. (2016) Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región, en El derecho a la Universidad en perspectiva regional, IEC-CONADU, ISBN: 978-987-46464-0-8.

Declaración Americana De Los Derechos y Deberes Del Hombre. En <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Importancia de la Enseñanza de la Filosofía del Derecho, dentro del Área de Formación General y Jurídica.

Gabriela Noemí Elgul¹

I.- Valor del Establecimiento de las Áreas.

En punto a las diversas áreas establecidas en el Plan de Estudios reformado, nuestro objetivo en torno a ellas, es Evaluar, las acciones llevadas a cabo mediante la Reforma Curricular² señalada, en cuanto a las Áreas y espacios curriculares creados y en articulación con las demandas sociales, Elaborar un diagnóstico de los resultados esperados y obtenidos mediante tales acciones e Identificar el grado de participación y/o compromiso de los actores institucionales en su puesta en práctica. Observamos en este punto, que si bien materialmente la propuesta de la reforma es muy interesante y de vanguardia, en la practica, la misma no se encuentra articulada, aplicada y muchos menos comunicada, de tal modo de lograr establecer programas que permitan la efectiva concreción de sus objetivos. Dentro de esta Área nuestra materia Filosofía del derecho, comprometería al estudiante estar al tanto de los cambios que se producen en el hacendoso mundo del conocimiento jurídico, además, con el fortalecimiento de las innovadoras tecnologías de la información, el alumno indagará por sí mismo las herramientas para el aprendizaje del derecho. Hoy es sabido y aceptado que la averiguación en las ciencias del derecho significa una actitud investigadora del estudiante universitario, construyendo sus propios conceptos a partir de las diferentes posiciones conceptuales que fueron adquiridos durante el transcurso de su vida académica. El Área de la Formación General y Jurídica por lo tanto, concentra dentro de sus objetivos, que el estudiante realice una actividad

¹ Profesora Titular a cargo de Introducción al Derecho por concurso. Prof. I. de Filosofía del Derecho Fac. de Dcho. Ccias Sociales y Políticas Unne. Doctora en Derecho. Abogada, Investigadora, de la SCyT de la Unne, especialista en Derecho de Empresas, Mediadora Nacional, Procuradora Nacional. Profesora Universitaria. Unne. Directora y codirectora en proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Unne. Miembro del ITGD. Miembro de la Asociación de Derecho Constitucional. Miembro adherente de la Junta de Historia de la Prov. de Corrientes. Miembro de la SADE, Corrientes. E- mail g_elgul@hotmail.com

² La Teoría del Currículo comienza su desarrollo a principios del siglo XX. Hasta entonces la planificación institucional se denominaba Plan de Estudios, secuencia rígida, estática de las asignaturas. En la Argentina durante los años 70 se reemplaza el uso del Plan por el de Currículo para resaltar el aspecto flexible y dinámico del objeto a ser enseñado (currículo en acción). El cambio curricular implica una modificación de criterio en el diseño del programa educativo. Tiene su origen en una crisis, entendida como falta de certeza - en términos de Khun- entre lo *que es* y lo que *debiera ser*. Implica en definitiva, un cambio cultural profundo hacia adentro de la institución, porque revisa su identidad. ¿Quiénes enseñan? ¿Quiénes aprenden? ¿Cómo? ¿Para qué? SACRISTÁN Gimeno, La educación que aún es posible, (Madrid, 2005), Morata, pág. 109. También DE ALBA Alicia, Currículum: crisis, mitos y perspectivas, (Madrid, 2006) Miño y Dávila, pág. 19 y ss. Y en especial sobre el marco teórico general V. ZABALZA Miguel A., Diseño y desarrollo curricular, (Madrid, 2009) Narcea, pág. 27 y ss.

intelectual creativa, sistemática e interdisciplinaria en la cual existe una interacción entre el estudiante investigador y el objeto, el conocimiento que se intenta aprehender.

II.-Relevancia en torno a la enseñanza de Filosofía del Derecho.

En este contexto, este trabajo intenta como aporte, poner de manifiesto la importancia en este caso puntual de la materia Filosofía del Derecho que integra el Área de de la Formación General y Jurídica para la comprensión no solo del marco jurídico de las normas, si no para resaltar la magnitud de esta materia en función de los aspectos pertinentes a la Interpretación Aplicación, Funcionalidad y Argumentación para dirimir conflictos, dictar sentencias, etc., que en ocasiones por desconocimiento, o insuficiencia de otorgar mayor importancia a textos filosóficos, impide la correcta aplicación del Derecho, sea en cualquiera de sus especialidades y ramas.

III.-El proceso de Formación General y Jurídica.

Si bien es cierto, los planes de estudios se actualizan y revisan constantemente, y es más notorio en el ámbito del Derecho, pareciera que se continúa en el contexto del proceso enseñanza académica, desde, y creo asombrosamente con el exceso de análisis formalistas, exageradas verbalizaciones y repeticiones de doctrinas ideológicas y tradicionales que si bien fueron muy útiles en su tiempo, ya hoy han sido superadas y suplidas por otros enfoques que la diversidad de contextos en que el profesional debe desarrollar sus saberes. Es de conocimiento de todos los educadores, que hoy ya no basta con este método, hoy hablamos de un Proceso de Enseñanza –Aprendizaje, que nos da un amplio campo de interrelación, de conocimientos, de practicas diversas para la mejor comprensión de los temas establecidos por la curricula. De este modo se admiten prácticas que permiten al decir de Sanjurjo³, provocar procesos reflexivos. Prácticamente todos los planes de Estudios referidas a las ciencias Sociales, y en particular de las Ciencias Sociales, Políticas, determina que el egresado de las Universidades de Derecho debe conocer la problemática jurídica que se presenta en la actualidad, sea en sus distintos ámbitos, instituciones públicas, administrativas, judiciales, etc, que componen el escenario en el que habrán de desenvolver su propia actividad profesional. Mas aun, en este nuevo siglo, donde surgen nuevas visiones y conceptos que son o bien redefinidos, integradores e innovadores, como ser la globalización, los conceptos de sujeto de derechos, las nuevas problemáticas en torno al ambiente, el gran desarrollo de la tecnología y la medicina, entre tantos

³SANJURJO L. "...entiendo por buenas prácticas aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas del conocimiento, buscan al comprensión y apropiación significativa por parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad del docente ganada a través del trato respetuoso y de sus conocimientos expertos".

otros aspectos. En este punto quiero destacar la importancia de las palabras expresadas por el titular de las cátedras a la cual pertenezco, cuando enfatiza “Hay necesidad de abordar los estudios del derecho como un desafío de cara al futuro”⁴. Las nuevas perspectivas, doctrinas, fuentes, orientaciones en torno al mismo, nos debe servir como carta de navegación en el tormentoso mar de la ley positiva de la modernidad, sobre todo en este nuevo milenio signado por la hegemónica orientación de toda orbe, hacia una suerte de estado homogéneo universal en el que pareciera predominar una sumatoria de modalidades puramente instrumentales en la vida ciudadana además de una ostensible, y, también no menos inquietante indiferencia ética en la mayoría de los tratos concretos de la vida social lo mismo que en las rutinas de la práctica del derecho.”

IV.-Enseñanza de la Filosofía del Derecho en la actualidad.

La Filosofía del Derecho, se continúa enseñando en las facultades de Derecho, desde una cultura jurídica impregnada de historicismo y positivismo. Se sigue enseñando el derecho como antiguamente, pensándose el derecho como un mero dispositivo de enunciados, cuando hoy la realidad nos indica que el Derecho no solo se limita a enunciados. En esta instancia, la Filosofía del Derecho tiene como principal objetivo, aspira o debiera esperar en esta instancia ahondar los conceptos ya dados, con nuevas teorías, perspectivas y /u orientaciones. De tal manera surge un cierto grado de incongruencia dentro de los marcos teóricos similares en dos instancias opuestas. Podríamos estar pensando de modo equivocado, o por lo menos poco acertado, pero una simple repaso de los contenidos mínimos de ambas materias, de la bibliografía utilizada en ambas, resulta al menos para reflexionar. De encuestas y consultas que realizamos dentro del ámbito de distintos Proyectos de Investigación⁵, a alumnos de la unidad académica y en referencia a este tema, resulto que los mismos refieren a que en las materias consultadas en el contenido y la bibliografía es similar, resultando el dictado de las materias por parte de los docentes, en la etapa de Filosofía un repaso de temas y conceptos ya abordados en Introducción al Derecho y en muchos casos olvidados. Posiblemente, sea porque aun acarreamos la tradición histórica de las escuelas de derecho, donde los planteos en torno a los problemas del derecho y relativo a la determinación de los contextos teóricos, giran en torno a las ideologías dominantes surgidas después

⁴ MEABE JOAQUIN “La Cara Oculta del Derecho” Fuller Ed.mave. Corrientes , año 2009 “Marco contextual y análisis teórico de La Moral del derecho de Lon.L.Fuller .

⁵ PI 479D – SGCyT – UNNE .Título: Seguimiento de ingresantes en la Facultad de Derecho de la UNNE.Duración 3 años. 200-2002. Director Joaquín Efrén Meabe.S.C.y T.Unne.

del ocaso de las ideologías iusnaturalistas en sus distintas manifestaciones imperantes durante los siglos XVII y XVIII⁶, que en la actualidad son insuficientes. Debemos comprender que los conceptos no son entidades abstractas y encerradas en si misma sino herramientas⁷. Y estas solo pueden ser plenamente comprendidos a través del uso y su uso implica, al mismo tiempo, cambiar el punto de vista de de quien lo usa y adoptar el sistema de creencias de la cultura dentro de la cual es usada. Si no caeríamos en simples formulas matemáticas para la aplicación del derecho, tema ya debatido en tiempos pasados, respecto o no de la cientificidad del Derecho, con resultados poco fructíferos y controversiales. En este punto la Filosofía del Derecho nos permitirá conocer el derecho desde diversas perspectivas, en base al desarrollo de teorías interpretativas, argumentativas, entre otras, para la comprensión de los conceptos es lo que permitirá al alumno poder comprender la brecha entre la teoría y la práctica del Derecho. Se debe para ello implementar nuevas herramientas que permitan la comprensión entre estas dimensiones, la normativa y la pragmática, y así lograr un saber comprensivo y reflexivo, tal lo manifiesta Zabalza⁸ lograr un resultado bien pensado. A su vez, accederá, atento que estará familiarizado con su texto académico, comprender el sentido de ellos según el contexto determinado. Al mismo tiempo le permitirá luego de las actividades realizadas, reflexionar sobre los temas que incluyen la materia. En la construcción de su trabajo intelectual podrá vincular el significado de las palabras, en el contexto real y en el contexto material, comprendiendo el sentido que estas adquieren en su totalidad, evaluará la dependencia del léxico con el área a la que pertenece, para aprender de él, poder llegar a una etapa de construcción reflexiva. Entiendo, con el mismo criterio de Gianmatteo, que si bien no existe una única vía para lograr una habilidad tan compleja como el dominio léxico, y menos aún en relación con el registro formal, que implica un largo proceso de aprendizaje, que el entrenamiento siempre debe darse integrado con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas y plantearse de modo gradual, sistemático y reflexivo.

⁶ V. FRACCHIA Eduardo, Apuntes para una Filosofía de la resistencia, (Buenos Aires, 1997) Editorial de la UNNE, pág. 1 y ss. V. CARLINO Paula, Escribir, leer y aprender en a Universidad, (Buenos Aires, 2005) Fondo de Cultura Económica, pág. 9. V. PÉREZ LINDO Augusto, Gestión del conocimiento, (Buenos Aires, 2005) Norma, pág. 17. V. FRIGERIO GRACIELA, POGGI MARGARITA y otros, Las instituciones educativas, cara y ceca, (Buenos Aires, 2006) pág. 166. V. ROMERO Francisco, Culturicidio. Historia de la Educación argentina 1966-2004 (Resistencia, 2004) Librería de la Paz, pág. 150. V. ETCHEVERRY Guillermo, La tragedia educativa, (Buenos Aires, 2004) Fondo de cultura económica, pág. 7.

⁷BROCKBANK y MC GILL 2002, p. 45) "El saber predominante mantiene la adquisición de datos y destrezas como el resultado importante del aprendizaje, a menudo con exclusión de la emoción y la acción".

⁸ZABALZA M"..."la planificación de la docencia esté orientada al desarrollo de proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado."

V.-Operatividad del Área de la Formación General y Jurídica.

Es aquí donde cobra relevancia el Área de la Formación General y Jurídica. Es en ella donde debemos incorporar al estudiante universitario instrumentos para desbloquear las mentes de la perspectiva positivista, normativista y exegética, que comprime el derecho a lo que dicen las normas escritas, desde una visión restringida⁹, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad.

VIII.- Consideraciones Finales.

Es de extrema necesidad que el docente universitario comprenda que la enseñanza es una actividad muy compleja, donde se requiere de conocimientos intelectuales específicos, de procesos de formación y actualización permanentes, de manejos de recursos didácticos que satisfaga las exigencias requeridas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, sea de los contenidos curriculares, aplicados en el contexto académico como en los diversos escenarios sociales¹⁰. De tal modo que la enseñanza no sólo sea un mero deseo, tal un excelente pensamiento extraído de las lecturas del presente curso “*Un objeto sin un plan es sólo un deseo*”, si no la construcción de actores sociales involucrados y comprometidos con la realidad contextual.

La sociedad actual, luego de profundas manifestaciones y cambios, producidos por crisis, rupturas e irrupción de nuevas ideologías, han provocado principalmente nuevos movimientos sociales, que se exteriorizan y se conocen particularmente por el nacimiento de diferentes grupos sociales, sea que hayan surgido de movimientos anteriores y/u otros por nuevas expectativas en busca de apoyo no solo en el ámbito nacional sino también internacional. En este nuevo escenario político-social, debemos tener en cuenta y observar que no se produzca una apatía e indiferencia social como producto de estos propios cambios, que

⁹ ZABALZA Miguel, Diseño y desarrollo curricular,(Madrid, 2009) Narcea, pág. XIII.Si bien las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículum, se plasman en último término, en una determinada práctica pedagógica, es necesario distinguir que en sentido general, éste incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta diferencia las dos fases, reservando el término diseño curricular para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción; y el de Desarrollo curricular para el proceso de puesta en práctica: programa y programación de asignaturas. En la literatura curricular internacional, se diferencia entre curriculum development y currículum implementation.

¹⁰ P.RAMSDEN 1992, citado por M.A.ZABALZA... la buena enseñanza universitaria (los buenos enseñantes) se caracteriza por. Deseo de compartir con los estudiantes su amor por los contenidos de la disciplina, habilidad para hacer que el material que ha de ser enseñado resulte estimulante y de interés, capacidad de explicar el material de una manera clara, compromiso de dejar absolutamente claro que es lo que se ha aprendido, mostrar interés y respeto por los estudiantes, capacidad de improvisar y adaptarse a las nuevas demandas...”

alterna todos los estamentos e ideologías hasta hoy predominantes. Esto se lograra con las herramientas que la Filosofía del Derecho en colaboración con las demás materias que conforman el Área de la Formación General y Jurídica haga comprender que las transformaciones sociales, son devenidas de las instituciones que voluntariamente acordaron los individuos, aun en marcos absolutamente distintos. La ciencia ha entrado en un estadio de súper especialización tal lo interpretan numerosos juristas y filósofos del derecho, y que permite establecer una clara distinción entre el saber científico y el saber pragmático, que al mismo tiempo nos dirige la visión a los nuevos actores sociales. Esto nos lleva a estudiar las ciencias también desde una perspectiva histórico-social y filosófica. Esta elucidación debe estar dirigida siempre al desafío de crear un pensamiento complejo que sea capaz de dar cuenta, de hacer pensar, la dimensión poética, de creación, de ruptura y surgimiento de lo nuevo, a nivel físico, del ser, y de lo histórico-social , tal lo como lo reseña Castoriadis ¹¹. El hombre para no perderse en este contexto, deberá inspeccionar su propio horizonte ético para amoldar sus desempeños futuros y su accionar en la construcción de un lugar, que ya no sea el país de ninguna parte y donde no se pierda ante la nostalgia de una vida más bella. Un mundo, en suma, que hace más necesaria que nunca la defensa y la práctica de la filosofía como pensamiento reflexivo y crítico que elucide los caminos de la autonomía, y logre rescatar y autentificar el hombre en prosecución de sus propios deseos, evitando que sus sueños se conviertan en simples utopías.

Bibliografía:

¹¹Cornelius Castoriadis. 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. Barc. Tusquets.Cornelius Castoriadis 1990"La época del conformismo generalizado", en El mundo fragmentado. pág. 23. Buenos Aires, Editorial Altamira.

Castoriadis C. 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. Barc. Tusquets. Cornelius Castoriadis 1990 "La época del conformismo generalizado", en El mundo fragmentado. pág. 23. Buenos Aires, Editorial Altamira

-Zabalza Miguel, Diseño y desarrollo curricular, (Madrid, 2009) Narcea, pág. XIII

- Fracchia VEduardo, Apuntes para una Filosofía de la resistencia, (Buenos Aires, 1997) Editorial de la UNNE, pág. 1 y ss. V. CARLINO Paula, Escribir, leer y aprender en a Universidad, (Buenos Aires, 2005) Fondo de Cultura Económica, pág. 9.

- V. Perez Lindo Augusto, Gestión del conocimiento, (Buenos Aires, 2005) Norma, pág. 17. V. FRIGERIO GRACIELA, POGGI MARGARITA y otros, Las instituciones educativas, cara y ceca, (Buenos Aires, 2006) pág. 166. V. ROMERO Francisco, Culturicidio. Historia de la Educación argentina 1966-2004 (Resistencia, 2004) Librería de la Paz, pág. 150. V. ETCHEVERRY Guillermo, La tragedia educativa, (Buenos Aires, 2004) Fondo de cultura económica, pág. 7.

-Brockbank y Mc Gill 2002, p. 45) "El saber predominante mantiene la adquisición de datos y destrezas como el resultado importante del aprendizaje, a menudo con exclusión de la emoción y la acción".

- Meabe Joaquin "La Cara Oculta del Derecho" Fuller Ed. mave. Corrientes , año 2009 "Marco contextual y análisis teórico de La Moral del derecho de Lon.L.Fuller .

-<http://www.dch.unne.edu.ar/index.php/contenidos>

- Meabe Joaquin ", Revista de la Facultad de Derecho Unne. Ed.D.G.I. de la UNNE. 1993. "El contexto Teórico del Derecho Moderno y las Ideologías Jurídicas".

Sanjurjo L. y Rodríguez X.(2003), "Volver a pensar la clase". Rosario Homo Sapiens.

Ley de Educación Superior 24.521. Ordenanza 027 – CONEAU - 00: Código de ética.

Massini, C. (1994). Los Derechos Humanos en el pensamiento actual. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

Nino, C. (1992). Ética y Derechos Humanos. Buenos Aires: Astrea.

LA FORMACIÓN EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL CAMPO SOCIO-JURÍDICO. UNA MIRADA REFLEXIVA ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

Andrea González y

Cristian Furfaro* El presente trabajo es producto de la experiencia sostenida desde el año 2007 hasta la actualidad en el dictado del seminario alternativo de “*metodología de la investigación en ciencias jurídicas y sociales*” en la Facultad de Derecho.

La enseñanza de la metodología de la investigación surge como una necesidad sentida a nivel institucional y como preocupación por parte de los autores de brindar formación metodológica a aquellas personas (estudiantes/graduados/profesores/becarios) que les permita responder a las exigencias de la investigación científica que se promueve desde la Facultad.

Hasta la fecha citada, la práctica investigativa y, por ende, la formación en metodología científica, no representan un tema de relevancia en el quehacer académico. A saber, a partir del año 2005 la Facultad promueve, sostenidamente como política institucional, la investigación científica en diferentes áreas temáticas.

Esto se evidencia en el número de docentes que se han categorizado en el Programa e incentivos para la investigación, el número de becarios que se han incorporado a diversos proyectos de investigación, los Institutos creados recientemente que desarrollan como eje fundamental la producción científica.

Respecto al impacto que significó el Programa de Incentivos para la Investigación (creado en el año 1994) fue muy significativo en tanto contribuyó a enlazar la actividad académica con la investigación científica. La identidad docente también se vio afectada: de ser “docente” se pasa a “docente-investigador”.

*Lic. Andrea Susana González. Coordinadora Seminario de Metodología de la Investigación en Cs. Jurídicas y Sociales.FCJS-UNLP/ Abog. Cristian Furfaro Docente Seminario de Metodología de la Investigación en Cs. Jurídicas y Sociales.FCJS-UNLP

El Programa implica la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, intercátedras e inter-estratos académicos: investigadores formados,

investigadores en formación, becarios y estudiantes. Todo ello ha instalado la necesidad de la formación en metodología de la investigación científica. En tal sentido, la Facultad, a través de la Secretaría de Investigación, facilitó un espacio para el desarrollo de un seminario alternativo de metodología dirigido a estudiantes y graduados. Asimismo desde el Instituto de Cultura Jurídica se elaboró un Programa de Metodología cuyo objetivo es generar asesoramiento y brindar una asistencia técnica a todos/as aquellos/as investigadores/as en el proceso de su investigación.

La experiencia recorrida en estos casi doce años formando y asesorando metodológicamente a estudiantes, becarios, tesistas, nos permiten problematizar el tema en cuestión a partir de algunas preguntas que giran en torno a :*qué se investiga, cómo se investiga, dónde se investiga.*

Justificación:

La complejidad de la investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales radica en que su objeto de estudio “no está dado” sino que es “construido” a la luz de diferentes perspectivas teóricas que “problematizan” la realidad social a fin de transformarla en un objeto aprehensible.

Cada uno de estos paradigmas se corresponden con una *metodología de investigación*. Por ello, como dice Marradi “pensar en el método es pensar en el objeto”¹.

Cada disciplina posee sus especificidades acerca de *qué* investiga y *cómo* lo investiga. Ambas preguntas están intrínsecamente relacionadas y por ende, deben formularse en forma conjunta.

En el caso particular de las ciencias jurídicas y sociales cabe preguntarse cuáles son hoy sus problematizaciones y cuáles son los diseños metodológicos que desarrolla en función de ellas.

En el marco de la tradición epistemológica de las ciencias sociales se ha impuesto lo que se denominó el “monismo metodológico” centrado en el método hipotético-deductivo como única vía para la producción del conocimiento científico (análogo

1. Ver Marradi, A., Archenti, A., Piovani, J.I.: *Metodología de las Ciencias Sociales* . Ed. Emecé. Editores S.A, Buenos Aires. 2007. Cap.3

al modelo de la física). A partir de una conjetura o hipótesis se pretende describir y explicar el objeto de estudio. Así, la investigación científica clásica se orienta fundamentalmente hacia la búsqueda de “respuestas” (explicaciones causales) sobre la realidad objeto de estudio.

Sin embargo, esta pretensión intenta ser superada por otros modelos epistémicos.

A saber, la perspectiva positivista sustentada en los principios de “generalidad”, “objetividad”, “externalidad” entra en crisis ante el avance de la hermenéutica cuya relevancia epistemológica y metodológica para las ciencias sociales radica en destacar la especificidad de su objeto de estudio y consecuentemente la necesidad de métodos propios para abordar su objeto ligándolo al problema de la interpretación. La comprensión reemplaza a la explicación².

Ello supone una concepción diferente respecto al proceso de investigación.

Desde los paradigmas críticos se priorizan modelos de investigación social que apuntan más a formular nuevos interrogantes y desarrollar nuevas perspectivas para “ver” que obtener resultados o respuestas acerca del objeto de estudio que se plantea.

Por esta diversidad resulta pertinente analizar el caso de las ciencias jurídicas teniendo en cuenta las condiciones -externas e internas- que influyen en el proceso de producción de conocimiento. Esto es, la “historia interna” de la ciencia: presupuestos epistemológicos, paradigmas, comunidades científicas, discursos científicos. Y por otro lado, la “historia externa”: el contexto socio-político, cultural, económico, institucional. Ambos atraviesan el campo académico-científico y definen la construcción del objeto y del método.

Al respecto, las ciencias jurídicas, según señalan los expertos, se centran en una posición “aplicacionista” del conocimiento para resolver una situación conflictiva, relegando la actividad investigativa a las ciencias sociales de las que toma sus producciones como insumos para la resolución de sus problemáticas.

Tal como lo explican Kunz y Cardinaux “por debajo de estas operaciones de aplicación de los resultados de las investigaciones científicas – ya sean de orden teórico o empírico- al ámbito jurídico, anida el supuesto de que esos resultados

²Ibidem

vienen listos para ser portados por un discurso jurídico que se apodera de ellos y los emplea según sus propias reglas de argumentación”.³

Además de ello, hay otros supuestos que se pueden derivar de esta aseveración que plantean las autoras. Tales como, la posición que asumen las ciencias jurídicas en el contexto de las ciencias sociales donde disciplinas tales como historia, sociología, economía, política, filosofía social, entre otras, cumplen el rol de “auxiliares” de aquellas. También da cuenta de un “no reconocerse” (lo jurídico) como disciplina científica cuya actividad consiste en la producción de conocimiento científico al cual se llega a partir de la investigación científica. Por ello, las autoras consideran como restringida esta posición aplicacionista que se conforma con la recepción y aplicación de los saberes de las demás disciplinas. Se trata de un modelo de abordaje que si bien ha demostrado y demuestra su utilidad, es limitado y apelan a que las ciencias jurídicas emprendan la tarea de construcción de conocimiento científico a través de una metodología propia en estrecha articulación con las ciencias sociales.⁴

Acerca de *qué* se investiga y *cómo* se investiga.

En este apartado se presentan algunas conclusiones del análisis de los proyectos de investigación presentados y aprobados para su ejecución en la Secretaría de Investigación de la Facultad.

La sistematización realizada permite delinear una tendencia epistemológica en el campo de la investigación jurídica en torno al objeto de investigación y los diseños metodológicos. A través de preguntas tales como ¿cuáles son los temas de estudio más relevantes? qué grado de interdisciplinariedad reúnen? ¿cuáles son las perspectivas teóricas adecuadas que les dan sustento? ¿qué estrategias metodológicas se desarrollan para analizar dichos temas? contribuyen al análisis propuesto.

Las temáticas “objeto de investigación” que se formulan giran en torno a cuestiones de derecho y jurisprudencia en materia internacional y política exterior, derecho político, derecho comercial, como los más estudiados. También,

3 Ver. Kunz, A y Cardinaux, N.: *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesisistas*. Ed. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 2004, pág. 11.

4. *Ibidem*, pág. 9-14.

en forma aislada temas vinculados a derecho y medio ambiente, sociología jurídica, la formación jurídica en el sistema educativo, derecho procesal, derecho y TICs.

Los proyectos de investigación, en términos generales, se circunscriben a temáticas jurídicas propias del campo específico en detrimento de la interdisciplinariedad (excepto en el ámbito del derecho internacional, derecho vinculado a la Tecnologías de Información y Comunicación (Tics), sociología jurídica y de formación jurídica, que se manifiestan más abiertas a incluir otros saberes).

Esta característica de aislamiento disciplinar, de la separación del campo jurídico de los demás campos da cuenta del predominio del “formalismo jurídico” que aún se impone y que desalienta la articulación entre lo jurídico y lo social.⁵

El efecto “entrópico” explica, entre otros factores, la ausencia de una tradición de estudios interdisciplinarios en Derecho y más aún de transdisciplinarios.

La justificación del tema-problema se legitima en primer lugar en la propia experiencia, la observación y las valoraciones de los mismos investigadores.

En cuanto a las perspectivas metodológicas predominan los diseños hipotéticos–deductivos. La mayoría de los proyectos de investigación desarrollados se basan en este tipo de *procedimiento* que caracterizó a la ciencia, en particular a la física como modelo de ciencia hegemónica que se impuso en siglo S.XVI hasta la fecha y que si bien la epistemología reconoce otros modelos teórico-metodológicos en ciertos campos disciplinares sigue teniendo actualidad.

La *solución* a los problemas planteados es el objetivo al que apuntan estos diseños en contraposición a los estudios exploratorios, comparativos, hermenéuticos, dialécticos, entre los más significativos en el campo de las ciencias sociales.

En el modelo hipotético deductivo se parte de un *principio* general, de un enunciado o ley teórica desde dónde se intenta analizar y explicar un problema

55.Cfr.”La investigación en el Derecho.Reflexiones críticas” en Orlor,J. y Varela S. *Metodología de la investigación Científica en el campo del derecho*. Ed. Editorial de la Universidad de La Plata 2008.La Plata.

particular. La impronta *principista* pareciera imponerse en el campo jurídico tanto en sus prácticas como en sus producciones científicas.

En consonancia con lo señalado anteriormente se priorizan objetivos propositivos por sobre objetivos de conocimiento. Esto se evidencia en los verbos que se emplean para formular los objetivos: aportar, contribuir, producir, diseñar, formular. Este punto merece especial consideración si se tiene en cuenta que el resultado del proceso de investigación científica es la *producción de conocimiento*. Cabría preguntarse hasta qué punto la práctica de la investigación genera nuevos conocimientos o bien sólo reproduce los saberes ya instituidos.

En general los marcos teóricos son débiles desde el punto de vista de las categorías teóricas. Se sustentan más en apreciaciones y valoraciones de los investigaciones que se traducen en un “deber ser” y no en lo que el “objeto-problema” es a la luz de un cuerpo teórico que hace que sea.

Por último, en cuanto las técnicas e instrumentos de recolección de datos por lo general no se especifican claramente. Aparecen entre las técnicas más frecuentes análisis de documentos- doctrina, registros estadísticos, análisis de bibliográfico y en menor medida entrevistas a informantes claves, observación participante, encuestas y estudios de casos.

A modo de reflexión final

Teniendo en cuenta que el universo de estudio es acotado a los proyectos de investigación que pertenecen a la Secretaría de Investigación, a los proyectos que se formulan en los seminarios de metodología y de talleres de tesis de la Secretaría de Posgrado, el análisis que se realiza se limita a la particularidad de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Esto, tiene que ver con el ideal institucional del profesional que se pretende formar y con la práctica que se espera de él.

Al respecto, cabe destacar que esta Unidad Académica reformuló su Plan curricular. Tal como se explicita en el Nuevo Plan de Estudios -Res. Ministerial 1678/16-, la “Metodología de la Investigación” queda incorporada como materia de formación de grado en el bloque de *Orientación Profesional* con 32 horas de carga horaria. La enseñanza de la metodología de la investigación

asocia la formación en la práctica profesional con la práctica investigativa y la académica.

Ello da cuenta de una reformulación del perfil del egresado que se pretende formar. Hasta el presente esta unidad académica ha priorizado el perfil profesionalista con un marcado sesgo aplicacionista. Un ideal de abogado litigante se impuso históricamente y ello ha ido en detrimento de otros roles como la investigación científica o la actividad académica propiamente dicha, considerados de menor status que el ejercicio libre de la profesión.

Se trata de una innovación fundamentada en el surgimiento y auge de la carrera académica y científica como una opción para los egresados y para la especificidad del profesional del Derecho.

Bibliografía consultada:

- BACHELARD, G.: *La formación del espíritu científico*. S. XXI
- DÍAZ, E. (Editora) :-*Metodología de sociales*, Ed. Biblos, Buenos Aires, 1997.
- La ciencia y el Imaginario social*, Ed Biblos, Buenos Aires, 1996.
- FOUCAULT, M.: *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires, Altamira. 1996.
- KLIMOVSKY, G. Y SCHUSTER, F. (comp) :-*Descubrimiento y creatividad en ciencia*. Ed. EUDEBA. Buenos Aires. 2000
- KLIMOVSKY, G. E HIDALGO, C.: *La inexplicable sociedad*. AZ. Buenos Aires, 1998.
- KUNZ, A. Y CARDINAUX, N. *Investigar en Derecho. Una guía para estudiantes y tesisistas*. Ed. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA. Buenos Aires. 2004.
- MARRADI, A. : “El método como arte”, Ed. Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales, Nr.IV, 2000.
- SAMAJA, J.: *-Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Ed. EUDEBA, Buenos Aires, 1994.
- Dialéctica de la investigación científica*, Ed. Helguero Editores, Argentina, 1987.
- SCHUSTER, F. y otros: *El oficio de investigador*, Ed. Homo Sapiens, Rosario, 1995.

MIS PRIMEROS PASOS

Manuel Fernando Saragusti¹

Las Universidades argentinas enfrentan una de las más grandes crisis que les ha tocado vivir en su historia. Causas múltiples: cambios institucionales, erradas políticas universitarias su aplicación en el plano administrativo y docente, y la proliferación de universidades que no tienen en cuenta que en ellas es donde se debe exigir el nivel más alto de la educación y selección para formar los distintos claustros y, en especial, el docente.-

El problema de la enseñanza del derecho se vincula a la organización de las universidades y a las exigencias de la sociedad en cuanto al tiempo para graduarse, número de profesores, y de profesionales. La función de la Universidad se cumple a través del cuerpo docente. La cátedra debe estar reservada a quienes demuestren aptitud y vocación por el estudio y el mantenimiento de la categoría docente debe ser puesto a prueba a lo largo del desempeño en los distintos grados que deba haber en la carrera profesional.-

Así como la instrucción puede adquirirse mediante el esfuerzo solitario de un autodidacta, la enseñanza supone la intervención de un maestro y un discípulo, el aprendizaje cooperativo puede adquirirse como cambio conceptual (profesor, alumno, clima, aula).-

Ingreso a la Universidad (2)

Los ingresantes tienen una información deficiente (3)

La fijación de cupos se relaciona con las disponibilidades de una dotación docente y con la opción por una enseñanza personalizada.-

La enseñanza del derecho requiere que el estudiante cuente con una formación mínima.-

¹ Manolo_saragusti@hotmail.com, Ayudante de primera, Derecho Privado I, Tel: 21 5778432

La Universidad debe procurar que sea el ámbito en que se desarrolle el Plan que formalice la Facultad, bajo la dirección y con profesores designados por ella para formar a quienes ingresan a la misma..-

Hay consenso en que la Facultad es la institución mejor habilitada para determinar las materias que deben incluirse en el curso de ingreso y la forma de impartir la enseñanza en la misma. La preparación del estudiantado debe resultar de haber completado el ciclo secundario y brindar, reforzar o profundizar los conocimientos de los alumnos en disciplinas específicamente vinculadas con la cultura y el derecho. Conviene incluir estas nociones, incluir el conocimiento de un idioma, requerir nociones de computación y economía. Debe restaurarse la corrección del uso del lenguaje.-

Para el alumno estándar desinteresado, con pocos conocimientos previos e inseguro ante situaciones o propuestas que salen de lo habitual se requiere una tutoría (motivarlos). Lo mismo ocurre en la Facultad de Ciencias Económicas (4).-

Orientación profesional o académica

El derecho es un arte para regular las relaciones entre los hombres en sociedad y el estudio científico de estas implica tener en cuenta los intereses y valores en juego que se conjugan en las normas y en la vida de relación. La regulación de la vida humana intersubjetiva, en tanto y en cuanto el obrar del hombre interfiere con el de otros, debe hacerse en la forma más justa posible, consagrando el valor justicia, como síntesis del plexo axiológico. Y esto debe hacerse en función de la evolución de las circunstancias sociales y de esos valores en juego.-

De ahí que, ante la evolución de las instituciones, se haya objetado la existencia de una ciencia y el estudio científico (6). La carrera de derecho tiende a formar egresados que desempeñaron sus funciones en los más distintos ámbitos, dentro de los órganos del Estado o en la vida profesional empresario o de interés comunitario.-

Carlos Saavedra Lamas se refirió a la crisis universitaria y a la imposibilidad de dar enseñanza más prolongada substrayendo más

tiempo a los reclamos de la vida y la necesidad de un enfoque nuevo sobre la base de la política aristotélica y los estudios sociales, a fin de encender bien altos los focos de investigación y estudio, las virtudes republicanas y la irradiación de una noble probidad.-

Las facultades de derecho están orientadas hacia una formación profesional y brindan títulos habilitantes para el ejercicio de la abogacía. El plan de estudios debe completarse con enfoques cultural y jurídico, sin perjuicio de profundizarlos en estudios para el doctorado. Si se cambia, el problema reside en determinar qué institución o de qué forma se encara el otorgamiento del título profesional. Lo mismo cabe decir – como vimos- para la Facultad de Ciencias Económicas (v. 4).-

Hay muchos estudiantes que tienen claro que la Facultad enseña teoría pero no práctica. El problema radica en lo económico del estudio, lo ideológico del pensamiento y de la futura inserción laboral..- (5)

1) Plan de estudios

Resulta acertado el plan actual: procurador (materias aprobadas incluyendo las codificadas), abogado (todas) y escribano (un año más luego de las prácticas respectivas); y del eventual doctorado o especialización. El abogado puede orientarse en: a) magistratura o la docencia; b) administración pública; c) profesión; y d) tareas comunitarias.-

“La crisis de la enseñanza del derecho deriva del criterio que prevalece en la docencia y de la falta de dedicación y de exigencia por parte de quiénes tiene la responsabilidad de la misma. Siempre habrá que tener en cuenta materias humanistas y de tipo formativo, porque se trata de preparar a egresados que tendrán como función primordial colaborar en la elaboración de normas de conducta presidida por un criterio de justicia”

El aumento del número de egresados va en detrimento de la calidad y depende de las exigencias que no sólo debe requerírseles al estudiante sino a quienes ejercen la docencia.-

Las materias deben estudiarse planteando los temas o suministrando las nociones fundamentales de las mismas, agregándose el planteo de algunos casos que permitan el ejercicio del razonamiento, la interpretación en el derecho y señalando que en las soluciones deben prevalecer los valores jurídicos que se sintetizan con el término justicia como coronación del plexo axiológico (6) (8) (9).-

Para iniciarlos en la investigación debería exigirse un trabajo al final de la cursada (enseñanza continua). El sentido práctico que debe prevalecer en la enseñanza, otorgando primacía a la preparación profesional, tiene la secular respuesta platónica en el sentido que nada hay más práctico que una teoría bien fundada (motivación). En cuanto a la presentación de la materia puede hacerse en forma sistemática o en forma empírica: el *"case method"* y el *"problema method"* (7), utilizado en los Estados Unidos. En esta se observa una injustificada calma respecto a la técnica pedagógica en las Facultades de Derecho (existen planes de estudios saturados de "construcciones jurídicas" o de referencias históricas o programas limitados a la enseñanza de un esqueleto de Derecho); ausentismo de los alumnos a clases, el predominio de los malos apuntes, el recurso individual de los educandos a foros a libros de textos para preparar los exámenes con su sola ayuda, sus preguntas a sus compañeros "que han rendido examen", la falta de diálogo con los profesores. Ventajas pone al estudiante en directo contacto con "casos", llama más la atención de los casos penales que los civiles; hay que utilizar la lógica, la intuición y captar la norma en la realidad; hoy en el grado predomina las clases teóricas y en el postgrado las prácticas. Es la participación activa del estudiante y el tipo de actividad que requiere del profesor. Desventajas es muy pobre como medio de transmisión de conocimiento sobre la estructura normativa, falta de una adecuada teoría del derecho en su conjunto, forma abogados litigantes; falla cuando el objeto a investigar es una norma, inmadurez alumnado) Otra forma de presentación es la clase magistral disfrazada donde el docente habla,

los alumnos escuchan y luego de la exposición preguntan y éstos son desacreditados por aquel, incluso en postgrados. (v. 5). -

No todo proceso de enseñanza implica un proceso de aprendizaje: no hay recursos didácticos (retroproyector, filminas); no hay clase para reflexión y discusión sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos de los problemas, no hay planificación específica en función de objetivos de enseñanza. Por eso todos los titulares platenses mayoritariamente dijeron que la intervención es lo mejor (5). Se habla del método de la simulación o de rol (Seageser) y del método a distancia y del método de análisis económico del derecho (6).-

Hay muchos estudiantes que observan que existen materias que les van a servir en un futuro y otras no (v. 5)

2) Métodos de promoción

Hay que tener en cuenta a tal fin que rol asumimos cuando damos las clases si es ejecutivo (informe Coleman: lo que el docente es), terapeuta (psicología humanista lo que el alumno es y quiere llegar a ser) o libertador (manera de ser del docente).-

Distintos criterios de evaluación

La enseñanza sirve para comprender (desempeño) lo que el docente dice en su clase (entrenador). Según Rottemberg tiene una carga importante de poder (diagnóstica, sumativa y formativa). Habla de los pro (por ejemplo los portafolios) y contra del sistema de autoevaluación (autoacreditación). Es necesario elaborar un proyecto de evaluación. Las nuevas tecnologías taller tienen un límite: el sentido común y el descanso del alumno. Se cuestiona la facilidad de aprobar si los profesores cumplen con las consignas y se estudia solo de memoria e incluso los múltiple choice. Existe una falencia oral y escrita. Hay partidarios de los dos bandos e incluso mixta.-

Un gran promedio considera justas las evaluaciones, otros que hay pocas críticas, injusticias, arbitrariedades; los más disconformes son los alumnos becados. ¿Que pasa con las preguntas capciosas? No hay evaluaciones integradoras (diferencia entre lo tomado y lo dado en

clase). ¿Después de varios intentos donde no haya aprobado, le sirve al alumno otra nueva evaluación? ¿Hay devaluación universitaria?. Materias repetitivas son las codificadas pero ¿que pasa con la filosofía y la sociología? }Se estudian de memoria? (v. 7).-

Habrá que seguir la investigación proceso-producto de B. F. Skinner (psicología estímulo-respuesta), teniendo en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos de factores socio, cultural y económicos que pudieran incidir y asimismo el que cada docente influye de manera diferente a estos. Instrucción programada (condicionamiento operante).-

3) Asistencia obligatoria y exámenes libres. Enseñanza a distancia

Hay consenso sobre los cursos con limitación de inscriptos y asistencia obligatoria, con un tope máximo de ausencias admisibles. Los estudiantes libres pueden estudiar con provecho si cuentan con facilidades (dictado de clases magistrales, examen libre). Y en el caso de enseñanza a distancia tener en cuenta: Decreto 81/98, Resolución 1423/98, Resolución 1717/04, Resolución 2641-E/2017.-

4) Doctorado y Postgrado

Consideramos conveniente la orientación general y que el aspirante al título de doctor elija el tema de tesis con su padrino.-

La capacitación profesional reclama ulteriores desarrollos en el marco de experiencias guiadas, asistencias y orientación en los inicios de la actividad. En Argentina se constata cada vez más publicidades de hacer cursos. especializaciones, maestrías y doctorados. Por otra parte en los diarios requieren insólitamente servicios de profesionales que hayan logrado un master en el extranjero.-

BIBLIOGRAFIA:

- 1) Ray José Domingo "La enseñanza del Derecho" Academia Nacional de Derecho 2001, 11/7/2003,487, Cita on line AR/DOC/10395/2003
 - 2) La Nación 9 de mayo de 1989 Julián Marias no hay duda que la UBA tenía y tiene que adaptarse al siglo XXI, incorporar nuevas metodologías, más allá de su prestigio
-

- 3) Guillermo Jaim Etcheverry, "La tragedia educativa", Bs. As., 1999
 - 4) Carnota, Walter F. "La enseñanza del derecho" LL 13/7/11, 1 LL-2011-D-1296, cita online AR/DOC/2078/2011
 - 5) Bianco, Carolo "La enseñanza del derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP" UNLP 2008-38, 1/1/08,685, cita online AR/DOC/532/2008
 - 6) "La enseñanza del derecho y los estudios comparados", Zinny, Mario Antonio, Revista del Notariado 915, 1/1/14, 145; cita online AR/DOC/2018/2016
 - 7) Cueto Rúa, Julio C. El case method (observaciones sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos) Páginas de ayer 2004-5, 30/6/2004, 8. Derecho Constitucional – Doctrinas esenciales, Tomo I, 1/1/2008, 535. Cita Online AR/DOC/1558/2004
 - 8) La enseñanza del derecho comparado, Medina Graciela SJA, 8/3/17, 1- cita online AP/DOC/382/2016
 - 9) El derecho comparado y su lugar en la enseñanza del derecho ¿Qué, cómo y cuándo? Garro, Alejandro M. La Ley 8/2/18 LL 2018-A-879, cita online AR/DOC/165/2018
 - 10) Investigación sobre la educación jurídica en la Facultad de Derecho de la UBA Dr. Felipe Fucito, Cuadernos Fundejos, n° 11, febrero 2014
-

DESAFIOS Y PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN INVESTIGACIÓN JURIDICA

Carlos Villanueva¹

Resumen.

Uno de los roles esenciales de la Universidad es la producción de conocimiento a través de la investigación. Las transformaciones en la forma de producción, circulación e relevancia de la investigación en la Educación Superior, requieren la reformulación de las políticas de investigación de las universidades a los fines de elevar la calidad de la formación en investigación en el seno de las mismas.

Este artículo, tiene por objetivo describir el rol institucional de las Universidades en la formación en investigación, cuales son los ámbitos en los cuales estos se realizan tanto en el grado como en el postgrado, sus dificultades y la formulación de propuestas para elevar la calidad de la misma. En la primera parte del trabajo se analiza la formación en investigación en el grado, la vinculación entre los problemas de la metodología de la enseñanza y la importancia de abrir los espacios de investigación en el grado. En la segunda parte del trabajo, se proponen ciertos contenidos para los cursos de formación en investigación, donde se hace resalta la necesidad de la formación en metodología jurídica, desde un enfoque de reconstrucción racional de los problemas jurídicos identificados por los juristas y sus soluciones.

Introducción

La tarea de investigación como construcción de nuevo conocimiento, en el ámbito universitario, no puede independizarse de otro rol esencial cual es la formación en tales competencias, es decir, la tarea de dotar a los miembros de la comunidad universitaria de las herramientas y capacidades necesarias para la producción de conocimiento.

¹ Investigador Centro Investigaciones Jurídicas UNC, Centro de investigación Facultad Filosofía UNC, profesor metodología de la investigación jurídica en Maestría en derecho procesal Universidad Siglo 21 y especialización derecho procesal de la ejecuciones, derecho laboral y derecho empresarial UBP, profesor Teoría de la Argumentación UESiglo 21, Profesor Filosofía y Lógica Jurídica UBP. Carlosvillanueva2608Qgmail.com

En este sentido, hay una primera idea fuerza, la Universidad no solo debe planificar acciones tendientes a generar y consolidar espacios de investigación y apoyo a proyectos específicos de su cuerpo de investigadores y docentes, sino que, asimismo debe preocuparse por la generación de espacios de formación en investigación en sus alumnos. El rol de nuestras universidades, consiste en este sentido, en investigar y enseñar a investigar.

Atendiendo al primer rol, podemos observar que la investigación como construcción de conocimiento se realiza, en el seno de la Universidad, principalmente a través de determinados canales de diverso nivel: 1) A través de los Centros de investigación pertenecientes a las diversas Universidades donde trabajan investigadores de diverso nivel de formación y dedicación, individualmente o a través de grupos de investigación constituidos. 2) En la actividad desarrollada por los institutos de investigación vinculados a cada una de las diversas ramas del derecho. 3) A través de los postgrados de especialización, maestría y doctorado impartidos en las universidades y en los cuales se requiere para su acreditación la realización de un trabajo final, que sea producto de una investigación. 4) En una proporción menor en las carreras jurídicas, a través de trabajos de investigación para la acreditación de carreras de grado, en la forma de trabajos finales. 5) y un ámbito central, como trataré de demostrar, en el seno de las actividades de indagación propuestas a los alumnos por los docentes de cada una de las materias que conforman la curricula de la carrera.

Esta clasificación básica, seguramente parcial e insuficiente, nos permite sostener otra idea fuerza central, cual es que el desarrollo de competencias en investigación jurídica solo puede llevarse a cabo a través de medidas de desarrolladas en diversos niveles de formación que no pueden estar desconectados, como asimismo de políticas institucionales de generación y apoyo de espacios para la profundización de la investigación realizada por equipos de trabajos conformados por investigadores, docentes, alumnos de grado y postgrado. La segunda ventaja de esta calificación es que nos permite poder identificar los espacios de formación en investigación que se desarrollan en cada uno de los niveles y las dificultades que se presentan y

formular propuestas, centrándonos en esta ponencia en los últimos puntos de este listado.

La formación en investigación en la currícula de grado y sus dificultades

El espacio privilegiado de formación académica en el seno de la universidad es el espacio del aula donde docente y alumnos se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente posee, en este sentido, un espacio y un tiempo para llevar adelante acciones, previamente planificadas, para lograr sus objetivos.

En dicho espacio, el docente no solo trasmite ciertos conocimientos a internalizar por sus alumnos sino también contribuye al desarrollo de competencias de mayor complejidad, como aquellas vinculadas con la evaluación crítica de aquello que es objeto de conocimiento. Por otro lado, pero estrechamente vinculadas con las acciones necesarias para el desarrollo de las competencias antes descritas, el docente, sobre todo en los cursos superiores de la carrera universitaria, no solo debe dirigir su acción al aprendizaje de cierto conocimiento dado sino a la construcción de nuevos conocimientos producidos por los alumnos en el seno de aula. En este sentido, debe proponer a los alumnos la indagación de ciertos problemas, directa o indirectamente, vinculados a los fenómenos estudiados en la materia. Frente a estas exigencias, no es de extrañar, por las relaciones antes establecidas, que exista una estrecha vinculación entre los problemas detectados por la metodología de la enseñanza y los problemas vinculados a la formación en investigación jurídica universitaria. En ambos campos se señala como uno de los principales problemas la forma dogmática, acrítica y memorística de los procesos de aprendizaje en los cursos de las carreras de Derecho, así se ha dicho:

“En el plano de la enseñanza del Derecho, la investigación jurídica se ha caracterizado por ser discursiva, memorística y repetitiva, omitiendo la interpretación crítica y creativa que puedan tener los estudiantes, generalmente acostumbrados a un sistema educativo que privilegia la pasividad y la descripción de los fenómenos jurídicos.(AlvarezUndurraga, 2011,pag. 317)”

Asimismo, Witker (2008) señala entre las causas que explican crisis generalizada de la investigación jurídica en América Latina “Una enseñanza

jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos.” (pag. 994)

Esta manera en que se desarrolla la docencia jurídica de grado, permite explicar sobre todo en el nivel de las exigencias de investigación de grado (que también puede observarse, aunque en menor medida en los cursos de postgrado), una dificultad central, cuando no incapacidad, de los alumnos de poder identificar y luego seleccionar un problema de investigación jurídica.

Ante el déficit del primer acceso, por la forma dogmática y acrítica de la enseñanza en derecho, que prefiere transmitir la descripción de un orden jurídico cerrado, no exponiendo al alumno a la indeterminación que muchas veces trae aparejada el desacuerdo jurídico tanto doctrinario como jurisprudencial sobre los problemas jurídicos, cobran primacía las otras formas de acceso, que son más imperfectas y que generan la dificultad en el alumno de encontrar problemas pertinentes, factibles y novedosos.

Cuando el docente al frente del curso, a través de una práctica de enseñanza dogmática, trasmite a los alumnos una información vaciada de los problemas jurídicos que presenta su campo de estudio sobre el fenómeno jurídico, produce:

- 1) Ausencia del desarrollo en los alumnos de las competencias básicas de indagación. Desconociendo los alumnos las pautas mínimas de producción de un trabajo de investigación científica, ya que no son considerados en la propuesta de trabajo del alumno para acreditar conocimiento.
- 2) Dificultad por parte de los alumnos de identificar problemas jurídicos pertinentes, factibles y adecuados.
- 3) Invisibilización la tarea de investigación científica jurídica y la posibilidad de llevar adelante la profesión de investigador. Esta invisibilidad resulta especialmente preocupante en la Universidad privada, donde en general, es relativamente baja la cantidad de egresados que se dedican a la investigación.
- 4) Falta de motivación por parte de los alumnos en encarar tareas de indagación científicas.

Propuestas respecto a la formación en investigación en el nivel de grado:

Frente a estos problemas se propone un conjunto de medidas tendientes a la solución de estos problemas:

1) Es necesario planificar desde el área de investigación de la universidad junto con el área de apoyo pedagógico a los profesores, tareas comunes para cambiar los defectos observados en las prácticas docentes antes señaladas. Así como en Universidades suelen dictarse cursos a docentes sobre la aplicación de nuevas tecnologías a la educación, se deben dictar seminarios, dirigidos a los docentes, sobre la importancia de enseñar investigando y fomentando la producción en investigación de los alumnos de grado.

Asimismo, es necesario formar a los profesores a los fines de la implementación de en las Cátedras de ejercicios de aplicación de la metodología de método de caso, que representa no solo una forma eficaz de llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula que cuenta con la participación activa del alumnado y permite el trabajo de aula invertida sino que también implica una forma de investigación de problemas jurídicos a partir de análisis de casos concretos donde se pueden observar indeterminaciones en la premisa normativa y fáctica de los casos y sus posibles vías de resolución.

2) La necesidad de implementar al nivel de grado la materia Metodología de la investigación Jurídica. Los estudios señalan que los estudiantes de grado universitario. Como han señalado destacados especialistas (Morales y Espinoza; Morales, 2004) los alumnos prácticamente carecen de oportunidades cursan asignaturas que los formen conceptual, procesal y actitudinalmente para producir conocimiento. Llegan a final de su carrera o al postgrado sin haber desarrollado competencias de producción textual ni investigación.

El contenido propuesto para los cursos de enseñanza de los métodos de investigación

La segunda parte de esta ponencia tiene por objeto un conjunto de reflexiones y posicionamientos teóricos respecto a lo que consideramos deben ser los contenidos de los cursos de enseñanzas en investigación tanto en grado como en postgrado y que hemos desarrollado en los diversos programas de la materia. La metodología es un instrumento imprescindible en cualquier rama

del saber porque permite acceder al estudio de los métodos y sus técnicas, con el fin de aplicarlo en la investigación, adaptados a los diferentes objetos de estudio de cada ciencia. Para abordar el problema de la ciencia jurídica y sus métodos han existido dos estrategias principales (Nino,1999).

La primera es definir, desde algún modelo epistemológico científico, los requerimientos que establecen para la considerar a un conocimiento como científico, y luego aplicar ese método al conocimiento jurídico tratando de establecer normativamente lo que debería ser la ciencia jurídica. Esa estrategia tiene un conjunto de problemas difíciles de superar. En primer lugar, la diversidad de modelos Jurídicos y con ellos una multiplicidad de respuestas a la pregunta acerca cual método. (Azar, 2002). Por esta razón la metodología de la investigación ha sido en la mayoría de los casos un intento de describir las diversas propuestas metodológicas de los principales modelos jurídicos, sus presupuestos y defectos. (Nino,1999- Azar, 2002)En segundo lugar, un problema más grave, atento que el primero es una característica común dentro de las ciencias sociales, es que la estrategia de imponer un modelo de ciencia excluye importantes tareas desarrolladas por los juristas al momento de identificar problemas de la ciencia jurídica y proponer soluciones.

La segunda estrategia, por contraste, consiste en tratar de identificar las tareas realizadas por los juristas y desde ese punto tratar de realizar una reconstrucción racional de dichas prácticas.La estrategia en el campo jurídico consiste en “preservar y rescatar lo que los juristas efectivamente hacen y las funciones que satisfacen, proporcionando un esquema de argumentación jurídica que se ajuste a esta actividad.” (Nino,1999,p 20).Siguiendo esta segunda línea, la metodología jurídica que se considera apropiada es la reconstrucción racional de las actividades realizada por los juristas a la hora de identificar y resolver problemas jurídicos y las pautas y procedimientos a partir de las cuales justifican sus tesis de identificación y resolución.

En la presentación de los programas de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica intenta, siguiendo este enfoque, el tratamiento de la materia se aborda dividiendo su tratamiento en dos grandes módulos

El primer módulo se encuentra destinada a las actividades de identificación de problemas jurídicos y la formulación de soluciones que realizan los juristas teóricos. Sobre esta base, para acceder al fenómeno jurídico será preciso analizar cuidadosamente las complejas relaciones entre textos normativos, el significado de estos textos, las consecuencias lógicas de las normas jurídicas, el entorno sistemático en que se insertan, las intenciones de los legisladores, y las valoraciones o principios subyacentes a un determinado sistema normativo. Estos nos enfrenta a los problemas de indeterminación de la premisa normativa por dificultades lingüísticas, lógicas y axiológicas. Finalmente, el cuarto tema se centrará en los problemas de la aplicación al caso concreto, que podemos diferenciar en problemas de prueba y problemas de subsunción. Superados problemas de identificación, se analizan los enfoques explicativos y justificatorios aplicados a la investigación jurídica.

El contenido que establecimos para el segundo Módulo, tiene por objetivo establecer pautas que guíen el proceso de investigación, enfocadas principalmente a la tarea de investigación que se materializa en el trabajo final.

Bibliografía:

- Alchourron, Alchourron , C., & Bulygin, E. (1974). Introducción a la Metodología de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Buenos Aires: Astrea.
- ÁlvarezUndurraga, G. (2011). Importancia de la Metodología de la investigación jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho. Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Chile.
- Fix Zamudio, H. (2002) Metodología, docencia e investigación jurídicas, 10ª ed., México, Porrúa.
- Morales, O.; Ricon, Á. & Tona Romero, J. (2005) Cómo enseñar a investigar en la universidad¹. La Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]. 2005, vol.9, n.29 [citado 2014-08-31], pp. 217-225.
- Nino, C. S. (1999). Algunos Modelos metodológicos de "Ciencia" Jurídica. México: Ed. Biblioteca Fontamara.
- Witker, J. (2008) Hacia una investigación jurídica integrativa. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, mayo/agosto, año/vol. XLI, número 122., México D. F

CONFERENCIA: Innovaciones curriculares en la Enseñanza del Derecho

Emir Alfredo Caputo Tártara (UNLP)

En esta Conferencia, que al finalizar originó un sustancial y muy animado *Debate* con la participación de muchos de los numerosos asistentes que colmaron el Salón Auditorio, disertaron muy calificados y prestigiosos Doctrinarios docentes, quienes, si bien cuentan con el conocimiento y reconocimiento de la comunidad jurídica nacional e internacional, el enorme alcance que hoy proporciona la difusión a través de las redes, e Internet global en general, amerita se los mencione, a la vez que se consigne en el presente Informe un CV abreviado de cada uno, para informar a quienes eventualmente no los conozcan, o lo hagan de un modo meramente referencial.

Fueron disertantes en la Conferencia, los Doctores: ROBERTO OMAR BERIZONCE; RUBÉN H. COMPAGNUCCI DE CASO y CARLOS ALBERTO ANDREUCCI. Las ópticas de análisis y desarrollo temático de sus respectivas disertaciones, lo fueron sobre la base de la especialización en la Ciencia Jurídica de cada uno. Así, en lo puntual, el Doctor Berizonce, todo lo concerniente al Derecho Procesal; de su lado, el Doctor Compagnucci de caso, todo lo inherente al Derecho Civil; y por fi, el Doctor Andreucci, desde la perspectiva del Derecho Administrativo y el Contencioso Administrativo.

De su lado el Prof. Emir Alfredo Caputo Tártara, amén de las presentaciones y moderación, formuló algunas consideraciones de la experiencia recogida hasta el momento, con la modificación al antiguo Programa de la materia 'Derecho Procesal Primero' que databa desde 1953, tarea esta que se llevó a cabo desde la Cátedra II a su cargo, comenzando a regir desde el 05 de Agosto del año 2014, cumpliendo al momento, sus casi cinco años de vigencia. Consignó como complemento, que dicho nuevo Programa de la materia, fue puesto en vigencia por Resolución del H. Consejo Académico 203/ 05-08-14, con más Res. *ad hoc* del Sr. Decano, refrendado por el Sec. de Asuntos Académicos, en igual fecha; a la vez que, dicho Programa actualmente vigente, fue confeccionado conforme Reglas de las "Pautas para la elaboración de Programas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de

la Universidad Nacional de La Plata” emergentes del Anexo I de la Resolución 356/09 del 28/12/09; y está compuesto por *dos materias de diverso contenido*, sin perjuicio de la existencia de una *relación de género a especie entre ambas*; por un lado, se enseña “Teoría General del Derecho Procesal” (objeto principal de las Conferencias que motivan este informe), y por otro, “Derecho Procesal Penal”.

De vuelta pues a las Conferencias de los referidos catedráticos, paso de seguido a formular una prieta síntesis de cada disertación.

El Doctor ROBERTO OMAR BERIZONCE, Profesor Emérito de la Universidad Nacional de La Plata; ex Decano de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP; Director del Instituto de Derecho Procesal; Presidente Honorario de la Asociación Argentina de Derecho Procesal y del Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal, en su brillante disertación, hizo un minucioso racconto de la Enseñanza del Derecho Procesal, refiriendo al tema con concienzudo detalle, y, aludiendo a la evolución de la materia dio cuenta de centenarios antecedentes hasta la actualidad, mencionando a doctrinarios procesalistas, europeos, latinoamericanos, y nacionales, aludiendo a sus opiniones, posturas y tesis; destacando temáticamente la evolución de la ciencia procesal.

El catedrático destacó con singular énfasis la importancia de la enseñanza independiente de una Teoría General del Derecho Procesal, pronunciándose categóricamente por la postura afirmativa del tema convocante de la Conferencia.

Entre muchos autores locales y extranjeros, destacó al Doctor Augusto Mario Morello, de quien fuera discípulo e integrante de su prestigioso grupo, en su empeño sobre el particular, expresando que su idea era totalmente coincidente con la finalidad de la Conferencia. Explicó además que el Doctor Morello, llevo a cabo varias iniciativas tendientes al logro de este objetivo, las que finalmente -por distintas razones- lamentablemente no prosperaron.

Por su parte, el Doctor RUBÉN H. COMPAGNUCCI DE CASO, Abogado y Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales, títulos otorgados por la F.C.S.J. de

la U.N.L.P., fue por largos años (desde 1973 a 2012) fue Prof. Titular de Derecho Civil II (obligaciones) en la recién referida Facultad y Universidad; lo propio desde 1995 hasta 2013, en la U.B.A. En la primera fue designado “Profesor Emérito”, y en la UBA “Profesor Consulto”. También fue director del Doctorado en Derecho, en la Univ. Católica de La Plata, y en la Univ. Nac. de La Plata y Conjuez de la S.C.B.A., y la Cámara Federal de la Plata. En varias oportunidades fue asesor del Consejo de la Magistratura de la Nac., de la Prov. de Bs. As., como así, de otras Provincias.

Es del caso también referir a la rica bibliografía publicada por el Doctor Compagnucci de caso: Así, entre otros, “El guardián en la responsabilidad por el hecho de las cosas” (1978); “Transmisión de las obligaciones” (1979); “La inmutabilidad de la cláusula penal” (1980); “Responsabilidad por accidentes de automotores” (coautoría con el Dr. Trigo Represas), última ed. año 2002; “Responsabilidad civil y Relación de causalidad” (año 1984); “El negocio jurídico” (año 1992); “Manual de obligaciones” (año 1997); “Cesión de créditos” (año 2002); “Contrato de compraventa” (año 2007); “Contrato de donación” (año 2010). También ha colaborado con trabajos monográficos en diferentes revistas jurídicas y obras colectivas, como así, ha participado en Congresos y Jornadas de Derecho civil, en el país y en el extranjero.

En su sustanciosa disertación el Doctor Compagnucci de caso, hizo un magnífico despliegue de sus acabados conocimientos del Derecho Civil, poniendo especial énfasis en lo concerniente a las Obligaciones y Contratos, entre otros items. Desde la óptica del Derecho de fondo de su especialidad, destacó la importancia del Derecho Procesal para la articulación de las mandas dimanantes de la Legislación Civil.

Desde la óptica de la enseñanza del Derecho Civil, destacó la importancia de la enseñanza categorías **conceptuales**. Se hizo cargo de que, por su abstracción, se presenta como más dificultoso elegir entre meros ejemplos, o casos concretos. Empero, en ambos casos se observa y valora la gran utilidad al tiempo del ejercicio de la profesión, dado que se constituyen en herramientas lógicas que permiten diagnosticar una situación y buscar sus posibles soluciones a partir del encuadramiento de cuestión de hecho en tales abstracciones. Enfatizó en la labor docente, la importancia de la intuición para

lograr la motivación de los alumnos.

Por fin. El Doctor CARLOS ALBERTO ANDREUCCI, Abogado graduado en la UNLP en el año 1975; es además Especialista en derecho administrativo de la UNLP desde el año 1990. Realizó Estudios superiores de Doctorado en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid. Años 1976/77. Es Profesor Titular Ordinario de Derecho Administrativo I Cátedra I de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, desde el año 2007 hasta la actualidad; pero también es Profesor de Derecho Administrativo de Postgrado y Maestría en Derecho Administrativo de la UNLP, de la Universidad Austral, la del Comahue y del Nord Este Corrientes. Profesor invitado de la Universidad San Pablo Ceu, y Complutense de Madrid; ha dado Cursos de verano del Escorial; Universidad rey Juan Carlos, y también; Cursos de verano de Aranjuez, y Seconda Universidad de Nápoles, Italia. Fue además Presidente del Colegio de Abogados de la Plata; años 2000/2003; Presidente de la Federación Argentina de Colegios de Abogados FACA, años 2003/2011; Presidente del Consejo de Ordenes y Colegios de Abogados del Mercosur COADEM , años 2012/2014; Miembro integrante del Consejo Académico de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Nación, representando a la Federación Argentina de Colegios de Abogados, años 2000/2003; Presidente

de la Unión iberoamericana de Asociaciones y Colegios de abogados (UIBA) desde el año 2016 a la fecha; Miembro del Comité de dirección y Consejero de la Presidencia de la Unión Internacional de Abogados (UIA), año 2014; Miembro Académico Honorario de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España, Mayo de 2009. Ha sido distinguido con la medalla del Mercosur como "abogado prestigioso sudamericano" y por el Consejo de colegios y asociaciones de abogados del Mercosur (COADEM), año 2015. También se ha desempeñado como Conjuez de la SCBA, y del Tribunal Fiscal de Apelaciones de la Provincia de Buenos Aires; fue distinguido con El Collar de la Gran Cruz de San Raymundo de Peñafort de España, año 2005; y, con la Medalla de Honor del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, España, el 21 de abril de 2016. Por fin, ha publicado diversos Artículos y Colaboraciones en Revistas nacionales e internacionales.

Yendo en lo puntual a su magnífica disertación, sobre la base de su especialidad el Derecho Administrativo cabe señalar.

Enfatizó *ab initio* el Dr. Andreucci, lo que nominó como la incidencia del Derecho Administrativo sobre la Teoría General del Derecho Procesal; hay un debate -dijo- entre ambos, lo cual ratifica el vínculo de esta sistematicidad entre ambos.

Destacó la influencia francesa que recibiera el Derecho Administrativo. Mentó a Locke y a Rousseau como protagonistas desde hace ya más de dos siglos de lo que denominó como el imperio de La Ley, por encima del poder monárquico. De Rousseau recordó la conocida frase que trasunta y erige a la ley, como el nuevo paradigma; tal: "*Un pueblo libre obedece, pero no sirve; tiene jefes, pero no amos; obedece a las leyes, pero no obedece más que a las leyes; y es por la fuerza de las leyes, por lo que no obedece a los hombres...*". Ratificó estos principios con la cita de los arts. 5° y 7° de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1789, uno de los llamados documentos fundamentales de la Revolución francesa. De seguido puso énfasis en destacar que en el nuevo paradigma de la legalidad, fue necesario que aflore el intérprete de dicha ley, lo cual será el puntapié inicial de la separación del Poder ejecutivo, del Poder Judicial, y de ahí –claro está- toda la doctrina de la separación de poderes del Estado.

Formula después un amplio desarrollo del funcionamiento del Derecho Administrativo, allí en los albores de su creación en la Francia revolucionaria, poniendo especial énfasis en memorar los mecanismos de resolución del Consejo de Estado, que por entonces se asemejó a la después conocida como sentencia del Poder Judicial, expresando que a la postre con este mecanismo, 'se abre un proceso objetivo a la legalidad del acto', viéndose consolidada la ya mentada separación de los Poderes.

En su análisis, alude luego al similar proceso de consolidación de la separación de Poderes, que se produce en nuestro país desde sus albores, con la junta gubernativa de 1810 que recoge los principios de la Revolución francesa. Repasa la ratificación de diversos otros enunciados emergentes de diversos estatutos, etc, en tal sentido, hasta llegar a la Constitución de 1853, con especial mención a Las Bases de Alberdi.

Aludió después, a los dos grandes ejes en que se puede enunciar el Derecho Administrativo actual, por un lado, las 'Prerrogativas Administrativas' y, por otro, las 'Garantías Ciudadanas' que emergen de la Constitución, relacionándolos y explicándolos con detalle, clara e inequívocamente, con el tema principal de la Conferencia, es decir, la Teoría General del Derecho Procesal, destacando en tal sentido, la garantía del contralor final judicial jurisdiccional, a los fines del examen de legalidad del acto administrativo. En tal sentido, dio cuenta de las Garantías sustantivas y adjetivas del ciudadano, atribuyendo básicamente a estas últimas, su directa relación con el Derecho Procesal. Expresó que también el Procedimiento administrativo están también los institutos de la Teoría General del Derecho Procesal, aunque no se trate en esencia, de un proceso típico judicial jurisdiccional. Así las cosas, el Debido Proceso, el Derecho de Defensa en Juicio, y la garantía del Juez Natural, se constituyen en uno de los pilares en el Derecho Administrativo actual, a fin de ejercer el control judicial de los actos de la administración y consecuentemente, la inmunidad del poder. La tutela judicial efectiva, emergente de la Constitución y de la Convencionalidad, principio básico del Derecho Procesal, ha transformado la esencia de la 'adjetividad' del Derecho administrativo, amén del resto de los componentes en que se divide la competencia por razón de la materia: En lo administrativo propiamente dicho, compete a los jueces

ordinarios (del Poder Judicial, claro está) pero de la especialidad, la solución de los conflictos, sin que esto no impida sino todo lo contrario, la intervención de los Superiores Tribunales estatales (provinciales y/o nacional) a fin de un acabado examen de la constitucionalidad de las leyes, conforme reglas del 'control difuso' que nos rige. Se abre así, un concepto fundamental del Derecho Procesal, como lo es el 'control judicial suficiente' (Caso Fernández Arias c/ Poggio: CSJN), lo cual supera el concepto de un mero concepto revisor que solo controla la legalidad del acto, para transformarse en órgano de razonabilidad y proporcionalidad, principios estos vitales para el Derecho Administrativo y el Procesal. Concluye en el sentido que la Enseñanza del Derecho, no puede omitir la Teoría General del Derecho Procesal, a fin de formar a los alumnos para el desempeño profesional de abogados que consoliden el Estado de Derecho, Social y Democrático en nuestra República.

Finalizadas las conferencias, y antes de la apertura del Debate, el Prof. Caputo Tártara, formuló breves consideraciones atinentes al tema principal motivante de la Conferencia.

En tal sentido expresó que en la tarea de "Enseñar el Derecho", los paradigmas han cambiado; y ya no se puede transitar por carriles de un pasado muy diverso, comparado con un presente que demanda actualizaciones que se condigan con los formidables cambios que se han producido en los últimos años -y que continúan en igual sentido de manera cada vez más acelerada- en el contexto de las relaciones sociales, políticas, institucionales, tecnológicas, etc., todo, sobre lo que el "Estado de Derecho" debe verse reflejado dando constante solución a nuevos conflictos de relevancia jurídica, que se presentan entre la multiplicidad y diversidad de los sujetos de derecho, en un contexto de enorme dinamismo que requiere cada vez más de soluciones rápidas y eficaces, que demanda la relación intersubjetiva de la sociedad actual. En tal sentido, se observa que Instituciones del Derecho que permanecieron por siglos, van desapareciendo, o mutando, emergiendo otras completamente impensadas apenas décadas atrás. Añadió que es perentoria obligación de los operadores de la 'Enseñanza del Derecho' *aggiornarse* día a día, para dar solución a esta nueva conflictiva, preparando a los futuros 'aplicadores del derecho' para nuevas experiencias en la solución de conflictos que exceden -

incluso- el marco de la ley vigente; normativa ésta que -como la experiencia lo ha demostrado- siempre va por detrás de los hechos que la superan, siendo los

‘abogados emprendedores de nuevas consignas’ los encargados de propuestas que de manera valiente -a veces trasgresora- llevan hasta los organismos en mano de los Jueces, quienes sobre la magna prescripción de dispositivos legales (como v.g., el art. 171 de la Constitución de la Pcia, de Buenos Aires) que manda a los titulares de la Jurisdicción dar solución al caso que les es presentado para su resolución, estableciendo un orden de prioridades que parten del texto expreso de la ley, pasando por diversos estadios intermedios, hasta llegar a los más elementales principios de ‘la equidad’. Las distintas soluciones requeridas por los sujetos de derecho, las más de las veces, la ley no las prevé. A veces, tampoco han sido elucubradas por la doctrina, o -al menos- no con los alcances diversos que presentan ciertos casos en particular. Por tanto, serán pues los abogados que nosotros formamos en las aulas -y a quienes les transmitamos ideas creativas y los preparemos con amplitud mental acorde la época por la que transitamos- los que llevarán para ante los jueces, las “propuestas” de solución de conflictos, que -insisto- muchas veces la ley -un tanto cristalizada- no prevé, o lo hace de manera diversa de lo requerido por el caso.

De seguido dio cuenta de su ‘concepto’ que, de la Teoría General del Derecho Procesal, se divulga en la Cátedra a su cargo. Al respecto dijo que se trata de: **“La suma de los principios generales y de las normas, que sustentan los institutos fundamentales que estructuran a la relación jurídica procesal, y al marco institucional que autoriza su realización, para la resolución del conflicto intersubjetivo con relevancia jurídica en el marco de la Legalidad del Estado de Derecho”**.

Sobre el ‘contenido’ expreso que dicha materia, al afianzarse como tal, contó inicialmente -al menos- con *cinco columnas principales*, a saber: **Jurisdicción; Acción; Proceso; Excepción Procesal y Pretensión Procesal**, sin perjuicio de la importancia que fueron cobrando otros institutos (cada vez más numerosos) de similar o igual envergadura, tales como (sin agotar su enunciado): **Principios Procesales; Actos Procesales; Sanciones**

Procesales; Relación Jurídica Procesal (en su diferenciación con la relación

jurídica “de fondo”); **Sujetos Procesales** (Juez, actor demandado, terceros, sujetos eventuales, etc.); **Teoría General de la Prueba; Resoluciones Judiciales; Teoría General de la Impugnación** (más conocido como “Recursos”); **Cosa Juzgada; Ejecución de Sentencias; Tutela de los Intereses Difusos; Administración de Justicia;** etc.

Por último, abogó por la necesidad de tener en cuenta la necesidad de crear normas procesales específicas, para cada asignatura ‘de fondo’ de las que se dictan en las Facultades de Derecho, respondiendo así a los actuales y nuevos paradigmas. Así, partiendo de la primer ‘gran separación’ -por regular materias con aplicación y principios muy diferentes- como lo fue la bifurcación entre “civil” y “penal”, expresó que con el correr de los años, se evidenció la necesidad de sub parcelar a las grandes ramas; y así, por ejemplo del “civil”, se desprendieron *lato sensu* -entre otras- el derecho *Comercial*; el *Administrativo* (propiamente dicho; y el *Contencioso*); el *Internacional Privado*; el *Internacional Público*; el derecho de *Familia*; *del Trabajo y la Seguridad Social*; *Tributario*; *Aduanero*; *Minería y Energía*; *Navegación: marítima, fluvial y aérea*; *Agrario*; *Notarial y Registral*; *Convencional o Internacional de los Derechos Humanos*; *Constitucional* (nacional y estadual); *del Consumidor*; *Empresarial*; *del Transporte*; *Aduanero y del Comercio Exterior*; *Deportivo*; *Económico*; *de la Propiedad Industrial e Intelectual*; *del Seguro*; *del Turismo*; *Ambiental*; *Informático*; *de las Comunicaciones*; etc. De su lado, la materia “penal”, dio lugar a la subdivisión, en *criminal y correccional*; a lo *público* y lo *privado*; a lo *penal tributario*; a lo *federal y ordinario (lato sensu)*; etc.

Es pues que expresó por fin- para cada una de estas competencias, algunas ya consolidadas y otras en plena etapa en tal sentido, será necesario la correlativa enseñanza de un Derecho Procesal, específico para cada ‘área de fondo’ específica, lo cual seguramente llevará años hasta su consolidación. En tal sentido, destacó con énfasis, que la Teoría General del Derecho Procesal, proporciona los grandes temas y lineamientos para todas ellas en común, siendo por tanto indispensable su dictado como materia independiente.

