

Hacia una nueva primavera: apuntes sobre la enseñanza del derecho en la universidad pública luego de la crisis del COVID-19

NAHUEL MAISLEY*

RESUMEN

La crisis causada por la pandemia de COVID-19 constituyó un desafío inaudito para la Facultad de Derecho de la UBA. En cuestión de semanas, la comunidad académica debió reinventarse y adaptarse a nuevas formas de enseñanza e investigación. Lo que antes parecía impensado (o al menos lejano) se volvió cotidiano, e interpeló nuestros roles, prácticas e instituciones de forma profunda, propiciando procesos de reflexión colectiva que exceden al desafío coyuntural de enseñar a distancia por un par de cuatrimestres.

En este trabajo quiero contribuir a este debate aportando algunas experiencias, algunos datos, y algunas reflexiones. Basándome en una serie de entrevistas realizadas a estudiantes de mis cursos y en la experiencia de estos cuatrimestres, argumentaré que algunas de las prácticas que adoptamos de forma espontánea, intuitiva, y un poco desorganizada

* Profesor adjunto (interino) e investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales A. L. Gioja (Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires); Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Contacto: nmaisley@derecho.uba.ar. Algunas de las ideas plasmadas en este texto comenzaron a tomar forma en una jornada organizada por el programa "Cuestiones de Estado" de la Facultad de Derecho de la UBA, en la que intercambiamos ideas con Carlos Mas Vélez, Mónica Pinto, Laura Giosa y Gonzalo Álvarez (el video de aquella conversación está disponible en <https://youtu.be/ZDVzvS9oEWk>). A ellas y ellos, muchas gracias por aquel debate, que fue verdaderamente inspirador. Agradezco también a Marcelo Alegre, Emiliano Buis y Lucas Bettendorff por sus (muy) valiosos comentarios a una primera versión del texto. Por supuesto, nadie de todas ellas y ellos es responsable por los problemas que seguramente tenga el *paper*. Por último, agradezco al genial equipo docente de mi curso, cuyo trabajo es la mejor explicación de muchas de las cosas buenas narradas en este artículo.

para resolver la crisis llegaron para quedarse, inexorablemente; y que eso puede ser una gran noticia, si las aprovechamos bien. Específicamente, subrayaré cuatro líneas de acción que sirvieron para que la educación jurídica funcione durante estos meses, y que creo que debemos fortalecer para el futuro: el uso de datos en la planificación de la enseñanza, el aprovechamiento de la tecnología, la construcción de una comunidad académica robusta, y la profesionalización de la enseñanza jurídica. A lo largo del trabajo, reflexionaré sobre estos puntos basándome en las enseñanzas de la generación del 80, un grupo de juristas que -liderados por Carlos Nino y Eugenio Bulygin- aprovechó la oportunidad de otra crisis para realizar cambios duraderos a nuestras instituciones y prácticas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza jurídica - Enseñanza pública - Educación a distancia.

Towards a New Spring: Notes on Legal Education in Public Universities after COVID-19

ABSTRACT

The crisis caused by the COVID-19 pandemic constituted an unprecedented challenge for the University of Buenos Aires Law School. In a matter of weeks, the academic community had to reinvent itself and adapt to new forms of teaching and research. What seemed previously unconceivable (or at least distant) became an everyday affair. This challenged our roles, our practices and our institutions in a profound manner, promoting a process of collective reflection which exceeds the current, temporary challenge of online teaching.

In this article, I want to make a contribution to this debate sharing some experiences, some data, and some reflections. Drawing on a series of interviews with students from my courses and on the experience of these semesters, I will argue that some of the practices we spontaneously,

intuitively, and somewhat haphazardly adopted to resolve the crisis are inexorably here to stay-and that that can be good news, if we take advantage of them appropriately. Specifically, I will highlight four lines of action that have served to make legal education work during these months, and that I believe we must strengthen for the future: the use of data in the planification of teaching endeavors, the use of technology, the construction of a robust academic community, and the professionalization of legal education. Throughout the piece, I will reflect on these points drawing on the ideas of the generation of the 80s, a group of jurists -led by Carlos Nino and Eugenio Bulygin- who took advantage of the opportunity of another crisis to make lasting changes to our institutions and practices.

KEYWORDS

Legal education - Public education - Distance education.

El 13 de diciembre de 1983, Raúl Alfonsín firmó el Decreto 154/83, interviniendo todas las universidades nacionales argentinas.¹ Este instrumento fue el primer paso de un proceso de “normalización” de la educación superior del país,² necesario para reconstruir el sistema universitario luego de los oscuros años de la dictadura militar. Pero, en realidad, las circunstancias propias de esa “primavera universitaria”³ demandaron más que la mera reconstrucción del sistema existente antes de la dictadura, y forzaron a cada unidad académica a discutir de un modo excepcionalmente fundacional -aunque basado en largas y sólidas tradiciones reformistas- el rol que habría de cumplir en la renacida democracia argentina.⁴

¹ Decreto 154/83, “Universidades Nacionales. Intervención. Aplicación de los estatutos vigentes al 29-7-76. Consejos Superiores Provisorios. Consejos Académicos Normalizadores Consultivos. Suspensión de concursos. Reconocimiento de centros de estudiantes”, 13 de diciembre de 1983, B. O. del 16 de diciembre de 1983. Disponible en <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/570.pdf>>.

² El término “normalización” es el que utiliza el propio decreto 154 para referirse a los rectores y decanos “normalizadores”. Véase *ibid.*, por ejemplo, arts. 1º, 2º y 3º.

³ DELICH, Francisco, *808 días en la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires, 2014, p. 25.

⁴ Para una discusión de los dilemas de aquellos tiempos, véase DELICH, *808 días en la Universidad de Buenos Aires*, p. 22.

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, esta responsabilidad histórica de pensar y construir “la nueva universidad argentina”⁵ recayó en un grupo de profesores con una larga y prestigiosa trayectoria académica, en el país y en el exterior.⁶ El decano normalizador, Eugenio Bulygin, echó a la policía de la Facultad, eliminó los cupos, habilitó el ingreso irrestricto, reconstituyó los claustros, y volvió a organizar los concursos, paralizados desde 1966.⁷ Pero, quizás más importante, designó una “comisión curricular” –liderada por Carlos Santiago Nino– para estudiar los desafíos profundos, trascendentes, que los tiempos imponían a la institución.⁸ El resultado del trabajo de esa comisión es un informe, publicado en 1984, en el que se sostiene que “[l]as circunstancias que definen la actual realidad de la Facultad pueden ser aprovechadas para obtener efectos de signo positivo”, compatibilizando “el carácter masivo de la Facultad” con “la aproximación a niveles de excelencia en la calidad de la enseñanza”.⁹ En otras palabras, Nino y sus colegas afirmaban que la inescapable exigencia de adaptar la estructura y el funcionamiento institucional a las necesidades coyunturales podía ser vista como una oportunidad de revertir una serie de problemas estructurales de la Facultad, transformando una potencial crisis en un cambio duradero. En efecto, el plan de estudios propuesto por aquella comisión fue finalmente adoptado en 1985, y su estructura central perdura –con indudable éxito– hasta nuestros días.¹⁰

⁵ Véase, al respecto, ALFONSÍN, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 10 de diciembre de 1983”, p. 46.

⁶ Véase FERRAIOLI KARAMANIAN, Guillermo, Ezequiel MONTI y Julieta RÁBANOS, “Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin”, en *Revista Digital de Carrera y Formación Docente* III, nro. 4 (2014), ps. 10-11.

⁷ Véase FERRAIOLI KARAMANIAN, MONTI y RÁBANOS, “Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin”, ps. 12-18.

⁸ Véase la Res. (D) 14.364/84. Los cinco profesores fueron Eduardo Zannoni, Norberto Spolansky, Julio Cueto Rúa, Carlos Floria y Carlos Nino, pero fue Nino quien asumió el liderazgo (véase FERRAIOLI KARAMANIAN, MONTI y RÁBANOS, “Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin”, p. 13).

⁹ NINO, Carlos Santiago *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, en *La Gaceta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* 0, nro. 0 (15 de noviembre de 1984), p. 19.

¹⁰ El proyecto fue aprobado por Res. (CS) 809/85. La principal reforma, del año 2004, dejó intacta la estructura del plan del '85, agregando algunas asignaturas y actualizando los contenidos mínimos de otras. Véase Res. (CS) 3798/04.

Desde entonces, la Universidad y la Facultad han enfrentado diversos y recurrentes desafíos (presupuestarios, sociales, tecnológicos, entre otros), pero ninguno de la magnitud, impacto e importancia del planteado por la pandemia de COVID-19. En marzo de 2020, las actividades se frenaron, repentinamente, ante las restricciones impuestas por razones de salud pública. En cuestión de semanas, la comunidad académica debió reinventarse y adaptarse a nuevas formas de enseñanza e investigación, mediadas por pantallas, cámaras, micrófonos y plataformas virtuales. Lo que antes parecía impensado (o al menos lejano) se volvió cotidiano, e interpeló nuestros roles, prácticas e instituciones de forma profunda, propiciando procesos de reflexión colectiva que sin dudas exceden al desafío coyuntural de enseñar a distancia por un par de cuatrimestres. Por supuesto, es un proceso de una naturaleza muy distinta al que debió enfrentar la Facultad hace treinta y cinco años: se trata de una crisis exógena, originada en un problema de salud pública, y no en un problema institucional u organizacional de la Facultad misma. Y se trata de una crisis que no involucra, al nivel de la Facultad, la tragedia de la violencia y la exclusión que significó la intervención en los asuntos universitarios por parte de la dictadura militar. Lo similar, en todo caso, es el tipo de preguntas y desafíos –profundos, fundacionales– que se plantean, simultáneamente, a corto, mediano y largo plazo. Como aquella generación del ochenta, entonces, hoy tenemos la responsabilidad histórica no solo de atravesar la crisis, sino de utilizar la oportunidad presentada para poner los cimientos de una mejor universidad pública para el futuro. Como aquella generación, tenemos por delante un camino desconocido, lleno de obstáculos y dificultades, pero tenemos, también, pautas, valores y lineamientos históricos en los que apoyarnos para recorrerlo.

En este trabajo quiero contribuir a este proceso de deliberación colectiva aportando algunas experiencias, algunos datos y algunas reflexiones. El argumento central del artículo será que algunas de las prácticas que adoptamos de forma espontánea, intuitiva, y un poco desorganizada para resolver la crisis planteada por el COVID-19 llegaron para quedarse, inexorablemente; y que eso puede ser una gran noticia, si las aprovechamos bien. Específicamente, subrayaré cuatro líneas de acción –algunas de ellas nuevas, y muchas otras existentes en la Facultad de Derecho de la UBA desde hace años– que han servido para que la educación jurídica

funcione durante estos meses, y que creo que debemos fortalecer para el futuro: el uso de datos en la planificación de la enseñanza, el aprovechamiento de la tecnología, la construcción de una comunidad académica robusta y la profesionalización de la enseñanza jurídica. Trataré de acompañar estas reflexiones generales con algunas propuestas concretas, siguiendo el ejemplo de aquella comisión conformada por Nino y sus colegas. En todo momento, además, trataré de tener en mente el propósito común de los reformistas y de la generación del ochenta: construir una universidad que sea inclusiva, masiva, “una universidad democrática y abierta al pueblo”,¹¹ pero que no por ello resigne profesionalismo y excelencia; que elimine “las limitaciones elitistas buscando a su vez la elevación académica”.¹²

El trabajo estará dividido en tres secciones. En la primera, presentaré mi propia experiencia de virtualizar mi curso de derecho internacional público ante la crisis del COVID-19, en 2020 y 2021, y resumiré los datos obtenidos en una serie de encuestas realizadas a las/os estudiantes. En la segunda, basándome en estos datos, presentaré algunas reflexiones respecto del funcionamiento del curso y sus resultados. En la tercera, trataré de sacar algunas lecciones de este proceso para el futuro, apoyándome en las experiencias y los datos relevados en las secciones anteriores, pero también en los valores y principios reformistas que nos legó aquella generación del ochenta. Como ellos en su tiempo, a lo largo del trabajo, analizaré los obstáculos coyunturales impuestos por la pandemia, pero pondré el foco, centralmente, en los desafíos estructurales de construir una universidad pública, masiva, de excelencia, que sea “un órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país”.¹³

¹¹ ALFONSÍN, Raúl Ricardo, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 1º de mayo de 1984”, en *Raúl Alfonsín por Raúl Alfonsín: discursos presidenciales ante la Asamblea Legislativa 1983-1989*, ed. por Horacio Garcete y Nathalie Goldwaser Yankelevich (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Cátedra Libre Democracia y Estado de Derecho Dr. Raúl Alfonsín, 2018), p. 127.

¹² ALFONSÍN, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 1º de mayo de 1984”, p. 127.

¹³ ALFONSÍN, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 10 de diciembre de 1983”, p. 45.

I. LOS DESAFÍOS DE VIRTUALIZAR NUESTRO CURSO

El primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020 comenzó el lunes 9 de marzo, entre rumores acerca de la aparición de un peligroso virus que generaba una grave enfermedad respiratoria. Una semana después, el 16 de marzo de 2020, el Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires decidió –haciendo uso de una facultad otorgada por el Rectorado– suspender las clases presenciales de la Facultad en todos los ámbitos y niveles, “para la protección de la comunidad universitaria y de la ciudadanía en general”.¹⁴ Pocos días después, el 19 de marzo, el Presidente de la Nación dictó un decreto de necesidad y urgencia obligando a las personas a “permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren” y prohibiendo cualquier evento que implicara la concurrencia de personas, incluidas las clases universitarias.¹⁵

Por esos días, yo me encontraba iniciando una nueva experiencia docente al frente de un curso del Ciclo Profesional Común (CPC), luego de años de dar cursos especializados en el Ciclo Profesional Orientado (CPO). La comisión 9250 de la materia “Elementos de derecho internacional público” de la cátedra de Mónica Pinto, que había estado a cargo –hasta ese entonces– de Emiliano Buis, contaba con un nutrido grupo de auxiliares docentes, al que se sumaron algunas personas nuevas con mi incorporación. Hicimos una reunión algunas semanas antes del comienzo del ciclo lectivo, en la que planificamos objetivos, cronograma, evaluaciones y dejamos todo listo para el cuatrimestre. Tuvimos 53 alumnas/os inscriptos. Empezamos las clases, conocimos fugazmente a las/os estudiantes, y, de repente, como a todas/os, nos cayó una pandemia encima.

¹⁴ Res. (D) 6647/2020, basándose en la Res. (R) 344/2020.

¹⁵ Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, del 19 de marzo de 2020. Para un análisis crítico de la evolución de las medidas, véase MAISLEY, Nahuel, “Una pandemia al margen de la ley: derechos y democracia en la respuesta argentina al COVID-19”, en *Pensar en Derecho* 19 (2022) (en prensa). Para un análisis detallado de la sucesión de medidas adoptadas para enfrentar la pandemia, véase ROCHI MONAGAS, Magdalena *et al.*, “Argentina: Legal Response to Covid-19”, ed. por Jeff King y Octavio Ferraz, *The Oxford Compendium of National Legal Responses to Covid-19*, Oxford, Oxford University Press, 2021. Disponible en <<https://oxcon.oup.com/view/10.1093/law-occ19/law-occ19-e21>>.

Ante la noticia de la suspensión de clases, lo primero que hicimos fue comunicarnos con las/os estudiantes. El domingo 15 de marzo, cuando solo contábamos con la resolución del Rectorado, les informamos de esta novedad, y les dijimos que íbamos a hacer “todo lo posible para que la situación afecte lo menos posible los objetivos previstos para el curso. Ya estamos pensando ideas, y aprovechando experiencias de otros entornos para que continuemos los procesos de aprendizaje a distancia, en caso de que eso sea lo que indique la Facultad. Les tendremos al tanto apenas haya novedades”. Esa misma semana pusimos manos a la obra: aprovechando algunas herramientas tecnológicas con las que contábamos, convocamos a las/os estudiantes para tener el jueves 19 de marzo la primera clase virtual sincrónica, por la plataforma Zoom.

Esa primera clase fue breve, con una pausa en el medio, casi una exploración de las posibilidades. Además, fue un espacio de catarsis y de acompañamiento colectivo en un momento de incertidumbre y miedo generalizado. Salimos de esa experiencia con la certeza de que las/os estudiantes estaban dispuestos a acompañarnos en la experimentación para mantener el curso en funcionamiento, y de que cierta enseñanza a distancia podía ser posible, pero también de que necesitábamos más información para poder planificarla.

Decidimos, entonces, armar una encuesta para conocer a nuestros estudiantes, sus contextos y necesidades. Con sustento en la encuesta, planificamos una serie de estrategias pedagógicas, basadas en los datos, las herramientas disponibles, y nuestra intuición y experiencia docente. Y luego, finalmente, medimos el éxito de esa metodología con otra encuesta, de cierre de curso. Repetimos estos tres pasos en cada uno de los tres ciclos lectivos en que enseñamos a distancia hasta el momento: los dos de 2020, y el primero de 2021.¹⁶

¹⁶ Las encuestas fueron realizadas por la plataforma Google Forms. Les enviamos un mensaje a todas y todos los estudiantes, y les pedimos que la contestaran (voluntariamente). La encuesta de inicio del primer cuatrimestre de 2020 recabó los nombres, las demás fueron todas anónimas. El primer cuatrimestre de 2020, sobre un total de 53 estudiantes inscriptos, 45 respondieron la encuesta de inicio y 46 la encuesta de cierre. El segundo cuatrimestre de 2020, sobre un total de 81 estudiantes inscriptos, 77 respondieron la encuesta de inicio y 59 la encuesta de cierre. El primer cuatrimestre de 2021, sobre un total de 81 estudiantes inscriptos, 63 respondieron la encuesta de inicio, y 48 la encuesta de cierre.

A. LAS ENCUESTAS DE INICIO

Lo primero que buscamos conocer en la encuesta eran las herramientas tecnológicas con las que contaban las y los estudiantes para una eventual cursada virtual. De los 45 estudiantes que contestaron la encuesta el primer cuatrimestre de 2020,¹⁷ solo un 73,3 % tenía computadora propia; el resto la compartía con su grupo familiar. Solamente un 55,6 % dijo poder descargar videos pesados a un equipo electrónico, pero un 100 % dijo poder mirar videos de YouTube en línea. Un 66,6 % de los estudiantes creía que la mejor opción para las clases a distancia era una combinación de clases sincrónicas y asincrónicas (un 24,4 % prefería clases grabadas, y un 8,9 % prefería solamente clases en vivo). Dado que ya habíamos tenido una clase por Zoom, les preguntamos cómo había funcionado (un 90 % dijo que bien o muy bien) y qué tan cómodos se habían sentido haciendo preguntas (un 58,6 % dijo que se sentía cómodo/a haciendo preguntas por escrito, y un 24,1 %, oralmente). Les preguntamos, también, si podrían participar en clases que hiciéramos fuera del horario habitual, para poder incorporar a otras profesoras o profesores, y un 28,6 % nos dijo que no.

Además de las herramientas tecnológicas, les preguntamos por el contexto en el que estaban haciendo la transición a la cursada virtual. Más del 50 % de nuestros estudiantes tenía que seguir trabajando durante la cuarentena, aunque la enorme mayoría pasó a tener cierta flexibilidad horaria. Del resto, un 26,7 % estaba de licencia, y un 22,2 % no tenía trabajo. También los consultamos por las tareas de cuidado. Un 22,2 % del curso dijo ser la o el principal responsable de las tareas de cuidado en su hogar, con todo lo que ello implicaba en tiempos de encierro. Hicimos una pregunta abierta sobre este punto, y recibimos respuestas de todo tipo. Una persona dijo trabajar en un hospital, sin cambios de horario ni licencia, por lo que le resultaba fundamental respetar los horarios de las clases. Varias personas mencionaron tener hijos a su cargo, y plantearon las dificultades e incertidumbres generadas por el cierre de jardines y escuelas. Otros dijeron tener que cuidar a sus padres y

¹⁷ La encuesta fue enviada el 20 de marzo de 2020, el primer día de vigencia del aislamiento social preventivo y obligatorio, y fue respondida a lo largo de ese fin de semana.

madres. Una persona dijo: “estoy muy bien, pero ¡gracias por preguntar!”. Unos quince estudiantes agradecieron explícitamente el esfuerzo, la dedicación y la escucha.

En las encuestas de inicio de los cuatrimestres siguientes, las respuestas variaron ligeramente. En cierta medida, los cambios pueden adscribirse a la adaptación de esos meses, en los que todas/os nos acostumbramos a la nueva normalidad que trajo la pandemia. Pero en cierta medida, también, los cambios respondieron a una variación en la población del curso: gracias a un aumento en la demanda, mientras que el promedio de corte para obtener un cupo en el curso el primer cuatrimestre de 2020 fue de 5,69; el del segundo cuatrimestre de 2020 fue de 7,31; y el del primer cuatrimestre de 2021, 8,14.¹⁸ Es decir, pasamos de tener una mayoría de estudiantes con una trayectoria académica previa regular, a estudiantes con una trayectoria académica previa excelente.

El segundo cuatrimestre de 2020, un 76,6 % de las/os estudiantes dijo tener computadora propia, y un 11,7 % dijo compartirla con otra persona. En 2021, estos porcentajes aumentaron a 79,4 % y 11,1 % respectivamente. Casi la totalidad de las/os estudiantes dijeron poder mirar videos en YouTube, y esa misma cantidad dijo saber usar plataformas como Google Drive, Zoom o Meet. En estas ocasiones, les preguntamos, además, cómo pensaban leer los textos de la bibliografía del curso: más de un 50 % pensaba leerlos desde la computadora, entre un 25 % y un 30 % pensaba imprimirlos fuera de su casa, y entre un 8 y un 13 % iba a usar impresora propia. El resto: tablet o teléfono celular. Volvimos a preguntar las preferencias sobre clases sincrónicas o asincrónicas, y aquí notamos un cambio: un 53 % y un 60 % dijo preferir las clases en vivo, y un 33 y un 39 % eligió una combinación de clases sincrónicas y asincrónicas. Fueron muy pocos (menos del 10 %) los que optaron por clases grabadas únicamente.

¹⁸ En la Facultad de Derecho de la UBA, “[l]as materias del CPC y las 5 materias obligatorias del CPO se asignarán por ‘promedio ponderado’. El ‘promedio ponderado’ de cada alumno es la suma del promedio de calificaciones y de 0.05 (cinco centésimos) por cada materia aprobada”. Es decir que, si hay más estudiantes que cupos disponibles, ingresarán al curso aquellos estudiantes con más promedio. El promedio de corte, entonces, es el del estudiante que ingresó al curso con el promedio más bajo. Véase <http://www.derecho.uba.ar/academica/asuntos_estudiantiles/faqs_01-10.php>.

En estas encuestas agregamos, también, una pregunta sobre la voluntad de prender las cámaras durante las clases. En 2020, un 52 % dijo preferir no prender la cámara, pero poder prenderla si era requerido; un 42,9 % manifestó no tener problema en prender la cámara, y un 5,2 % expresó no querer prenderla. Entre los motivos para no prenderla el más extendido fue la vergüenza (23,4 %), seguida por poder hacer otras cosas mientras se escucha la clase (7,8 %). Un 70 % alegó que en otros cursos no le habían requerido prender la cámara, pero casi un 30 % dijo que sí, al menos en uno. En 2021, los resultados fueron similares, con un ligero incremento en quienes dijeron no tener problema en prender la cámara.

En ambos cuatrimestres, alrededor de un 10 % de las/os estudiantes sostuvo no estar viviendo en el Área Metropolitana de Buenos Aires al momento de cursar. En 2020, más de un 60 % de las/os estudiantes trabajaba, y más de la mitad lo hacía con horarios estrictos. Solo un 9 % dijo estar de licencia. En 2021, los números fueron similares, solo que nadie declaró estar de licencia. En 2020, un 76,6 % de las/os estudiantes dijo tener un espacio en su casa donde tomar las clases y estudiar sin que nadie le moleste. En 2021, este número aumentó a 87,3 %. El número de personas con hijos o adultos mayores a cargo fue relativamente bajo: un 7,8 % y 3,2 %, respectivamente. No obstante, entre un 20 y un 30 % aclaró ser el o la principal responsable de las tareas de cuidado del hogar (cocinar, limpiar, hacer compras y mandados, tareas de administración del hogar).

En estos ciclos lectivos, agregamos también algunas preguntas para conocer la trayectoria de nuestras y nuestros estudiantes. Al momento de responder la encuesta, el 90 % tenía menos de 25 años. Entre un 80 y un 85 % había asistido a un colegio secundario privado. En 2020, un 57,1 % declaró poder leer textos jurídicos en inglés; un 19,5 % dijo que podía hacerlo con mucha dificultad, y un 23,4 % dijo que no. En 2021, estos números fueron del 65,1 %, 28,6 % y 6,3 %, respectivamente. Preguntamos, también, por qué eligieron nuestro curso: además del horario, en ambos cuatrimestres el factor decisivo fueron las recomendaciones de amigas/os o de los grupos de la Facultad en Facebook e Instagram.

B. LAS ESTRATEGIAS

Una vez que contamos con estos datos, nos reunimos (virtualmente) con el equipo docente, y discutimos la planificación de la cursada. Las estrategias que adoptamos fueron seis, todas basadas en la información recabada y en nuestra intuición de qué podía llegar a funcionar.

En primer lugar, decidimos seguir adelante con: (i) las *clases sincrónicas*, a través de Zoom, en los horarios habituales de clase. En las clases, hicimos un uso intensivo de diapositivas, para reemplazar el pizarrón. Además, usamos bastante material audiovisual: videos de noticieros presentando las disputas de algunos de los casos que vimos en clase, videos institucionales de los tribunales u organizaciones internacionales abordados, etcétera. En algún momento consideramos proponerles a otras profesoras de la cátedra hacer clases magistrales conjuntas, pero desechamos esta opción luego de ver que esto generaría dificultades para muchas y muchos estudiantes. Dado que un número importante prefería las clases asincrónicas, decidimos grabar las clases que dábamos por Zoom y subirlas a un canal privado de YouTube para que estuvieran accesibles en cualquier momento. Optamos por YouTube y no por el Campus Virtual de la Facultad para evitar que fuera necesario descargar archivos pesados. Dadas las dificultades tecnológicas y de contexto, optamos por no tomar lista ni obligar a las/os estudiantes a prender sus cámaras. Sí les pedimos (encarecidamente) que quienes pudieran hacerlo lo hicieran, para recrear la experiencia del aula. Con el correr de los meses, intentamos incorporar estrategias más interactivas para las clases, como resolución de ejercicios e incluso alguna simulación. Quizás por esto, quizás porque la población del curso había variado, quizás por la adaptación a la enseñanza virtual, cada cuatrimestre se notó un incremento en la participación en clase de las/os estudiantes. Otra experiencia innovadora que intentamos el primer cuatrimestre de 2021 fue, en la última clase del ciclo lectivo, dar varias clases simultáneas, optativas para las/os estudiantes, cada una a cargo de un grupo distinto de auxiliares docentes. Allí, haciendo uso de los conocimientos diversos del equipo docente y de la flexibilidad de la cursada virtual, pudimos abordar temas de vanguardia, que jamás hubiéramos logrado cubrir en la cursada presencial.

En segundo lugar, decidimos elaborar algunos videos con (ii) *clases asincrónicas*, sobre temas puntuales que no hubiéramos podido cubrir en la cursada. Esto fue importante sobre todo a comienzos de 2020, cuando no teníamos demasiada práctica en las clases a través de Zoom, y no llegábamos a cubrir todos los temas que teníamos previstos en la planificación. Estos videos son más prolijos que los de las clases: están editados, y tienen imágenes y texto superimpuestos. Aprovechando que no hay dilemas de privacidad, decidimos colgarlos en un canal público de YouTube, para hacerlos disponibles más allá de nuestro curso. Nos dimos el lujo, además, de tener como parte de esta colección dos videos grabados por Mónica Pinto, que editamos y subimos al canal.

En tercer lugar, dadas las dificultades de comunicación e interacción propias de la educación a distancia, decidimos crear (iii) un sistema de *tutorías* como mecanismo de apoyo. A cada estudiante le asignamos un auxiliar docente que estaría a cargo de acompañarlo a lo largo de la cursada y resolver dudas sustantivas o administrativas sin necesidad de recurrir al profesor a cargo del curso.

Para incrementar la interacción y generar estímulos positivos, decidimos, en cuarto lugar, armar (iv) una *competencia de juegos de preguntas y respuestas* sobre los temas del curso en la plataforma gratuita Quizziz. La idea era otorgar algún tipo de premio simbólico a las/os ganadores al final del curso, cuando volviera la presencialidad. Esta fue una experiencia fallida: armar las preguntas y organizar la competencia nos llevó más tiempo del que pensábamos, y nunca pudimos terminar la competencia. La presencialidad, además, no volvió nunca en 2020.

En quinto lugar, decidimos crear (v) un *aula virtual* en la plataforma Google Classroom, para ordenar la comunicación y la información disponible respecto del curso. La bibliografía ya la teníamos preparada en formato digital incluso para la cursada presencial, por lo que migrarla no fue demasiado esfuerzo. Usamos la plataforma para comunicar novedades, enviar los exámenes y centralizar toda la interacción en un único lugar.

Por último, repensamos (vi) los *mecanismos de evaluación* para adaptarlos a la realidad de la enseñanza a distancia. En nuestra planificación original, teníamos previstos dos trabajos prácticos, un examen intermedio

presencial, y un segundo examen parcial domiciliario, complementado con un coloquio oral. Inicialmente, decidimos convertir ambos exámenes en domiciliarios, manteniendo un trabajo práctico y el coloquio oral. Los exámenes domiciliarios consistieron principalmente de un caso, con consignas transversales a todos los temas del curso. De ese modo, pusimos en marcha un mecanismo acorde con las necesidades de la educación a distancia, pero, además, evitamos el enciclopedismo y evaluamos la puesta en práctica de las ideas abarcadas en las clases orientada a la resolución de problemas concretos. No fue una idea original nuestra: se trata de una de las propuestas troncales del documento de la comisión Nino, de 1984. Allí se decía que “[d]ebe emplearse en lo posible el sistema de casos, incitando a los alumnos a solucionar situaciones jurídicas complejas”, que “[d]ebe disminuirse el afán por que memoricen datos y textos normativos”, que “[l]a enseñanza teórica debe ir acompañada del entrenamiento práctico adecuado”, y que –en suma– “[l]os exámenes deben perder su carácter inquisitorio” y deben propiciarse “técnicas de evaluación que aseguren la objetividad de la clasificación y que permitan detectar la capacidad del estudiante para dar soluciones resolviendo problemas”.¹⁹

C. LAS ENCUESTAS DE CIERRE

Al finalizar cada uno de los ciclos lectivos, volvimos a realizar encuestas para evaluar el funcionamiento del curso. En líneas generales, podemos enorgullecernos de que el resultado fue positivo: de los 152 estudiantes que respondieron los tres cuestionarios, solamente 1 dijo que no recomendaría el curso. Les pedimos, además, que evaluaran el curso con un puntaje de 1 a 10, y el promedio obtenido en la suma de los tres períodos fue de 9,6 sobre 10.

Pero más allá de este análisis general, les hicimos preguntas específicas para entender mejor el funcionamiento del curso. Les preguntamos, primero, cuánto sentían que habían aprendido, de 1 a 10. Considerando el total de respuestas de los tres cuatrimestres, el promedio fue de 9,4 sobre 10. Un 64 % de las/os estudiantes entendió que el curso era un poco

¹⁹ NINO *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, p. 30.

más demandante que otras materias. Un 69 % dijo que se llevaba del curso herramientas que le podían servir para su trayectoria profesional, más allá del derecho internacional.

En cuanto a *las clases*, la evaluación general de su claridad fue bastante pareja en los tres cuatrimestres, para un total de 9,5 sobre 10. En cambio, hubo divergencias en cuanto a las expectativas de participación, quizás por los cambios que introdujimos, quizás por la adaptación a la modalidad: el primer cuatrimestre de 2020, un 65,2 % dijo que hubiera querido que las clases fueran más participativas, pero que por Zoom probablemente no se pudiera. El segundo cuatrimestre de 2020 y el primero de 2021, en cambio, entre el 53 y el 55 % sostuvo que no era necesario que las clases fueran más participativas. En estos últimos dos cuatrimestres, les preguntamos por la modalidad en que accedieron a las clases: entre un 90 y un 93 % de los encuestados dijo haber estado en todas o en casi todas las clases por Zoom.²⁰ Entre un 45 y un 52 % reconoció haber vuelto a ver todas o casi todas las clases en YouTube.

Una de las respuestas más importantes a nuestra encuesta tuvo que ver con *la bibliografía*. Un 65 % de las/os estudiantes entendió que les habíamos asignado un poco más del promedio de materiales que en el resto de los cursos que habían tomado. Entre un 75 y un 80 % dijo, además, que los textos le habían parecido muy interesantes. Pero pese a todo ello, la cantidad de lecturas no fue la ideal. En el primer cuatrimestre de 2020, solo un 13 % dijo haber leído la totalidad de los textos indicados, con casi un 25 % de las/os estudiantes reconociendo que leyeron el 60 % de los materiales, o menos.

En función de estas respuestas, en los dos cuatrimestres siguientes incluimos una nueva instancia de evaluación, orientada específicamente a generar los incentivos para mejorar este resultado: dos comprobaciones de lectura, a través de Formularios de Google, a realizar en el horario de clase, durante un período de tiempo reducido. Dado que el propósito no era evaluar el aprendizaje, sino estimular a las/os estudiantes a que leyeran los textos, las comprobaciones no tenían nota numérica, sino que

²⁰ Este dato, por supuesto, hay que tomarlo con cautela, dado que aproximadamente un 65% de las y los estudiantes del curso contestaron estas encuestas. Es posible que una parte importante del otro 35% no haya estado en los Zoom, tampoco.

el resultado era aprobado o desaprobado. El mecanismo funcionó parcialmente: en el segundo cuatrimestre de 2020, el porcentaje de estudiantes que leyó el 60 % de los textos o menos fue del 9,5 %, y en 2021, de 17 %. Cuando les preguntamos, en 2021, si las comprobaciones de lectura habían servido de incentivo para la lectura, un 76,6 % respondió afirmativamente.

Aproximadamente un 70 % de las/os estudiantes consideró que *los exámenes* les habían resultado difíciles, o muy difíciles. Más allá de la complejidad específica, esto se relaciona con la forma de evaluación habitual en la Facultad: un 50 % de las/os estudiantes declaró no haber trabajado nunca con un caso como el de los exámenes en su trayectoria en la Facultad, y un 39 % dijo haber trabajado con casos, pero de menor complejidad. Pese a ello, la apreciación general de la modalidad de evaluación fue muy positiva: un 93 % de las/os estudiantes señaló haber aprendido mucho haciendo los exámenes. Cuando les preguntamos qué tan justa creían que era la nota que obtuvieron, el promedio fue de 9,4 sobre 10.

Uno de los datos más significativos que obtuvimos en la encuesta con miras a pensar el futuro de la educación jurídica luego de la pandemia de COVID-19 tiene que ver con la evaluación general hecha por las/os estudiantes de la enseñanza a distancia. Les preguntamos, después de la experiencia de estos cuatrimestres, qué harían si pudieran elegir en términos generales entre la cursada virtual y la presencial. En total, un 66,4 % de las/os estudiantes aseguró que prefería la cursada presencial, una mayoría esperable. Lo notable es que un 33,6 % de las/os estudiantes dijo que prefería una cursada virtual. Este número fue bastante estable en los tres cuatrimestres (37 %, 30,5 %, y 34 %, respectivamente).

Para entender este fenómeno, vale la pena indagar en las respuestas a la pregunta abierta que hicimos respecto de las ventajas de la virtualidad que deberíamos mantener cuando sea el momento de volver a las aulas presenciales. De los 135 estudiantes que respondieron esta pregunta optativa, 82 (un abrumador 61 %) resaltó –de forma totalmente espontánea, sin ningún tipo de guía– la ventaja que implica contar con las clases grabadas. Un 25 % de quienes contestaron esta pregunta, en tanto, apreció espontáneamente la utilización de diapositivas y material audiovisual

en las clases. Un 14 % se refirió al aula virtual. Y un 10 % mencionó las ventajas de no tener que desplazarse hasta la Facultad para poder cursar.

II. QUÉ FUNCIONÓ, QUÉ NO Y POR QUÉ

En líneas generales, las respuestas de las encuestas sugieren que la experiencia de estos tres cuatrimestres fue muy positiva, al menos si se la considera dentro del contexto. Pero esta conclusión general es demasiado minimalista: lo cierto es que hubo ciertas cosas que funcionaron muy bien, y otras que no tanto. A continuación, algunos datos y algunas reflexiones al respecto.

A. QUÉ SÍ FUNCIONÓ (Y POR QUÉ)

La primera forma de estudiar el funcionamiento de un curso es, probablemente, analizar los resultados académicos obtenidos por las/os estudiantes. El siguiente cuadro resume los datos centrales de la experiencia de estos cuatrimestres, analizada a partir de las actas de calificaciones finales:

	Porcentaje de estudiantes que terminaron el curso	Promedio de las calificaciones finales	Cantidad de estudiantes reprobadas/os
Primer cuatrimestre de 2020	86,8 %	8,31	1
Segundo cuatrimestre de 2020	86,5 %	8,94	0
Primer cuatrimestre de 2021	90,1 %	8,42	0

Los números son realmente impactantes, en al menos dos sentidos: por un lado, muestran una tasa de deserción mucho más baja de la esperada, incluso menor de la habitual en tiempos de presencialidad; por otro lado, muestran unos resultados académicos excelentes, particularmente dado el contexto complejo en que se dio la cursada.

1. BAJA TASA DE DESERCIÓN

Si bien no contamos con datos previos del mismo curso para comparar, la percepción generalizada en la Facultad es que el nivel de abandono suele ser mucho mayor al 10-13% que observamos en nuestro curso. En efecto, esto es un reflejo de uno de los principales problemas de la educación superior en nuestro país: la deserción estudiantil, de la cual nuestra Facultad no está completamente exenta (aunque el problema afecta especialmente al CBC y, en todo caso, a los primeros años de la carrera).²¹ En las universidades nacionales, en general, entre siete y ocho de cada diez estudiantes que ingresa no se gradúa.²² Esto debería ser causa de gran preocupación, especialmente porque está comprobado que se trata de un fenómeno que afecta especialmente a los sectores más desaventajados de la comunidad.²³ Si el rol de la universidad pública es contribuir a la nivelación de las desigualdades preexistentes en la sociedad, la reducción de estas tasas de deserción debería ser una cuestión prioritaria, y la experiencia, aparentemente exitosa, de la virtualidad, debería ser minuciosamente estudiada.²⁴

Explorando las respuestas a las preguntas abiertas de las encuestas, encuentro tres factores que explican esta baja tasa de deserción en el contexto de nuestro curso virtual. En primer lugar: (i) *las clases grabadas* permiten que las/os estudiantes se mantengan al día con el curso, pese a sus varias e intensas obligaciones extracurriculares (un 66 % trabaja, y un 29 % es principal responsable de tareas de cuidado en su hogar). Ante

²¹ Solo a modo de ejemplo, y sin pretensión de sistematicidad o precisión: en el año 2013, ingresaron a las carreras de grado de la Facultad 3695 estudiantes. Cinco años después, en 2018, el número de graduados fue 2429 (un 34% menos de los que ingresaron cinco años antes). Los datos surgen de los informes de gestión 2013 y 2018 de la Facultad, disponibles en <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/informes-de-gestion.php>>.

²² Véase MÍGUEZ, Eduardo, *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2018, p. 19.

²³ “[L]a deserción es un fenómeno con mayor impacto en el 40% de jóvenes con menor ingreso per cápita familiar”. GARCÍA DE FANELLI, Ana María, *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*, SITEAL (Sistema de Información de Tendencias de América Latina), IESALC-UNESCO, 2019, p. 6.

²⁴ Véase, al respecto, generalmente, NINO, Ezequiel, “La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina”, en *Lecciones y Ensayos* 89 (2011), ps. 351-66.

la pregunta por la valoración de la virtualidad, un/a estudiante dijo: “La gran ventaja que rescato es tener las clases grabadas. Eso te permite tomar mejores apuntes e incluso elegir el momento del día que uno quiere para concentrarse y aprovechar la clase”.²⁵ Otra/o dijo que “[l]a disponibilidad de las clases grabadas me permitió acomodar horarios, fechas de parciales, y muchas otras cosas. Eso se va a extrañar”.²⁶ “A veces,” dijo otra/o, “por ciertas cuestiones, se hace difícil asistir a una clase presencial, y uno debe pedir apuntes que nunca son iguales a los que uno toma, y se pierde de todo el enriquecimiento que una clase te brinda”.²⁷ En la presencialidad, un par de ausencias (a veces inevitables, dada la dedicación parcial de las/os estudiantes, y sus múltiples compromisos) puede implicar quedar fuera del curso; en la virtualidad, en cambio, eso no es un obstáculo. En resumen, como dijo un/a estudiante, “de manera virtual, se respetan más los espacios y tiempos de cada uno”.²⁸

El segundo factor que apareció en las encuestas, muy relacionado con el anterior, es el que hace a (ii) la *optimización de los tiempos*. “Me vino muy bien poder cursar desde mi casa ya que me tomaba mucho tiempo trasladarme hasta la universidad”, aseveró, por ejemplo, un/a estudiante.²⁹ Todo esto es muy significativo si consideramos que, en las encuestas de inicio de curso, alrededor de un 10 % de las/os estudiantes dijeron no estar viviendo en el Área Metropolitana de Buenos Aires al momento de cursar. Pero aun para quienes sí estaban en el AMBA, la eficiencia que en este sentido tiene la virtualidad fue algo muy valorado, que puede haber incidido en reducir la deserción: un/a estudiante mencionó como ventaja de la virtualidad “los horarios y el ahorrarme las horas de viaje”,³⁰ para otra/o fue tener “mayor tiempo para leer”,³¹ y alguien más explicó que “al no tener que ir a la facultad uno se ahorra mucho tiempo de transporte que puede utilizar para avanzar con las

²⁵ Fragmento de respuesta de un/a estudiante a la pregunta “¿Hubo alguna ventaja especial de la cursada virtual que creas que vale la pena mantener cuando volvamos a la presencialidad?” (primer cuatrimestre de 2020).

²⁶ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

²⁷ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

²⁸ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

²⁹ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

³⁰ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

³¹ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

materias”.³² En la misma línea, un/a estudiante afirmó que la educación a distancia implica “[l]a reducción de tiempo perdido, o más bien, la ganancia de tiempo para dedicarse a estudiar y a asistir a las clases”.³³

Un tercer factor que muchas/os estudiantes valoraron espontáneamente, y que puede haber contribuido a la baja tasa de deserción, es (ii) *el acompañamiento personalizado y la atención a las dificultades individuales* que se hizo a lo largo del curso, algo en lo que pusimos mucho énfasis, debido al contexto y las preocupaciones que observamos en las encuestas de inicio. Un/a estudiante destacó cómo el equipo docente “entendió a la perfección todas las situaciones”,³⁴ otro/a subrayó “que desde el inicio no perdieron contacto”,³⁵ y otra/o dijo que “[f]ue la única materia de las tres que estoy cursando en la que verdaderamente me sentí acompañada”, y luego agregó: “me parece superelogiable el lugar que se le confiere a los ayudantes y tutores en la cátedra. Como alumno, tener personas del otro lado que se encuentren en la misma situación te hace sentir un poquito menos a la deriva”.³⁶ El foco en general estuvo puesto en el rol y la aproximación a las/os estudiantes del equipo docente: “tanto el profe como los ayudantes re predispuestos para ayudar o responder cualquier duda, muy profesionales”.³⁷ En un sentido similar, otra/o estudiante afirmó: “Tenía miedo a la materia por lo que me cuesta y la frustración de que me fue mal en el final el cuatrimestre anterior. Tenía miedo de repetir la historia, y más por la cantidad de contenido que es. Nahuel y los ayudantes me tuvieron paciencia y fue todo mucho más ameno”.³⁸

Este trabajo de acompañamiento intensivo fue posible gracias a dos factores. Un primer elemento clave fue mi dedicación exclusiva a la academia. Como miembro de la carrera de investigador científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el tiempo que le puedo dedicar a las tareas docentes excede largamente las diez

³² *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

³³ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

³⁴ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

³⁵ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

³⁶ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

³⁷ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

³⁸ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

horas semanales previstas para un/a profesor/a con dedicación simple en la UBA (que, además de dar el curso, tiene que llevar adelante un estudio jurídico, un juzgado, una empresa, o la tarea que fuere). Un segundo elemento, también importante, tiene que ver con el equipo docente que me acompañó a lo largo de estos períodos. Muchas y muchos de ellos formaron parte de los equipos representativos de la Facultad en competencias internacionales, o en otras actividades extracurriculares relacionadas con la materia. Esto les proveyó un nivel de conocimiento de la disciplina inusitado para su posición, una serie de habilidades blandas (desde la redacción de casos hasta la capacidad oratoria) sobresalientes y –sobre todas las cosas– un sentido de pertenencia y comunidad que hace que le dediquen una cantidad de tiempo realmente increíble, y de enorme calidad, a la labor docente en la Facultad.

2. BUENOS RESULTADOS ACADÉMICOS

Además de la baja tasa de deserción, el curso fue exitoso en cuanto a los resultados académicos, con promedios que –pese a las dificultades del contexto y al desafío de la enseñanza virtual– oscilaron entre 8 y 9 puntos sobre 10.

Nuevamente, (i) *las clases grabadas* aparecen como un factor determinante para este resultado, según las/os propios estudiantes. “La verdad”, dijo un/a estudiante, “me sirvió muchísimo poder volver a verlas cuando tenía alguna duda. Creo que sería muy bueno que existiera esa posibilidad”.³⁹ En la misma línea, otra persona sostuvo que “[m]uchas veces me resultaron de utilidad tener los videos subidos a YouTube para volver a ver cuestiones de la clase que quizás en el momento no entendí bien”.⁴⁰ Otra/o estudiante también valoró “[e]l hecho de que las clases quedan grabadas y que el alumno puede volver y escuchar la clase las veces que sean necesarios. En clase presencial pasa que el alumno no llega a copiar lo que dice el profesor (virtual también, pero al poder volver a ver la clase se resuelve) y muchas veces se pierden conceptos interesantes”.⁴¹ Pero no solo es un tema de velocidad, aclara otra/o: “Poder volver

³⁹ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

⁴⁰ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴¹ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

a escuchar las clases [es útil porque] muchas veces uno se distrae y se pierde de detalles importantes”.⁴² “La posibilidad de ver las clases por videos en YouTube”, según un/a estudiante, “sirvió mucho para rever ciertos conceptos o incluso reforzarlos”.⁴³ En el mismo sentido, dijo otra/o estudiante: “Me pareció extremadamente útil tener las clases grabadas y poder escucharlas nuevamente, siento que todo queda más claro y podés concentrarte más pausando el vídeo y tomando nota”.⁴⁴ Poder volver a ver las clases, concluyó otra/o estudiante, “resulta una herramienta vital”.⁴⁵

Un segundo factor que apareció mencionado con frecuencia en las respuestas como uno que mejoró el proceso de aprendizaje fue (ii) *la utilización de presentaciones de diapositivas (PowerPoints) y de materiales audiovisuales*. “El hecho de poder observar videos, PowerPoints, cuadros, etcétera”, dijo un/a estudiante, “es muy enriquecedor de las cursadas virtuales”.⁴⁶ “Los PowerPoint”, según otra/o, “son clave para seguir el hilo conductor, esas palabras clave o tópicos que ayudan a no perderse y entender mejor el tema, creo que vale la pena destacarlos. Son una buena herramienta de la virtualidad”.⁴⁷ Otra/o estudiante valoró el uso pedagógico de estas herramientas: “Las diapositivas con la explicación paso por paso (flechita por flechita), los vídeos, mapas, superdidáctico todo. Creo que sería bueno tener estos vídeos de apoyo”.⁴⁸ Los videos, específicamente, fueron valorados porque hicieron menos abstractas las discusiones del curso: “La utilización de videos que permitían ver la aplicación de los que se veía en clase permitía bajar a la realidad el conocimiento teórico y hacía más dinámicas las clases”.⁴⁹ Para otra/o estudiante, hay una conexión generacional especial con estas herramientas digitales: “[L]a cursada virtual permitió dar clases utilizando imágenes, o los artículos a los que se hacían referencia al estar en la diapositiva ahorra tiempo y/o evitaba

⁴² *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴³ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴⁴ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁴⁵ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴⁶ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴⁷ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁴⁸ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

⁴⁹ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

preguntas por no haber escuchado bien. Creo que, sobre todo a nuestra generación, le favorece mucho más estudiar así”.⁵⁰

Un tercer factor que las/os estudiantes destacaron como valioso para su experiencia de aprendizaje en este contexto fue (iii) *la organización de los materiales y la centralización de la comunicación del curso en un aula virtual* (Google Classroom). “Me gustó mucho sobre todo la organización”, manifestó un/a estudiante, “tener todas las clases ordenadas con su respectivo material, eso ayuda mucho a poder seguir el ritmo del curso y no perderse entre tantos temas”.⁵¹ Esta fue una percepción generalizada: “El Classroom en general fue muy útil y entiendo que, salvo las grabaciones de las clases, en la presencialidad podría mantenerse así”.⁵² El foco no estuvo puesto solamente en la bibliografía, sino en la claridad de la interacción entre el equipo docente y los estudiantes: “Creo que vale la pena mantener la comunicación vía Classroom. Ayuda muchísimo que se facilite el material de esta forma”.⁵³

Fueron varios las/os estudiantes que mencionaron un cuarto factor, que también parece haber contribuido a un mejor aprendizaje (y, por lo tanto, a mejores resultados): (iv) *la modalidad de evaluación, a libro abierto, basada en un caso*. Como mencioné anteriormente, un 93 % de las/os estudiantes dijo haber aprendido mucho haciendo los exámenes. Varias/os se refirieron a la presión que les genera el enciclopedismo de otras modalidades de evaluación. Un/a estudiante destacó, por ejemplo, “[n]o tener que memorizar tanto los conceptos, sino que me evalúen teniendo que resolver y aplicar, pero teniéndolos a mano. Si tengo que poner el conocimiento en práctica lo tengo que saber, pero a veces en la presencialidad el buscar memorizar el detalle me generaba una presión contraproducente”.⁵⁴ “Creo que la forma de evaluar elegida”, se pronunció otra/o estudiante, “es la mejor para entender y aprender verdaderamente los temas porque no se necesita memorizar conceptos sino entenderlos y defender una postura con fundamento”.⁵⁵ Para algunas/os,

⁵⁰ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁵¹ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁵² *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁵³ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁵⁴ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁵⁵ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

la modalidad de libro abierto –inevitable a distancia– fue beneficiosa. Una/o valoró poder “[r]esolver los casos con el material bibliográfico en mano. No solo que aprendí los textos de leerlos una y otra vez para resolver el caso, sino que también aprendí a aplicarlo”.⁵⁶ El proceso les resultó desafiante, pero el desafío terminó siendo estimulante para estudiar más y mejor: “No estoy muy acostumbrado a resolver casos prácticos y por eso tuve cierta dificultad, sin embargo, cuando pude enganchar un par de ideas y aplicarlas al caso los pensamientos fluían con más naturalidad, pero la verdad es que fue un desafío muy entretenido y siento que se aprende mucho más así que estudiando de memoria”.⁵⁷ En última instancia, lo que las/os estudiantes valoraron, mayormente, fue que el foco estuviera puesto en el entendimiento y no en la memorización, algo que es posible gracias al examen domiciliario, transversal: “Me parece que la cuestión de obligarnos a razonar, pensar y desarrollar los conceptos aprendidos fue hiperenriquecedora”.⁵⁸

B. QUÉ NO FUNCIONÓ (Y POR QUÉ)

Si bien el balance general del curso es positivo –tanto en lo que hace a los resultados como a los comentarios de las/os estudiantes–, también hubo varios aspectos en los que el funcionamiento distó de ser ideal. Los dos primeros surgen claramente de las encuestas realizadas al final de cada curso; los dos segundos, de un análisis interno del equipo docente acerca del funcionamiento de la enseñanza virtual.

1. PÉRDIDA DE VÍNCULOS INFORMALES Y ALIENACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

La contracara de la eficiencia de la educación virtual es, sin dudas, la pérdida de los vínculos informales propios de la experiencia universitaria y una cierta alienación de las/os estudiantes, cuyo paso por las aulas pasa a ser simplemente un instrumento para la obtención de conocimientos y reconocimientos. “Para mí”, dijo un/a estudiante, “[la cursada] presencial es mejor por un tema del trato: el poder ver a la otra

⁵⁶ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

⁵⁷ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁵⁸ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

persona, interactuar de otra manera”.⁵⁹ Otra/o estudiante sostuvo que prefería la modalidad presencial “por la relación con los compañeros y con el profesor”⁶⁰, y otra/o afirmó que le gustaba

... mucho la presencialidad, el contacto con mis compañeros y amigos de la facultad. También extrañé mucho el minirecreo que teníamos entre clase y clase mientras cambiábamos de aula, este último mes no lograba estar dos clases seguidas conectada porque necesitaba pararme y descansar 10 minutos, terminé agotada de tanta pantalla.⁶¹

Esos minutos que se ganan con la enseñanza virtual son tiempos en los que también se pierde una parte intangible de la experiencia de ser estudiante universitaria/o, que a veces es difícil de cuantificar; una experiencia que no es importante *para algo*, sino que vale *en sí misma*. Lo que importa allí es la vivencia de estar en un aula, y compartir un proceso de aprendizaje con otras personas, lo que es muy difícil de lograr a través de una pantalla. Un/a estudiante se refirió a esto como “el día a día en el aula”.⁶² Otra/o usó un término peculiar para referirse al mismo concepto: dijo que prefería la presencialidad “por un sentido de afecto que tenía [...] al ir a la institución”.⁶³

Pero además del valor experiencial de la interacción en el aula, lo cierto es que las redes informales que se crean en los recreos, o en las interacciones extracurriculares, tienen un valor significativo para el desarrollo profesional de las/os estudiantes. En otras palabras: no se trata de tiempo inútil, sino de tiempo útil; quizás incluso más útil que el tiempo en clase. Los contactos que las/os estudiantes hacen en la universidad les permiten aprender más y mejor, conseguir empleos y clientes, etcétera. Y, como puede verse fácilmente, todo esto es extremadamente importante para el rol nivelador de la desigualdad que tiene la universidad pública: seguramente, muchas de las personas que llegan a la educación superior en situación más aventajada no necesiten de estas redes, porque pueden conseguir esos contactos en otra parte. Pero para quien proviene de un

⁵⁹ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

⁶⁰ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

⁶¹ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁶² *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

⁶³ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

entorno sin tantas facilidades, la universidad pública es una entrada medianamente igualitaria a un mundo de oportunidades. El problema, por supuesto, es que este fenómeno se observa solamente a largo plazo. Quizás estas/os estudiantes que atravesaron la Facultad durante la pandemia hoy vean que su experiencia educativa mejoró con la virtualidad porque no tienen que viajar o porque pueden volver a ver las clases. Pero en unos años quizás se den cuenta de que la pandemia les robó horas en los pasillos de la Facultad, horas que son tan importantes como las que no pasaron dentro de las aulas y que no se pueden recuperar.

2. FUNCIONAMIENTO DE LAS CLASES

El funcionamiento de las clases fue irregular. Como vimos, la *participación* aumentó con el correr de los cuatrimestres, y con ciertos ajustes que hicimos a la modalidad de exposición. Pero, aun así, la interacción verbal y visual entre el equipo docente y las/os estudiantes fue limitada. En la mayor parte de las clases, solo un 10 % o 15 % prendía su cámara, generando una experiencia inevitablemente unidireccional. Un 53 % de las/os estudiantes reconoció que le hubiera gustado que las clases fueran más participativas, aunque un 86 % de ellos sostuvo que probablemente ello no fuera posible por Zoom. Como dijo espontáneamente un/a estudiante: “me hubiese gustado un poco más de participación de los alumnos para que sea un poco más dinámico, pero entiendo que por Zoom la interacción se hace más difícil (más si todos tenemos las cámaras apagadas)”.⁶⁴

Además de la cuestión de la participación, otro factor disruptivo de la enseñanza virtual son las *distracciones*. Un/a estudiante lo explicó con claridad:

Otra cosa que me gusta de la presencialidad es que creo que es más fácil la participación en clases ya que no se colapsan los micrófonos y no hay problemas de conexión. A su vez, durante la cursada presencial tenemos la ventaja de no distraernos con tanta facilidad como puede suceder en el hogar, no hay familiares ni problemas domésticos que puedan interrumpirnos la clase.⁶⁵

⁶⁴ *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

⁶⁵ *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

A estos problemas planteados por los contextos en los que las/os estudiantes estudian (recordemos, aproximadamente un 20% de las/os estudiantes dijo no tener un espacio propio en su hogar para cursar), hay que sumarle las distracciones propias del uso de la tecnología. Existen numerosos estudios acerca de lo disruptivas que son las pantallas en el entorno de un aula.⁶⁶ Y, en los últimos tiempos, florecieron otros tantos estudios acerca del fenómeno conocido como “Zoom fatigue” o fatiga de Zoom: la sensación de agotamiento producida por las reuniones por videollamada.⁶⁷ Estos problemas pueden mitigarse generando clases más interactivas, o incluyendo –por ejemplo, como vimos– materiales audiovisuales. Pero parecería que hay ciertas limitaciones inherentes a la capacidad de interacción y concentración frente a una pantalla; limitaciones que ciertamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de planificar políticas educativas que incluyan la virtualidad.

3. TIEMPO REQUERIDO

Cuando, en marzo de 2020, nos topamos con la necesidad de trasladar el curso a la modalidad virtual, hicimos una reunión con el equipo docente en la que surgieron decenas de ideas para poner en práctica a lo largo del cuatrimestre. Algo similar ocurrió antes de cada uno de los otros dos cuatrimestres estudiados en este artículo. Y, sin embargo, la mayor parte de esas ideas no fue implementada, por la sencilla razón de que no tuvimos tiempo de hacerlo.

Quizás el mejor ejemplo sea la propuesta de realizar una competencia de preguntas y respuestas en la plataforma Quizziz. Se la comunicamos a las/os estudiantes, que estaban entusiasmados con la idea. Hicimos tres cuestionarios, en los que hubo participación activa e incluso comentarios elogiosos. Pero no pudimos continuar con la experiencia: las tareas de crear preguntas ingeniosas para cada clase, revisar las respuestas, armar las tablas de resultados, etcétera, nos sobrepasaron. Lamentablemente,

⁶⁶ Solo a modo de ejemplo, véase GOUNDAR, Sam, “The distraction of technology in the classroom”, en *Journal of Education & Human Development* 3, nro. 1 (2014), ps. 211-29.

⁶⁷ Véase, por ejemplo, BAIENSON, Jeremy N., “Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue”, en *Technology, Mind, and Behavior* 2, nro. 1 (2021); FOSSLIEN, Liz y Mollie WEST DUFFY, “How to combat zoom fatigue”, en *Harvard Business Review* 29 (2020).

tuvimos que comunicarles a las/os estudiantes que no íbamos a seguir con la experiencia. Algo similar ocurrió con otras propuestas, como la de elaborar videos editados para complementar las clases. Lo hicimos para la primera parte del cuatrimestre, y después decidimos apoyarnos en las clases sincrónicas y en videos externos, exclusivamente. La tarea de preparar, grabar y editar las clases fue demasiado onerosa para el tiempo que podíamos dedicar, incluso contando con un profesor con dedicación exclusiva (gracias al CONICET) y a un amplio equipo docente con devoción por la Facultad.

4. *SEGURIDAD EN LA EVALUACIÓN*

Un último elemento a considerar en relación con la experiencia de la educación a distancia es el de la seguridad en las evaluaciones del curso. Si bien no tuvimos ninguna instancia de plagio detectada, lo cierto es que no tenemos forma de asegurarnos de que los exámenes hayan sido realizados por cada estudiante, ni tampoco de que no hayan recibido ayuda externa o intercambiado opiniones entre sí. Incluimos en las consignas del examen una referencia a la declaración de honestidad académica que las/os estudiantes firman al inscribirse en el curso, y confiamos en que hayan cumplido con su compromiso. Es cierto, no obstante, que en un examen en el que se analiza la resolución de un caso, la relevancia de que un estudiante “se copie” es menor que en un examen tradicional, enciclopédico. Pero este factor de seguridad, por supuesto, no es menor para una universidad que tiene la responsabilidad de expedir títulos oficiales, y debería recibir suficiente consideración.

III. LECCIONES PARA EL FUTURO

La crisis causada por la pandemia desnudó algunos problemas históricos de la educación jurídica en la Facultad, varios de los cuales pasaban desapercibidos en la presencialidad, un poco por falta de visibilidad, otro poco por cierta histéresis. La necesidad de reinventar nuestras formas de enseñanza nos hizo repensar integral y activamente nuestros roles, prácticas e instituciones, nos ayudó a identificar aspectos mejorables de nuestro propio desempeño previo, y nos presentó nuevos desafíos, antes inexistentes.

Nada de todo esto va a desaparecer cuando regresemos a las aulas: no vamos a poder volver a la vieja normalidad como si la pandemia no hubiera existido, no vamos a poder hacer como si no hubiéramos aprendido lo que todas/os –estudiantes, docentes, autoridades– aprendimos. Quizás el dato que mejor refleje esta realidad es ese 34 % de estudiantes que dijo preferir una cursada virtual a una presencial. Esa demanda antes no existía, o no tenía argumentos para defender su viabilidad. Hoy, en cambio, existe y tiene muy buenos argumentos, gracias al éxito (parcial, al menos) de la transición a la virtualidad de estos últimos meses. Lo mismo puede decirse de otros factores de éxito de esta experiencia, más específicos, desde el uso de ciertas herramientas tecnológicas (diapositivas, aulas virtuales) al uso de ciertas herramientas pedagógicas (exámenes domiciliarios a libro abierto). ¿Cómo vamos a procesar esa demanda? ¿Qué podemos aprender de la experiencia de estos meses para construir la Facultad de la postpandemia? En lo que sigue, presento cuatro lecciones que creo dejan la experiencia y los datos antes relevados.

A. DATOS Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

La primera lección que aprendimos –bastante rápidamente– al momento de tener que virtualizar nuestra clase es que es imposible planificar apropiadamente un curso sin contar con información acerca de nuestros estudiantes. Vivimos en un mundo *data-driven*, en el que todo se conoce y se organiza a partir de los datos, especialmente a gran escala.⁶⁸ La segunda lección también fue bastante rápida: hoy por hoy, es relativamente fácil obtener esos datos. En nuestro caso, armamos una encuesta de forma muy sencilla, con Google Forms, y en menos de 72 horas teníamos la información disponible. Las y los estudiantes se mostraron generalmente dispuestos a contestar, y entusiasmados con la idea de ser escuchados.

⁶⁸ Los datos hoy son considerados el activo más valioso; son “el nuevo petróleo” (“The world’s most valuable resource is no longer oil, but data”, en *The Economist*, 5 de junio de 2017, disponible en: <<https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data>>). Para una introducción amigable a este fenómeno, en castellano, véase SOSA ESCUDERO, Walter, *Big data: breve manual para conocer la ciencia de datos que ya invadió nuestras vidas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2019.

Creo que de esto se pueden derivar dos tipos de lecciones, a dos niveles distintos. Al nivel de las/os profesores, podemos elaborar encuestas específicas para entender las situaciones, necesidades e intereses de nuestras y nuestros estudiantes. Podemos averiguar en qué contexto toman la materia, qué esperan del curso y qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra tarea. E incluso podemos –sobre todo para los cursos avanzados– averiguar con qué nivel de conocimiento previo llegan a la cursada. Al nivel de la Facultad, en tanto, se puede tomar una política más proactiva de recolección de datos que sirvan para mejorar la planificación, tanto institucional como de las/os profesores. Con esos datos, por ejemplo, podríamos buscar correlaciones que expliquen qué estudiantes dejan los cursos o la carrera, y por qué, y tomar acciones concretas para reducir la tasa de deserción. Podríamos entender cuáles son las herramientas transversales a las materias obligatorias que las/os estudiantes necesitan (lecto-comprensión, oratoria, redacción, uso de herramientas digitales, etc.) y ofrecerlas, tanto dentro como fuera del currículo. Podríamos, también, identificar problemas de convivencia, e incluso situaciones de violencia (entre otras, de género), que a veces son difíciles de denunciar a título individual.

Un punto importante en relación con la recolección de datos es que, luego de la experiencia de la pandemia, no estamos en condiciones de decidir *si* va a pasar, sino únicamente de *cómo* va a pasar. Somos muchas y muchos los profesores que adoptamos estas prácticas, y seguramente seremos cada vez más. La Facultad tiene la posibilidad de coordinar esta recolección de información, prevenir excesos (por ejemplo, asegurando la privacidad de los datos), evitar ineficiencias en la repetición (que las/os estudiantes contesten las mismas preguntas varias veces), y acumular una gran masa de datos para su propia planificación, más allá de lo que hagan las/os docentes. Como le pasó a la generación del ochenta: hay una necesidad, pero se la puede transformar en una oportunidad valiosa.

B. TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Una segunda lección de la pandemia, quizás la más evidente (sobre todo mirando los resultados de las encuestas que presenté antes), es que

el uso de ciertas herramientas tecnológicas puede generar mejoras al proceso educativo. El elefante en la sala, por supuesto, es la *cursada virtual a distancia*: ¿la admitimos como válida solamente ante la situación de emergencia o vamos a aceptarla como una posibilidad estable? ¿Es compatible el reconocimiento de cierto éxito de la experiencia educativa de estos cuatrimestres con una negativa a incorporar cierta virtualidad en la educación? ¿Qué políticas vamos a tomar para el 34 % del estudiantado que prefiere cursar virtualmente? ¿Vamos a aprovechar las ventajas de la virtualidad para reducir la deserción y mejorar el desempeño académico?

Lo cierto es que la Facultad de Derecho de la UBA ya admite, desde tiempos inmemoriales, la posibilidad de la cursada a distancia: las/os estudiantes tienen la posibilidad de aprobar materias a través de exámenes libres, en los que no asisten presencialmente a clases. Una forma sencilla de incorporar la virtualidad a la enseñanza en la Facultad, entonces, sería proveer una oferta de cursos virtuales, optativos, para quienes quieran rendir asignaturas libres. Siguiendo el espíritu del plan de estudios, esto podría hacerse en los cursos del CPC, en los que –decía la comisión curricular encabezada por Nino– el objetivo es “el de proporcionar a los estudiantes elementos de diversas disciplinas jurídicas a través de un enfoque global y predominantemente conceptual, el que será profundizado más adelante”.⁶⁹ Lo cierto es que, pedagógicamente, la cursada virtual no dista tanto de la experiencia de quienes asisten a clases presenciales junto con otras ochenta personas, como ocurre en muchas ocasiones en el CPC. No obstante, dada la importancia (experiencial e instrumental) de la cursada presencial,⁷⁰ la Facultad probablemente debería generar los incentivos suficientes para que las/os estudiantes pasen suficiente tiempo en el edificio de avenida Figueroa Alcorta. Podría, entonces, ponerse un tope a la cantidad de materias que se pueden cursar virtualmente en el CPC y tratar de mantener la presencialidad en el CPO, en el que la interacción y los vínculos son especialmente importantes.

⁶⁹ NINO *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, p. 22.

⁷⁰ Véase, al respecto, sobre todo, la Sección 2.b.i. de este trabajo.

Pero más allá de la enseñanza plenamente virtual, hay una variedad de herramientas tecnológicas que hemos conocido en la pandemia y que deberíamos tratar de preservar. Una muy importante, según las encuestas, es la *grabación de las clases*. Si se pudiera realizar la inversión en infraestructura necesaria para ello, seguramente sería una herramienta que ayudaría a reducir la deserción y mejorar los resultados académicos. Aun cuando no se puedan grabar las clases, existe la posibilidad de preparar *videos asincrónicos* que los profesores y profesoras de la Facultad puedan usar para complementar sus clases presenciales.⁷¹ Esto no solo brindaría más herramientas a las/os estudiantes, sino que sería una contribución a la comunidad, dado que los videos podrían ser visualizados por cualquier persona, en cualquier parte del mundo.

Otra herramienta que las/os estudiantes valoraron positivamente fue la *utilización de diapositivas y material audiovisual en las clases*. Para que podamos seguir apoyándonos en esta herramienta (especialmente ahora que muchas y muchos docentes ya cuentan con este material disponible), sería fantástico si la Facultad pudiera realizar una inversión en proyectores y pantallas para las aulas. Se trata de un gran desafío en términos de recursos, pero uno que –mirando la experiencia internacional y de otras universidades en el país– llegará tarde o temprano. Para el momento en que esto ocurra, sería importante capacitar a las/os docentes en la utilización de estas herramientas, para evitar ciertas malas prácticas, muy habituales.⁷²

La Facultad fue pionera en la utilización de otras dos herramientas que fueron cruciales en tiempos de pandemia: el *campus virtual* y el *correo electrónico académico*. Mientras que otras instituciones tuvieron que salir a buscar los correos electrónicos de las/os estudiantes para poder comunicarse, en la Facultad, la transición a la virtualidad fue

⁷¹ Hace unos años, la Facultad llevó a cabo una experiencia de este tipo, que probablemente no tenga la difusión (y, sobre todo, el uso pedagógico) que merece: el programa “Nuestros Maestros del Derecho”, en el que profesoras y profesores eméritos y consultos grabaron una clase que está disponible libremente en el sitio web de la Facultad. Véase <<http://www.derecho.uba.ar/multimedia/>>.

⁷² Véase, por ejemplo, CLARK, Jennifer, “Powerpoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures”, en *College Teaching* 56, nro. 1 (2008), ps. 39-44; MERRITT, Deborah J., “Legal Education in the Age of Cognitive Science and Advanced Classroom Technology”, en *BUJ Sci. & Tech. L.* 14 (2008), p. 39.

medianamente ordenada gracias a estas herramientas. Dados los resultados de las encuestas, sin dudas habría que profundizar estas políticas, adaptando el Campus a las necesidades de las/os estudiantes y expandiendo las herramientas disponibles en función de los recursos y la disponibilidad.

Por último, durante la pandemia, toda la interacción institucional con la Facultad se hizo a través de *trámites virtuales*. Más allá de la existencia de ciertas instancias de atención presencial, no caben dudas de que estos desarrollos deben ser preservados, siguiendo el éxito –ya añejo en la institución, pero en su momento también pionero– de mecanismos como la inscripción virtual a los cursos.

C. CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD ACADÉMICA

Una tercera lección de la pandemia es consecuencia de una reflexión más profunda, casi introspectiva, que parece explicar la preferencia –todavía abrumadora– de las/os estudiantes por la presencialidad. Para muchas y muchos, ir a la Facultad es importante porque allí se construye comunidad, se establecen vínculos personales, profesionales y afectivos cuyo valor es difícil de cuantificar, pero que explican actitudes que de otro modo parecerían irracionales. Por ejemplo, la existencia de este tipo de comunidad es uno de los factores que revelan por qué tantas personas dedican su tiempo, gratuitamente, a contribuir al proceso de enseñanza en la Facultad. Indudablemente, este es uno de los grandes activos de nuestra institución: cuando comento con colegas de otras universidades la cantidad de auxiliares docentes altamente calificados con los que cuento en mi curso, les resulta sencillamente increíble.

Esta lección es importante porque puede servir de guía para la toma de múltiples decisiones institucionales. Si ya no vamos a la Facultad solamente para aprender (porque aprender se puede aprender desde casa), sino para formar parte de una comunidad, entonces hay que repensar los espacios, las prácticas y las normas de la institución para que estén orientadas a este fin. Por ejemplo, tenemos que mejorar el confort estudiantil, generando espacios propicios para la interacción informal, tratando de que los alumnos y alumnas tengan ganas de pasar más horas en el edificio de avenida Figueroa Alcorta. También tenemos que generar

espacios y mecanismos apropiados para estimular la interacción entre profesoras/es y estudiantes: desde oficinas, para que los/las profesores/as estén más tiempo en la Facultad, hasta algún formato de horas de atención al estudiantado, en el que las/os alumnos puedan acercarse para conversar del tema que prefieran. Tenemos que repensar los mecanismos pedagógicos, también, para cumplir más sostenida y consistentemente con aquel objetivo planteado en la comisión curricular encabezada por Nino de que en las aulas se abandone la visión “dogmática, enciclopédica y estática del derecho”, y se propicie “la discusión racional evitándose todo argumento de autoridad”.⁷³ Hay que profundizar y extender políticas institucionales tremendamente exitosas de la Facultad, como las competencias, los intercambios, los voluntariados, los proyectos de investigación y una larga lista de etcéteras. En suma: hay que propiciar toda política orientada a construir y reforzar los vínculos entre los miembros de la comunidad académica, dado que este es el principal activo con el que cuenta nuestra Facultad, y la participación en ella, la mejor contribución que la institución puede hacerles a sus estudiantes.

D. PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA

La última lección de la pandemia es que la enseñanza del derecho requiere tiempo y profesionalismo. Ciertamente, algunas profesoras y profesores con dedicación simple han hecho y harán los esfuerzos supererogatorios necesarios para incorporar muchas de las herramientas que he discutido a lo largo de este trabajo. Pero una institución no puede depender de acciones supererogatorias. No se puede esperar que todas las personas que, por ejemplo, ejercen la magistratura y la docencia simultáneamente dediquen largas horas semanales a llevar adelante las mejoras pedagógicas aquí discutidas. Esas personas pueden aportar conocimientos extremadamente valiosos –y su presencia en la Facultad es ciertamente indispensable–, pero no pueden liderar los procesos de actualización y reflexión que la enseñanza del derecho necesita. Estas tareas deben estar en cabeza de un cuerpo de profesoras y

⁷³ NINO *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, p. 30.

profesores con dedicación exclusiva, que tengan el foco continuamente puesto en mejorar el funcionamiento de la Facultad, en todas sus dimensiones.

Este objetivo ya estaba presente –algo tímidamente– en aquel informe publicado por la comisión curricular, en 1984,⁷⁴ y, más generalmente, en la obra y las propuestas de Carlos Santiago Nino. “Si a mí me preguntaran qué propondría para cambiar las cosas en nuestro ámbito universitario jurídico”, sostenía Nino en 1988, “yo diría, por ejemplo, que se debería tratar por todos los medios de tener profesores con dedicación exclusiva. Creo que eso que parece una pavada puede tener efectos enormes: gente que tuviera tiempo, que tuviera un contacto permanente con los estudiantes, un contacto permanente entre sí, etcétera”.⁷⁵ En la visión de Nino, si el plantel docente de la Facultad estuviera compuesto por más profesores de tiempo completo, abocados a la investigación, no habría riesgos de enciclopedismo, rigidez, desactualización o dogmatismo. Además, las/os profesores con dedicación exclusiva suelen tener más herramientas para crear ese clima deliberativo y comunitario que es –como vimos– la razón última por la que vale la pena ir presencialmente a la Facultad. Un profesor, explicaba Nino en una entrevista de 1988,

... no es alguien que va al aula simplemente a impartir una serie de conocimientos. Eso es una idea absurda porque esos conocimientos están mucho mejor desarrollados en textos escritos. El profesor va al aula para desarrollar en conjunto con los alumnos, especialmente con los de posgrado, ideas que después va volcando en su trabajo de investigación. O sea que la enseñanza es una parte integral de su tarea de investigación. El profesor elige generalmente para enseñar un tema sobre el que está escribiendo y parte del chequeo del tema lo va haciendo en clase, en diálogo con sus estudiantes. No existe la idea de que hay un conjunto de conocimientos que el profesor va a exponer a sus alumnos. Se supone que el profesor es alguien que en ese mismo momento está experimentando y hasta desarrollando alguna teoría, y da esas clases para, en una

⁷⁴ NINO *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, p. 22.

⁷⁵ NINO, Carlos Santiago, “La discusión crítica en nuestro medio académico”, en *Lecciones y Ensayos* 50 (1988), p. 284.

forma discursiva, dialogada y crítica, ir exponiendo esas ideas y viendo hasta qué punto tienen validez; e ir entrenando al mismo tiempo a los estudiantes en esa tarea de investigación reflexiva.⁷⁶

El problema de todo esto, por supuesto, es que un modelo basado en la existencia de un número sustancial de profesores de tiempo completo es mucho más caro que lo que Nino llamó alguna vez “el modelo latino, en el que la enseñanza del derecho aparece como accesoria de otras actividades”.⁷⁷ A ello debe sumársele que el modelo universitario argentino –y, en particular, el de la UBA– tiene una diferencia sustancial con el modelo alemán o anglosajón, con los que Nino solía compararlo:⁷⁸ la Universidad de Buenos Aires es pública, gratuita y, desde 1984, de ingreso irrestricto. Es, en otras palabras, una universidad de masas, cuyo propósito no es (solamente) el de formar a la élite gobernante y contribuir a la sociedad con sus investigaciones, sino (también) el de garantizar el derecho a la educación de las personas, el de expandir las oportunidades de ascenso social, y el de contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la capacitación masiva de la ciudadanía.⁷⁹ Todo ello requiere un plantel docente mucho más grande que el que suelen tener las universidades anglosajonas con las que comparaba Nino, e implica un presupuesto mucho más limitado, en la medida en que los fondos que se destinan a las universidades son –quíerese o no– fondos que no se utilizan para cubrir otras necesidades sociales urgentes.

⁷⁶ NINO, “La discusión crítica en nuestro medio académico”, p. 280.

⁷⁷ NINO, Carlos Santiago, “Entrevista a Genaro R. Carrió”, en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho* 0, nro. 7 (1990), p. 350. Nino reconocía en 1988, además, respecto de este punto, que “nada que esté conectado en definitiva con recursos financieros es inmediatamente viable en este país” (NINO, “La discusión crítica en nuestro medio académico”, p. 284).

⁷⁸ Véase, al respecto, FERRAIOLI KARAMANIAN, MONTI y RÁBANOS, “Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin”, p. 13; NINO, “La discusión crítica en nuestro medio académico”, p. 280; NINO, “Entrevista a Genaro R. Carrió”, p. 350; NINO *et al.*, “Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84”, p. 23.

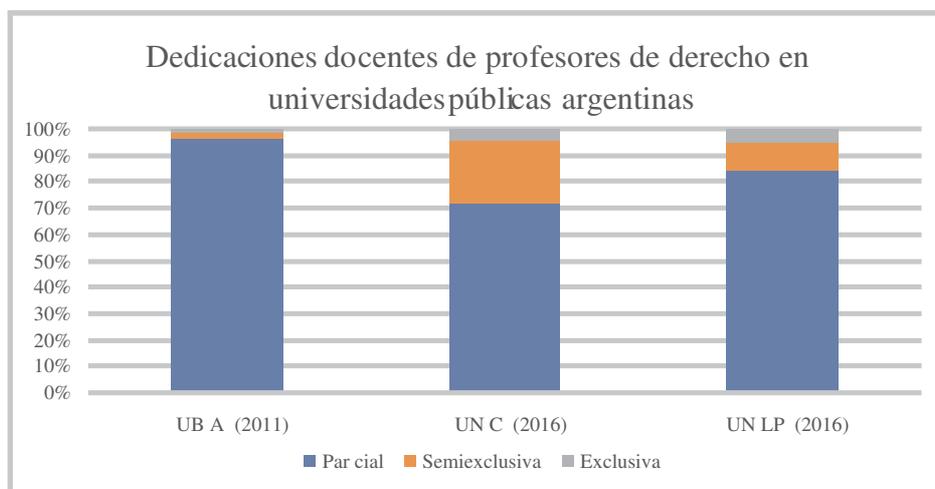
⁷⁹ Sobre el desarrollo y las características de esta universidad de masas en América Latina, véase, por ejemplo, BRUNNER, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, Veracruz, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, 1987.

Si bien esta tensión persiste, la necesidad de reconstrucción del modelo de enseñanza luego de la pandemia hoy nos abre una ventana de oportunidad. La educación virtual permite satisfacer las necesidades de un número grande de estudiantes con menos profesoras y profesores de lo que haría falta con la educación presencial, especialmente si se utiliza, al menos parcialmente, el recurso de las clases asincrónicas. Con estas herramientas, se podría pensar en un modelo que combine clases teóricas, masivas, virtuales, con clases prácticas presenciales, en las que se aproveche verdaderamente el tiempo de docentes y estudiantes. Eso liberaría horas cátedra que hoy se utilizan en clases magistrales presenciales simultáneas, y permitiría usar esos fondos para costear la constitución de un cuerpo más robusto de profesoras y profesores con dedicación exclusiva.

Dos datos previos a la pandemia muestran que esta idea es menos utópica e impracticable de lo que parece. El primero tiene que ver con las cantidades absolutas y relativas de profesoras/es con dedicación exclusiva. Según el censo 2011, el último del cual hay datos disponibles, la Facultad tenía hace diez años solamente un 1 % de profesoras/es con dedicación exclusiva: un total de 10 personas.⁸⁰ Este número seguramente sea bastante impreciso, y -en todo caso- ha mejorado sustancialmente en estos años, gracias a políticas propias de la institución, y a la incorporación de docentes a la carrera de investigador científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Pero, de todos modos, lo importante es que la Facultad podría duplicar, triplicar, cuadruplicar o hasta quintuplicar este número, constituyendo así un cuerpo de profesoras/es de tiempo completo muy potente sin un impacto presupuestario desorbitante, y sin que ello tampoco tenga un efecto significativo sobre las proporciones: más del 90 % de las/os docentes de la institución seguirían siendo de tiempo parcial, pero habría -simultáneamente- un cuerpo (relativamente chico, pero grande en términos absolutos) de profesoras/es con dedicación exclusiva llevando adelante las tareas de investigación y desarrollo pedagógico que la Facultad del futuro

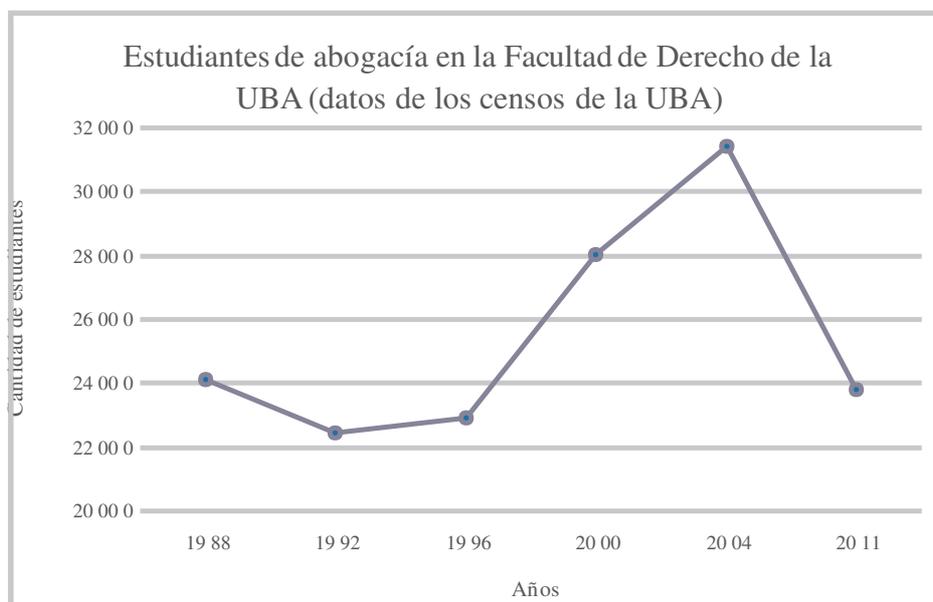
⁸⁰ Universidad de Buenos Aires, coordinación general de Planificación Estratégica e Institucional, Censo de Docentes 2011, Resultados Finales, p. 196. Disponible en <<https://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf>>.

necesita. En efecto, la viabilidad de esta idea se refuerza si se observa la distribución de las dedicaciones docentes en otras de las grandes facultades de derecho del país, también masivas, como son –por ejemplo– las de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de La Plata, menos desbalanceadas que su par de la UBA:

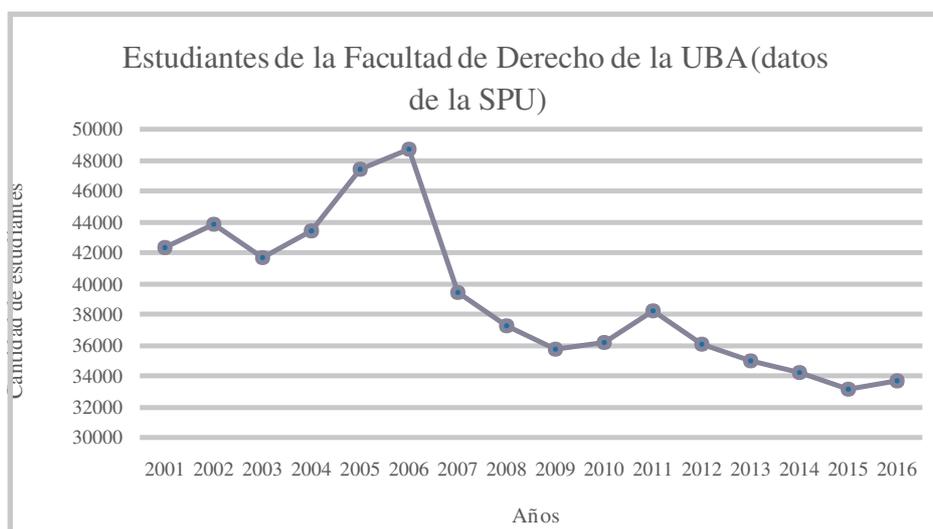


Datos: Censo 2011 de la Universidad de Buenos Aires (disponible en <<http://www.uba.ar/contenido/294>>), Anuario Estadístico 2016 de la Universidad Nacional de Córdoba (disponible en <<https://campus.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>>), Anuario Estadístico 2016 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (disponible en <https://www.jur-soc.unlp.edu.ar/documentos/academica/anuario_estadistico_2016.pdf>).

El segundo dato relevante que contribuye a este objetivo es que la Facultad atravesó, durante años, una importante reducción en su cantidad de estudiantes (en parte, gracias a la creación de carreras de derecho en varias de las nuevas universidades del conurbano bonaerense), lo que también redundó en una menor necesidad de docentes en el aula. Si bien los datos son ligeramente distintos, los dos cuadros siguientes (uno en base al censo de la UBA, y otro en base a datos del Ministerio de Educación) ilustran esta tendencia. Es importante aclarar que los datos están desactualizados, y que esta tendencia parece estar revirtiéndose en los últimos tiempos. Pero los efectos del proceso previo persisten y son relevantes para esta discusión.



Datos: Censos de la Universidad de Buenos Aires (disponibles en <<http://www.uba.ar/contenido/294>>).



Datos: Sistema de consultas de estadísticas universitarias, Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (disponibles en <<http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1/N0zY~1Y7sCIFKZ0QxsMM>>).

En suma, la constitución de un cuerpo de profesoras/es de tiempo completo que lidere la actualización pedagógica y la innovación académica que los tiempos requieren parece cada vez menos un objetivo utópico, y cada vez más una necesidad práctica. Una de las lecciones de esta pandemia es que el mundo es cada día más incierto y vertiginoso, y que las instituciones deben estar preparadas para poder lidiar con cambios repentinos y complejos. Nada mejor que contar con un cuerpo de profesionales que pueda hacerse cargo de estos vaivenes.

IV. CONCLUSIÓN: HACIA UNA NUEVA PRIMAVERA

En los próximos años, la educación superior y –específicamente– la enseñanza del derecho van a atravesar cambios profundos. La súbita transición a la virtualidad a causa de la pandemia de COVID-19 reveló problemas estructurales de nuestros roles, prácticas e instituciones, pero también mostró nuevas oportunidades, antes impensadas y hoy evidentes. Estos cambios son inexorables: docentes y estudiantes hemos aprendido nuevas formas de enseñar y aprender, y las pondremos en práctica, inevitablemente, en el futuro. La pregunta, en todo caso, no es *si* van a ocurrir esos cambios, sino *cómo* se van a dar y *qué tan bueno* será su impacto.

Nos enfrentamos, entonces, a un panorama en cierta medida análogo (salvando las enormes diferencias) al que vislumbraba la generación de Eugenio Bulygin, Carlos Nino, y compañía, al finalizar la última dictadura militar. Se avizoraban grandes cambios, inevitables: el ingreso irrestricto multiplicaría exponencialmente la cantidad de estudiantes, la salida de profesores autoritarios requería la constitución de un nuevo plantel docente, los contenidos del currículo debían ser adaptados a una sociedad democrática. Todo esto podría haber sido abordado con una visión de corto plazo, manteniendo, a grandes rasgos, el *statu quo*, y resolviendo los problemas puntuales que estos cambios generaran. Pero esa generación decidió afrontar el desafío con una posición decididamente progresista, aprovechando la oportunidad causada por estas transformaciones para sentar las bases de una Facultad moderna, profesional, inclusiva, pluralista y democrática, cuyo éxito perduraría hasta nuestros días.

En este trabajo, intenté realizar una pequeña contribución al debate que debemos darnos *hoy* respecto de la enseñanza del derecho en la universidad pública durante los próximos treinta años. Específicamente, sugerí cuatro líneas de acción que han servido para que la educación jurídica funcione durante estos meses, y que creo que debemos fortalecer para el futuro: el uso de datos en la planificación de la enseñanza, el aprovechamiento de la tecnología, la construcción de una comunidad académica robusta y la profesionalización de la enseñanza jurídica. A diferencia de otros momentos históricos, las decisiones que nuestra comunidad académica tome por estos días pueden tener efectos prolongados y significativos. Mi esperanza es que –como aquella generación del ochenta– podamos aprovechar la oportunidad para construir la universidad del futuro, teniendo siempre como guía el objetivo de que sea “una universidad democrática y abierta al pueblo”,⁸¹ que no por ello resigne profesionalismo y excelencia; que elimine “las limitaciones elitistas buscando a su vez la elevación académica”.⁸²

El último año y medio fue frío, de distancia y encierro, y no pudimos hacer nada al respecto, más que abrigarnos, adaptarnos y cuidarnos. Pero el invierno siempre termina. Lo importante, ahora, es sembrar para que la nueva primavera, llegue cuando llegue, venga llena de flores.

V. BIBLIOGRAFÍA

ALFONSÍN, Raúl Ricardo, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 1 de mayo de 1984”, en *Raúl Alfonsín por Raúl Alfonsín: discursos presidenciales ante la Asamblea Legislativa 1983-1989*, editado por Horacio Garcete y Nathalie Goldwaser Yankelevich, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires: Cátedra Libre “Democracia y Estado de Derecho Dr. Raúl Alfonsín”, 2018.

– “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 10 de diciembre de 1983”, en *Raúl Alfonsín por Raúl Alfonsín: discursos presidenciales ante la Asamblea Legislativa 1983-1989*, editado por Horacio Garcete y Nathalie Goldwaser Yankelevich, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires: Cátedra Libre “Democracia y Estado de Derecho Dr. Raúl Alfonsín”, 2018.

⁸¹ ALFONSÍN, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 1º de mayo de 1984”, p. 127.

⁸² ALFONSÍN, “Discurso del presidente Raúl Alfonsín ante la Asamblea Legislativa. 1º de mayo de 1984”, p. 127.

- BAIENSON, Jeremy N., "Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue", en *Technology, Mind, and Behavior* 2, nro. 1 (2021).
- BRUNNER, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, Veracruz, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, 1987.
- CLARK, Jennifer, "Powerpoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures", en *College Teaching* 56, nro. 1 (2008): 39-44.
- DELICH, Francisco, *808 días en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 2014.
- FERRAIOLI KARAMANIAN, Guillermo, Ezequiel MONTI y Julieta RÁBANOS, "Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin", en *Revista Digital de Carrera y Formación Docente* III, nro. 4 (2014): 7-31.
- FOSSLIN, Liz y Mollie WEST, "How to combat zoom fatigue", en *Harvard Business Review* 29 (2020).
- GARCÍA DE FANELLI, Ana María, *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*, SITEAL (Sistema de Información de Tendencias de América Latina), IESALC-UNESCO, 2019.
- GOUNDAR, Sam, "The distraction of technology in the classroom", en *Journal of Education & Human Development* 3, nro. 1 (2014): 211-29.
- MAISLEY, Nahuel, "Una pandemia al margen de la ley: derechos y democracia en la respuesta argentina al COVID-19", en *Pensar en Derecho* 19 (2022).
- MERRITT, Deborah J., "Legal Education in the Age of Cognitive Science and Advanced Classroom Technology", en *BUJ Sci. & Tech. L.* 14 (2008): 39.
- MÍGUEZ, Eduardo, *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2018.
- NINO, Carlos Santiago, "Entrevista a Genaro R. Carrió", en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho* 0, nro. 7 (1990): 343-52.
- "La discusión crítica en nuestro medio académico", en *Lecciones y Ensayos* 50 (1988): 277-85.
- NINO, Carlos Santiago, Norberto SPOLANSKY, Julio CUETO RÚA y Carlos FLORIA, "Propuesta de plan de estudios formulada por la comisión curricular nombrada por Resolución nro. 14.364/84", en *La Gaceta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* 0, nro. 0 (15 de noviembre de 1984): 17-30.
- NINO, Ezequiel, "La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina", en *Lecciones y Ensayos* 89 (2011): 351-66.
- ROCHI MONAGAS, Magdalena, Nahuel MAISLEY, Maricel ASAR, Roberto GARGARELLA y Ramiro ÁLVAREZ UGARTE, "Argentina: Legal Response to Covid-19", editado por Jeff King y Octavio Feraz, *The Oxford Compendium*

of National Legal Responses to Covid-19, Oxford, Oxford University Press, 2021.
<<https://oxcon.oup.com/view/10.1093/law-occ19/law-occ19-e21>>.

SOSA ESCUDERO, Walter, *Big data: breve manual para conocer la ciencia de datos que ya invadió nuestras vidas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2019.

“The world’s most valuable resource is no longer oil, but data”, en *The Economist*, 5 de junio de 2017. <<https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data>>.

Fecha de recepción: 30-7-2021.

Fecha de aceptación: 29-12-2021.