

ISSN 1667-4154

# Academia

Año 19 - número 37 - primer semestre - 2021

## Revista

sobre enseñanza  
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES  
FACULTAD DE DERECHO  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI  
EDITORES

## **DIRECCIÓN**

Mary Beloff; directora editorial; Departamento de Derecho Penal e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Laura Clérico; directora editorial; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Álvarez; director editorial; Universidad Nacional de la Defensa; Argentina

Nancy Cardinaux; Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; Argentina

## **CONSEJO EDITORIAL**

Martín Böhmer; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés; Argentina

Laurence Burgorgue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona Paris I; Francia

Raúl Gustavo Ferreyra; miembro del consejo editorial, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Imer Flores; miembro del consejo editorial; Universidad Autónoma de México, México

Carlos Lista; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina

Claudia Martín; miembro del consejo editorial; American University; Estados Unidos de América

Daniel Oliver Lalana; miembro del consejo editorial; Universidad de Zaragoza; España

Myrta Morales Cruz; miembro del consejo editorial; Universidad Interamericana de Puerto Rico; Puerto Rico

Mónica Pinto; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Pamela Tolosa; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional del Sur; Argentina

Guillermo Treacy; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Jan Sieckmann; miembro del consejo editorial; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Alemania

## **SECRETARÍA DE REDACCIÓN**

Sebastián Scioscioli, secretario de redacción; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO  
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**DECANO**

Alberto J. Bueres

**VICEDECANO**

Marcelo Gebhardt

**CONSEJO DIRECTIVO**

**CLAUSTRO DE PROFESORES**

*Consejeros Titulares*

Oscar Ameal / Ernesto Marcer / Leila Devia  
Gonzalo Álvarez / Luis Mariano Genovesi / Luis Niño  
Daniel Roque Vítolo / Alfredo Vítolo

*Consejeros Suplentes*

Marcelo Gebhardt / Mary Beloff / Raúl Gustavo Ferreyra  
Juan Pablo Mugnolo / Carlos Clerc / Silvia González Napolitano  
Graciela Medina / Alejandro Argento

**CLAUSTRO DE GRADUADOS**

*Consejeros Titulares*

Leandro Martínez / Silvia Bianco / Pablo Andrés Yannibelli / Fernando Muriel

*Consejeros Suplentes*

Elisa Romano / Gisela Candarle / Aldo Claudio Gallotti  
Lisandro Mariano Teszkiewicz

**CLAUSTRO DE ESTUDIANTES**

*Consejeros Titulares*

Joaquín Santos / Catalina Cancela / Víctor Dekker / Juan Alfonsín

*Consejeros Suplentes*

Facundo Corrado / Silvia Bordón  
Eliana Gramajo / Juan Francisco Petrillo

*Representante No Docente*

Lorena Castaño

**SECRETARIOS**

**Secretaria Académica:** Silvia C. Nonna  
**Secretario de Administración:** Carlos A. Bedini  
**Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil:** Oscar M. Zoppi  
**Secretario de Investigación:** Marcelo Alegre  
**Secretario de Coordinación y Relaciones Institucionales:** Marcelo Haissiner

**SUBSECRETARIOS**

**Subsecretario Académico:** Lucas G. Bettendorff  
**Subsecretario de Administración:** Rodrigo Masini  
**Subsecretario Técnico en Administración:** Daniel Díaz  
**Subsecretario de Planeamiento Educativo:** Noemí Goldsztern de Rempel

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**

**Directora:** Mary Beloff

**Subdirector:** Luis R. J. Sáenz / **Secretario:** Jonathan M. Brodsky

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015  
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina  
TEL.: (+54-11) 4809-5668  
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

**ISSN 1667-4154**

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

*All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.*

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

## Presentación

En marzo de 2020, a efectos de mitigar el impacto de la pandemia COVID-19, desde el gobierno nacional se dispuso la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles. Desde ese instante los órganos competentes en la administración del sistema educativo (el Consejo Federal de Educación en tanto instancia de concertación interjurisdiccional para la educación básica y superior no universitaria; el Consejo Interuniversitario Nacional como espacio de acuerdo interinstitucional basado en la autonomía de las Universidades nacionales) y el propio gobierno nacional a partir de las regulaciones generales establecidas durante la emergencia sanitaria instrumentaron distintas acciones para mantener la educación de forma remota.

La necesidad de pasar a la modalidad virtual sin planificación y en el marco de niveles educativos con condiciones institucionales particulares supuso derroteros bien distintos. En el caso del sistema universitario, más allá de las iniciativas desarrolladas con anterioridad a la pandemia, el desafío pasó por el diseño, implementación y sistematización de los recursos disponibles para garantizar la educación superior universitaria y repensar los marcos pedagógico-didácticos desde los cuales tradicionalmente se habían articulado los procesos de enseñanza hasta ese momento.

En lo que respecta al campo jurídico, *Academia* se ha propuesto desde su comienzo erigirse en un interlocutor que enriquezca las discusiones concernientes a la educación jurídica en sus distintos aspectos. La interpelación del contexto de emergencia a los agentes involucrados en la educación en general exhorta a quienes educan y piensan la enseñanza del Derecho a intervenir en la reflexión colectiva sobre el tránsito por la educación a distancia y sus implicancias.

En este marco, en abril de 2021, cumplido un año de la suspensión de las clases presenciales en las universidades, desde el Departamento

de Publicaciones que edita *Academia* se realizó una convocatoria abierta para receptar estudios e investigaciones sobre las experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación del Derecho en forma remota, así como también las posibilidades de continuación de algunas modalidades híbridas de enseñanza presencial y virtual más allá del contexto pandémico. Se plantearon como temas posibles de análisis y reflexión, por ejemplo, aquellos vinculados con los cambios producidos en el pasaje al aula virtual, las diferencias entre el grado y el posgrado, la adaptabilidad de los roles de docentes y estudiantes, los diversos usos de las plataformas disponibles, la accesibilidad a fuentes para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, las adecuaciones en las formas de evaluar tales aprendizajes, la distribución de tareas de enseñanza de acuerdo a la edad, el género, entre otros aspectos que pudieran estar relacionados.

De dicha convocatoria, resultan los trabajos que se acompañan a continuación, que recogen experiencias específicas para la enseñanza del Derecho, reflexiones en perspectiva acerca del trayecto desarrollado bajo la modalidad virtual, lecturas sobre la formación de docentes en ciencias jurídicas y proyecciones para el aula que empezamos a reencontrar<sup>1</sup>.

Estos aportes aquí sistematizados no buscan sintetizar la lectura de un evento consumado, sino que dialogan con un presente que dejará marcas que la comunidad educativa deberá seguir tematizando.

Buenos Aires, junio de 2022

<sup>1</sup> En el segundo semestre de 2021, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires implementó el primer protocolo para el regreso parcial a la cursada presencial. Ver <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2021/protocolo-covid-19-para-clases-presenciales-en-la-facultad#:~:text=El%209%20de%20agosto%20iniciaremos,la%20presencialidad%20con%20algunos%20cursos>.

# ÍNDICE

---

*Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*  
Año 19, número 37, 2021, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Estudios e investigaciones

- La pintura en la enseñanza del Derecho Internacional  
del Trabajo. *“Una clase en el Museo”* 13-41  
Cecilia V. ALÍ PINI
- La formación docente en contexto de SARS-CoV-2:  
una mirada desde la Residencia Docente 43-64  
Samanta Sofía DELAS
- El desafío de enseñar a enseñar (ciencias jurídicas)  
sin presencialidad en entornos virtuales 65-91  
Roald DEVETAC, Mariana MARCHEGIANI y Mariano RUBIO
- Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional.  
Reflexiones luego de 30 años de docencia  
en la Facultad de Derecho de la  
Universidad de Buenos Aires 93-121  
Alfredo Silverio GUSMAN
- La enseñanza no presencial en la Facultad de  
Derecho de la UBA durante el período 2020-2021.  
*Recorrido, experiencias y propuestas* 123-157  
Vanessa S. JAGOY y Camila A. LEDESMA
- Hacia una nueva primavera: apuntes sobre  
la enseñanza del derecho en la universidad  
pública luego de la crisis del COVID-19 159-201  
Nahuel MAISLEY
- Sostener la formación docente en tiempos  
de enseñanza remota de emergencia 203-240  
Anahí MASTACHE
- Memoria y derechos humanos en pandemia:  
*la experiencia de “Las/os estudiantes vamos a los Juicios”* 241-273  
Malena SILVEYRA y Valeria THUS

**Actualidad universitaria**

Lineamientos para la evaluación en forma virtual en  
el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad  
de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

277-282

# INDEX

---

*Academia. Law Teaching Journal*  
Year 19, number 37, 2021, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Studies and investigations

- Teaching International Labor Law through painting. *"A class in the Museum"* 13-41  
Cecilia V. ALÍ PINI
- Teaching training in the context of SARS-CoV-2: a glance from Teaching Residence 43-64  
Samanta Sofía DELAS
- The challenge of teaching how to teach (law) in virtual environments'. The challenge of teaching how to teach (law) without the possibility of face-to-face classes, in virtual environments 65-91  
Roald DEVETAC, Mariana MARCHEGIANI y Mariano RUBIO
- Comments on the instruction of Constitutional Law: considerations after 30 years of teaching at Buenos Aires University (U.B.A) Law School 93-121  
Alfredo Silverio GUSMAN
- Non-face-to-face teaching at the UBA Law School during the period 2020-2021. *Ways, experiences and proposals* 123-157  
Vanesa S. JAGOU y Camila A. LEDESMA
- Towards a New Spring: Notes on Legal Education in Public Universities after COVID-19 159-201  
Nahuel MAISLEY
- Supporting teachers' training in times of remote emergency teaching 203-240  
Anahí MASTACHE
- Memory and human rights during the pandemic: *the experience of "Students go to trials"* 241-273  
Malena SILVEYRA y Valeria THUS

**University news**

Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

277-282

Estudios e  
investigaciones



## La pintura en la enseñanza del Derecho Internacional del Trabajo *“Una clase en el Museo”\**

CECILIA V. ALÍ PINI<sup>1</sup>

... quisiera aún llegar a sentir y conocer  
el Derecho, por obra y gracia del Arte.

Manuel GALLEGO MORELL (1993:47)

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es compartir la experiencia docente específica en la enseñanza del Derecho Internacional del Trabajo a través de la pintura. Se describe la clase de cierre de curso y su planificación, en la que por medio de obras pictóricas se integra y sintetiza lo estudiado desde una mirada totalizadora. Se da cuenta de: a) la experiencia de la clase presencial en el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), durante las visitas realizadas desde 2017 hasta 2019, y b) su adaptación como clase virtual y sincrónica a partir de 2020. Se mencionan las oportunidades y el principal desafío que presenta la educación virtual. En conclusión, las obras pictóricas constituyen un lenguaje valioso en la enseñanza, dado que permiten apreciar mejor las condiciones de contexto en las que el Derecho Internacional del Trabajo se adopta, y acercar su aplicación práctica.

\* Mi agradecimiento a: Pablo A. Topet, por sus ideas y la generosidad con que me acompaña en esta experiencia, en especial por la supervisión de este trabajo; Daniel E. Salaverría, por su valioso aporte desde el Arte; María Celeste Varela, por las revisiones de la primera parte del presente trabajo que, con modificaciones, fue presentado como ponencia en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, realizadas los días 3 y 4 de octubre de 2019, en la Facultad de Derecho (UBA); Juan Pablo Mugnolo, por confiar en la adaptación de la experiencia presencial a la virtual, y a Lucas Caparrós, por acompañarme en cada paso de este camino.

<sup>1</sup> Abogada con especialidad en Derecho del Trabajo (UBA). Docente de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho (UBA). Correo electrónico: calipini@derecho.uba.ar.

LA PINTURA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL DEL TRABAJO. “UNA CLASE EN EL MUSEO”

CECILIA V. ALÍ PINI

A su vez, el lenguaje pictórico contribuye al aprendizaje interdisciplinario como integrador de diversos contextos; ayuda a ordenar lo complejo, a estimular la estructuración de pensamiento crítico, a afianzar una mirada de comunidad internacional y a valorizar las distintas visiones.

#### PALABRAS CLAVE

Pintura - Enseñanza - Derecho Internacional del Trabajo.

## **Teaching International Labor Law through painting** *“A class in the Museum”*

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to share the specific experience of teaching International Labor Law through painting. We describe the course final class and its planning. Through pictorial works, the contents studied are integrated and synthesized from a totalizing perspective. It includes: a) the experience of the face-to-face class at the National Museum of Fine Arts (MNBA) during the visits made from 2017 to 2019; and b) its adaptation to virtual and synchronous classes from 2020 onwards. We mention the opportunities and the main challenge presented by forced virtual education. In conclusion, pictorial works constitute a valuable teaching language for a better appreciation of the context conditions in which International Labor Law is adopted and bring its practical application closer. At the same time, pictorial language contributes to interdisciplinary learning as an integrator of various contexts; it helps sort out the complex, to stimulate the structuring of critical thinking, to consolidate a view of international community and to value the different approaches.

#### KEYWORDS

Painting - Teaching - International Labor Law.

## I. INTRODUCCIÓN

La pintura argentina ha asomado limitada y tímidamente en algunas materias de Derecho del Trabajo que se dictan en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

En general, se utilizan imágenes de obras emblemáticas de contenido social como *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova; *Manifestación*, de Antonio Berni; *Elevadores a pleno sol*, de Benito Quinquela Martín, entre otras tantas, a modo de ilustración para determinados temas tanto de Derecho Individual como de Derecho Colectivo del Trabajo. De este modo, la obra pictórica —como imagen— cumple una función informativa.

Ahora bien, la incorporación de la pintura en la enseñanza abre puertas de entrada al conocimiento, a través de su función estimuladora (Anijovich y Mora, 2009:65), pues incentiva la imaginación, la curiosidad y la indagación, provoca sensaciones y sentimientos en relación con un determinado valor o problema, causa impacto y difícilmente pase inadvertida, convirtiéndose en una fuente de atracción para concentrar la atención de quien la observa. También favorece la comprensión de contenidos más abstractos mediante la concreción de ideas en imágenes, estimulando capacidad de análisis, crítica y debate (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez *et al.*, 2000:52-53).

Las artes plásticas, en este caso la pintura, comparten con la poesía la aptitud para lograr una síntesis profunda que permite transmitir a través de un vehículo efímero en la mirada “pero que permanece en nuestra imaginación y da lugar a hermenéuticas que en ocasiones quitan velos, descubren un nuevo sentido, y nos exigen construir herramientas para abordar lo que no podemos atrapar con las categorías ya incorporadas” (Cardinaux, 2018:18).

Hoy en día, prácticamente no se cuestiona que “las imágenes visuales son estímulos poderosos para la mente humana” (Malosetti Costa, 2006:155) y las pinturas son un producto visual que transmiten un sentido imposible de expresar con el solo recurso lingüístico, no generalizan como lo hace la palabra, sino que resumen y simbolizan a través de las imágenes (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez *et al.*, 2000:48).

Actualmente, ha adquirido mayor relevancia lo que las personas ven que lo que escuchan o leen a fin de percibir la realidad jurídica y social,

ya que nos encontramos inmersos en la sociedad de las pantallas, que constituye un mundo visual por excelencia (Gastrón, 2019:51).

Hasta mediados del siglo XX, la imagen era considerada como signo de segunda categoría, pues tenía un estatuto epistemológico diferente del actual. En cierta medida, esa marca ha persistido pues la imagen producida – la obra pictórica – “que es tan artificial y humana como el verbo, está más próxima a la idea del engaño, de la falsedad. Como si la razón fuera un problema de las palabras y la pasión un problema de las imágenes” (Carpintero, 2021). Esta concepción viene impuesta desde la tradición filosófica racionalista que lleva a pensar la pasión en términos peyorativos, aun en la actividad artística en la que se espera encontrar cierta objetividad en la crítica ya que, si bien no existe una guía objetiva sobre gustos o inclinaciones estéticas, hay que respetar ciertos cánones tradicionales sobre el “buen mirar”. Así, la pasión se limita a la contemplación o producción artística y está ausente en el pensamiento crítico, en el que hay que mantener un estado de asepsia. La actividad crítica tensiona la objetividad con la pasión. El equilibrio entre ambas conlleva que la crítica no sea excesivamente parcial o anodina (Cardinaux y Palombo, 2007:128-130).

Nos inspiró en la tarea de utilizar la pintura en la enseñanza del Derecho Internacional del Trabajo (DIT), el deseo que tan claramente expresa la frase del epígrafe de este trabajo,<sup>2</sup> pues la propia necesidad humana de dar sentido estimula la curiosidad y las preguntas en las artes, configurando tal investigación la génesis del aprendizaje y el deseo de llegar a entendimientos más profundos. En cierto sentido, los/as artistas hacen visible su propio aprendizaje en sus obras, pues su trabajo consiste en indagar y explorar a través del hacer, estimulando a su vez la curiosidad y la indagación en los demás (Projet Zero, 2007). El componente estético de una obra de arte, en este caso pictórica, posee una íntima relación con las emociones, pues éstas movilizan la experiencia, la atraviesan y tienen un papel específico en su cierre o culminación. La experiencia estética posee relevancia epistémica porque es atencional, favorece el discernimiento perceptivo y permite la reflexión (Rosengurt,

<sup>2</sup> Gallego Morell reflexiona acerca de la relación entre Arte y Derecho, y concluye en que ambas disciplinas se constituyen como “órdenes normativas que se refieren a la libre actividad humana: Arte que *regule sus obras* para un fin bello y justo, y Derecho que *regule sus acciones* para la realización de un fin jurídico” (GALLEGO MORELL, 1993:57).

2015:7-8). La experiencia de los/as alumnos/as en las clases presenciales en el MNBA es estética y, como tal, es una experiencia cognitiva, tiene relevancia epistémica y es estimulante desde el punto de vista emocional.

En la búsqueda inicial de la relación entre Arte y Derecho, como base para construir los nexos entre el arte pictórico y nuestra disciplina, encontramos las enseñanzas de Carnelutti que sostiene que ambos sirven para ordenar el mundo, enriquecerlo y tender un puente desde el pasado al futuro. A partir de allí, construye un paralelismo que permite visualizar al “legislador como pintor” y al “Código como Galería del Arte” (1948:8). Tan magnífica relación amerita prestarle atención a fin de materializarla en la enseñanza interdisciplinaria.

Las pinturas nos muestran paisajes, objetos, personas, situaciones y nos remontan a sus vivencias, entre otras experiencias. Ello permite graficar de manera concreta el planteo a modo de introducción, desarrollo o síntesis de un contenido jurídico y relacionarlo con otras disciplinas, en contraposición a la enseñanza tradicional del Derecho enfocada en el positivismo formalista, con cierta indiferencia a los aportes multidisciplinarios. Coloma Correa señala que este modelo concibe a los/as estudiantes “como recipientes a ser llenados” mediante la transmisión de conocimiento estrictamente jurídico, que luego se traduce en la dificultad para integrarse a equipos multidisciplinarios, entre otras. Siguiendo a Owen Fiss, el autor señala que en el ejercicio profesional los límites del desempeño de los/as abogados/as no solo surgen de las normas, sino también de los cánones profesionales, de los escrúpulos personales, de entender profundamente los fines del sistema jurídico y su rol dentro de ese sistema. Sin soslayar que los límites referidos varían en el tiempo y en los distintos contextos. Precisamente para entender esos límites es fundamental el aprendizaje interdisciplinario, que incorpora conocimientos desde la economía, la sociología, la historia, la teología (2005:19) y la antropología, entre otras.

En esta línea, el Derecho del Trabajo es un producto cultural, que se distingue de otras ramas jurídicas toda vez que su propia razón de ser no admite ser entendida ni explicada sino con referencia a contextos históricos determinados y, por ello, no puede circunscribirse solo a su contenido jurídico. El conocimiento de sus claves de inteligibilidad requiere del análisis del marco en el que nace como la reacción ante el *conflicto industrial*, entre capital y trabajo asalariado, en la sociedad capitalista

industrial. Así, el conflicto laboral no puede escindirse cualitativamente del conflicto social, en cuanto a que las tensiones laborales siempre son extensiones de las sociales y viceversa (Palomeque López, 2002:20-22).

Desde esta perspectiva, la pintura se constituye como lenguaje de suma utilidad para fortalecer la integración de la enseñanza del Derecho del Trabajo en general, y la rama internacional en particular, con otras disciplinas.

Un ejemplo de la riqueza integradora es la pintura *Homenaje a de la Cárcova* (Imagen 1), de Ricardo Celma,<sup>3</sup> en la que se puede apreciar cómo se imbrican la educación, el Derecho Colectivo del Trabajo – la huelga – y la pintura argentina, magistralmente reflejada por el artista.

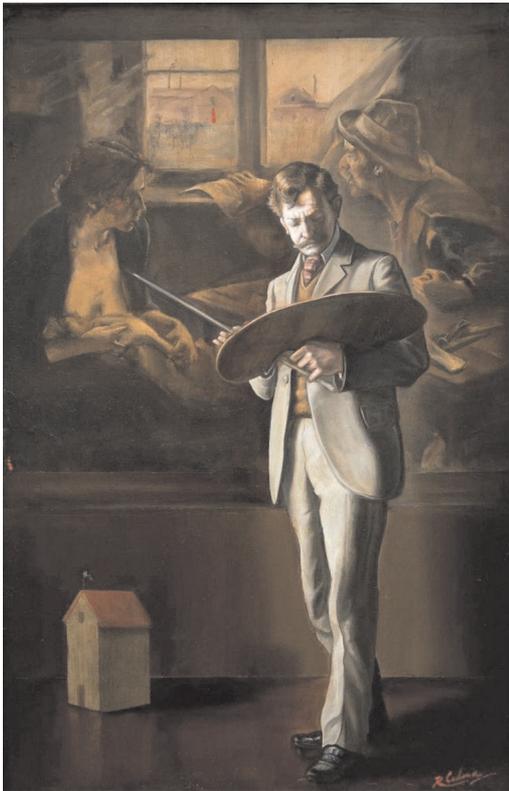


Imagen 1. *Homenaje a de la Cárcova*, Ricardo Celma, 2015, Óleo sobre madera, 46 x 31 cm, Colección privada.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Buenos Aires, 1975.

<sup>4</sup> Con motivo de las jornadas mencionadas en la nota 1, se consultó al artista, quien autorizó la reproducción de la obra (en mail personal con la autora fechado el día 10-9-2019).

En esta obra, el personaje principal es Ernesto de la Cárcova<sup>5</sup> y, a su lado, el pintor decidió agregar una escuelita con la bandera argentina flameando en su techo, que representa la Escuela Superior de Bellas Artes de la que el artista fue impulsor y creador, y que lleva su nombre. Celma completa su obra con *Sin pan y sin trabajo*, que al exhibirse originalmente registró una gran repercusión en la clase obrera, que la rebautizó como *La huelga*. En *Homenaje a de la Cárcova* aparece el común denominador de las obras de Celma: una mancha roja para atraer, a ese punto, la mirada del espectador. En esta pintura, esa mancha se encuentra en la ventana a través de la cual el trabajador impotente mira hacia el exterior, donde se ve la fábrica sin humo y un grupo de obreros protestando. La idea del artista fue colocar ahí esa mancha roja para llevar la mirada del espectador hacia el conflicto obrero, “leyendo” la intención del Maestro.

La obra de Celma representa la experiencia que compartiremos en este trabajo y su observación nos invita a pensar que es posible la enseñanza multidisciplinaria a través de la pintura, si podemos identificar –como lo hace este artista– aquello que comparten.

Esta dinámica contribuye a mantener a los/as alumnos motivados e ir abriendo sus mentes a otros lenguajes, tratando de que valoren los aportes externos. De manera tal que se transformen en conocedores, alejándose del modelo de concepción que los considera como acumuladores de conocimiento. Ello implica que dejen de ser “jurídico céntricos”, en términos de no ver los problemas que se les planteen más allá de lo que se establece en una determinada ley o de lo que señalan los libros jurídicos especializados (Coloma Correa, 2005).

En este trabajo se refleja la experiencia docente específica en la enseñanza del DIT en la pintura, como lenguaje valioso que contribuye al aprendizaje interdisciplinario, con potencialidad crítica.

Se describe la clase de cierre de curso y su planificación, en la que a través de obras pictóricas se integra y sintetiza lo estudiado desde una mirada totalizadora.

Se da cuenta de: a) la experiencia de la clase presencial en el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), durante las visitas realizadas desde 2017 hasta 2019, y b) su adaptación como clase virtual y sincrónica a

<sup>5</sup> Buenos Aires, 1866-1927.

partir de 2020, con motivo del aislamiento obligatorio impuesto a raíz de la pandemia del COVID-19. Se refieren las oportunidades y se menciona el principal desafío que se presenta en el contexto de la educación virtual.

A partir de la experiencia relatada, se esbozan las conclusiones más relevantes con relación al enriquecedor aporte del lenguaje pictórico en la enseñanza del DIT.

## II. LA PINTURA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL DEL TRABAJO

En el contexto tecnológico actual y en un mundo globalizado, adquiere relevancia que los/as alumnos/as cuenten con conocimientos sin límites geográficos y a ello contribuye el aprendizaje del DIT, que brinda herramientas jurídicas más allá de la legislación nacional. Las Normas Internacionales del Trabajo (NIT) adoptadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son la principal fuente de Derecho de la materia y tienen vocación universal. En su elaboración participan, de manera tripartita,<sup>6</sup> los gobiernos y organizaciones más representativas de trabajadores y empleadores de los Estados miembros. Es por ello que en las normas, decisiones y en la estructura de la OIT están representadas las distintas culturas de los países que la integran. Las normas así elaboradas, además de universales, son flexibles, con la finalidad de que puedan ser efectivamente aplicadas en todo el mundo, teniendo en cuenta –a más de las diferencias culturales– las de climas, actividades, desarrollo industrial, etc.

En el siglo XXI, es necesario que los/as estudiantes desarrollen habilidades humanísticas entre las cuales se incluye adquirir y evaluar el conocimiento de diversas tendencias globales, que se traducen en ámbitos diversos y entre ellos en las normas, los objetivos, misión y las actividades de la OIT. Es decir, transformarse en ciudadanos con pensamiento global y con capacidad para utilizar distintos puntos de vista para contextualizar problemas, identificar oportunidades, metas y medios (Cobo y Movarec,

<sup>6</sup> El tripartismo atraviesa toda la estructura de la OIT y la convierte en la única Agencia de Naciones Unidas con esta característica tan particular.

2011, cit. por Necuzzi, 2013:117), como lo hacen los interlocutores sociales a nivel nacional e internacional.

En definitiva, se trata de un aprendizaje profundo y global que coadyuva a la emancipación de las personas, a reconocer la realidad que las circundan y a reflexionar sobre ella, actuando en consecuencia (Area Moreira, 2015).

Las artes plásticas, y la pintura en concreto, son una invitación a la reflexión permanente y continua, refuerzan la capacidad de visitar y re-visitarse el conjunto de nuestras creencias, tendiendo puentes y lazos con la totalidad de la experiencia humana. La pintura es un estímulo adicional para generar proximidad con el DIT y contribuye a relacionarlo con temas cotidianos y concretos. Los diversos modos de estructuración y aplicación de esta disciplina se relacionan con la multiplicidad de culturas y en ello son semejantes a las experiencias artísticas y las obras pictóricas.

### III. LA PLANIFICACIÓN DE LA CLASE FUERA DEL AULA

La experiencia se inició en la materia “Libertad Sindical y Derechos Humanos” (antes “Normas Internacional del Trabajo”), a cargo del profesor adjunto regular Pablo A. Topet, cátedra del profesor Adrián Goldín. Se trata de una materia cuatrimestral y optativa del Ciclo Profesional Orientado (CPO).<sup>7</sup> El promedio de estudiantes de la materia oscilaba entre 15 y 20.

En rigor de verdad, esta experiencia surgió de una charla distendida sobre pintura en la Facultad, luego de una clase presencial allá por el primer cuatrimestre del 2017. En ese contexto y sin planificación formal, el profesor Topet expresó que su sueño era compartir una clase en el MNBA, una de las instituciones culturales más relevantes del continente, ya que ha formado una importante colección de diferentes períodos

<sup>7</sup> La carrera de abogacía en la Facultad de Derecho (UBA) consta de tres ciclos: Ciclo Básico Común (CBC), Ciclo Profesional Común (CPC) y Ciclo Profesional Orientado (CPO). Al inicio de este último, el/la estudiante elige entre siete orientaciones, una de ellas es Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, cuyo objetivo es la capacitación para la práctica profesional. Esta etapa de la carrera se rige por un sistema de créditos. Para culminar el CPO el/la estudiante debe aprobar las cinco asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones, y además reunir 69 puntos distribuidos de acuerdo al esquema de la orientación elegida.

artísticos, nacionales e internacionales. A partir de allí, hice propio este sueño, pues aunque parezca increíble todavía existen personas que cumplen sus sueños a través de su vocación docente. Motivada por el placer que me causaba comenzar a trabajar en ello y, más por intuición que por una estricta estrategia docente, durante varios fines de semana en aproximadamente dos meses, visité el MNBA, en el que observé obras pictóricas con el apoyo de la Guía respectiva (Galesio, Villanueva, Corsani *et al.*, 2015). Aclaro que fue muy importante el aporte de la carrera docente que realicé en nuestra Facultad, por la cual lo intuitivo se transformó en pedagógico, gracias a los/as profesores/as de los distintos módulos, quienes me guiaron con sus saberes y material didáctico sobre la educación a través de imágenes, aportando el fundamento teórico necesario para llevar adelante la actividad.

La planificación de la clase comenzó con el análisis de obras exhibidas exclusivamente de pintores/as argentinos/as o que nacieron en el exterior pero que vivieron aquí y que, a partir de su propia visión, han reflejado situaciones sociales que pueden ser vinculadas con el DIT.

El criterio principal para la elección de las obras fue su potencial para generar reflexión y pensamiento crítico. A través de las pinturas seleccionadas se realizó una reconstrucción del contexto social y cultural, pues las obras de los/as artistas están permeadas por preocupaciones, aspiraciones, ideas y sentimientos de la sociedad (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez *et al.* 2000:46) en la que vivieron. Así, las pinturas de Cesáreo Bernaldo de Quirós, por ejemplo, permiten la reconstrucción histórica ya que, por su contenido, son un testimonio de la forma de pensar, sentir y comportarse de una parte de la sociedad en el momento en que fueron realizadas. Ahora bien, por las alteraciones –intencionales o no– que haya podido introducir el/la artista, es enriquecedor su análisis junto a otras miradas. En particular, las imágenes de la obra de Quirós seleccionadas para la clase fueron acompañadas con el Informe de Bialeto Massé (1904),<sup>8</sup> que nos permitió comprobar que los gauchos

<sup>8</sup> El Dr. Joaquín V. González, ministro del Interior del segundo gobierno del Gral. J. A. Roca, en mayo de 1904, encargó el Informe a Juan Bialeto Massé, a fin de elaborar el Proyecto de Ley Nacional del Trabajo, que mejorara las condiciones de trabajo y brindara respuesta a los reclamos de los/as trabajadores/as. Juan Bialeto Massé era médico, abogado e ingeniero agrónomo, dando un marco multidisciplinario a su

que pintó Quirós reflejan al trabajador criollo rural, tal como se lo describe en el informe mencionado.

Las pinturas seleccionadas no necesariamente muestran a personas trabajando o en un entorno de trabajo, su elección se formuló considerando su simbología y el contexto histórico del momento en el que fueron realizadas. Fundamentalmente teniendo en cuenta el compromiso social de los/as artistas y la manera en que intentan reflejar la realidad o modificarla desde la mirada artística.<sup>9</sup> Esta es una elección deliberada para nuestra experiencia, pues despojar las obras de su contexto anula su potencialidad crítica. La observación antropológica desde una mirada retotalizadora del campo social por los/as artistas ayuda a entender a las demás personas, no desde un punto de vista neutral, sino entendiendo las representaciones de los/as otros/as y siendo capaces de criticar las propias. Ello tiene más que ver con la resolución justa de problemas que el “saber imparcial” de los/as operadores/as jurídicos, centrados en una hermenéutica jurídico-céntrica. Introducir la pintura como dispositivo pedagógico, que se aleja de su función ilustrativa o de su incorporación como recurso didáctico, resguarda su potencial crítico, abierto a enseñar algo, y nos aproxima más a preguntas que no tienen respuestas que a objetivos y contenidos (Cardinaux, 2015:32).

Una vez seleccionadas las pinturas, se revisó el contexto laboral de la época, relacionándolas en el tiempo con la evolución del movimiento sindical,<sup>10</sup> el Derecho Colectivo del Trabajo<sup>11</sup> y el Derecho Internacional del Trabajo,<sup>12</sup> en especial los Convenios Fundamentales de la OIT.

Analizado el material académico, realizamos una visita al MNBA junto al acuarelista y profesor de pintura Daniel E. Salaverría, quien nos brindó sus conocimientos artísticos, en especial los aspectos técnicos, para la interpretación de las obras. Este aporte es de vital importancia pues

formación que influyó directamente en todas y cada una de sus obras. Su diagnóstico de la realidad social apuntó a buscarle eficaz cura e incluyó muchas propuestas para proteger a los/as trabajadores/as.

<sup>9</sup> Para ello se consultaron principalmente el análisis de las obras, los comentarios de distintos/as autores/as y catálogos que se encuentran en la página web del MNBA.

<sup>10</sup> En base fundamentalmente a CORDONE, 2007.

<sup>11</sup> A través de la consulta de MUGNOLO (dir.), CAPARRÓS y GOLCMAN (coords.), 2019.

<sup>12</sup> Para ello se consultó especialmente BRONSTEIN, 2013.

a través de la técnica se puede descubrir la intención de los/as artistas y lo que quisieron transmitir. Nos enseñó además a “leer” las imágenes más allá de las figuras, los objetos o los paisajes, indicándonos en cada caso la importancia de los colores, de los materiales utilizados y de la composición de la obra. Ello toda vez que los objetos, las personas o el paisaje-entorno-ámbito pueden ser tomados desde diversos ángulos que nos sirven como puntos de vista (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez *et al.*, 2000:51).

Otro aspecto a tener en cuenta es la programación del recorrido para esta experiencia fuera del aula, a fin de evitar pérdida de tiempo, desconcierto, sensación de improvisación e inseguridad. Es necesario conocer y reconocer las salas del museo en las que están ubicadas las obras seleccionadas y armar un recorrido que permita organizar la secuencia de las pinturas y los contenidos estudiados. El recorrido del museo hay que realizarlo antes de cada una de las clases, porque puede suceder que no estén exhibidas algunas obras de la colección permanente del MNBA, por distintas razones, por ejemplo: se prestan a otro museo, hay una remodelación de instalaciones, se impone un cambio de criterio de exhibición, entre otras, y además porque se puede enriquecer la clase con pinturas de una exposición temporal.

En la clase de junio de 2019, con motivo de la reestructuración general del MNBA, la obra de Castagnino, que se menciona más adelante, no estaba exhibida y la reemplazamos por *Ceres*<sup>13</sup> (1933) de Raquel Forner,<sup>14</sup> que sí lo estaba,<sup>15</sup> a fin de reflexionar sobre el contenido relacionado con la primera.

En esta oportunidad, además contamos con la muestra temporaria<sup>16</sup> de Carlos Alonso<sup>17</sup> en la que los/as alumnos/as pudieron contemplar

<sup>13</sup> [en línea] < <https://fomer-bigatti.com.ar/project/ceres/> > [Consulta: 15-1-2022].

<sup>14</sup> Buenos Aires, 1902-1988.

<sup>15</sup> En la exposición “Ninfas, serpientes, constelaciones. La teoría artística de Aby Warburg”, realizada en el MNBA del 12 de abril al 1º de septiembre de 2019 [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/ninfas-serpientes-constelaciones-la-teoria-artistica-de-aby-warburg/>> [Consulta: 25-7-2021].

<sup>16</sup> “Carlos Alonso. Pintura y memoria”, realizada en el MNBA del 12 de abril de 2019 al 14 de julio de 2019 [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/carlos-alonso.-retrospectiva/>> [Consulta: 25-7-2021].

<sup>17</sup> TUNUYÁN, 1929.

su versión de *Sin pan y sin trabajo* (1966), reapropiada y resignificada<sup>18</sup> por este magistral dibujante. Esta obra, además de la comparación y actualización de la obra original, nos permitió remontarnos al golpe de Estado de 1966, con sus respectivas implicancias en el mundo del trabajo.

El MNBA con sus exposiciones temporarias ofrece la gran oportunidad de apreciar obras que, como la que se muestra al inicio de este trabajo, son de artistas contemporáneos que “homenajean” a los maestros del arte nacional.<sup>19</sup>

El conocimiento del lenguaje a utilizar ayuda a transitar esta experiencia, aunque no es una condición indispensable. Mi madre me ha transmitido la afición de pintar con acuarelas. Al pintar se adquieren conocimientos sobre la paleta de colores, materiales, perspectiva, etc. Más aún, se produce una suerte de adiestramiento del ojo al observar una obra pictórica, que facilita el reconocimiento de algunas intenciones de las/los artistas, agudiza la mirada desde lo estético y permite identificar temas, épocas y movimientos artísticos. Sin embargo, cualquier docente que así se lo proponga puede, a través de la investigación y planificación, construir su propio camino de acuerdo con sus preferencias en relación con el arte, como sucede con el cine, la literatura en general y la poesía, en particular.

#### IV. EL DESARROLLO DE LA CLASE EN EL MNBA

La clase presencial en el MNBA fue siempre la última antes de la evaluación final. En esta clase de cierre se integra y sintetiza lo estudiado durante el curso, con una mirada holística.

Nos sorprendió que, salvo excepciones, los/as alumnos manifestaran que es la primera vez que visitaban el Museo, a pesar de su cercanía con la Facultad y de que se trata de una actividad gratuita. Algunos/as de ellos/as expresaron a continuación que no les gusta el arte pictórico

<sup>18</sup> Las operaciones de apropiación, resignificación, cita, parodia o reactivación de viejas imágenes instaladas en la memoria colectiva son operaciones que ocupan un lugar nada desdeñable en el arte actual (MALOSETTI COSTA, 2006:157).

<sup>19</sup> La obra original de *Sin pan y sin trabajo* es tan potente que, durante las jornadas de protesta popular con motivo de la crisis de 2001, fueron frecuentes las reapropiaciones de esta imagen emblemática de la tradición pictórica argentina (MALOSETTI COSTA, 2006:160).

y, en respuesta, les proponemos darnos una oportunidad mutua para vivir la experiencia y al final retomar el diálogo para constatar si mantienen esta postura. Una vez transitada la experiencia, indefectiblemente se produce un cambio positivo con relación a la pintura.

Una de las ventajas de la visita al MNBA es el desarrollo de la clase con la presencia física de la imagen y su materialidad –el soporte, la técnica, el tamaño, el lugar donde se exhibe, etc. – mediante las cuales se construyen sus significados (Malosetti Costa, 2006:157).

Las clases así concebidas pueden ser asociadas con la pérdida de tiempo, el ocio, la nada. Sin embargo, este recorrido –a modo de paseo– contemplando las obras pictóricas en un ambiente silencioso y reflexivo permite mantener la atención que es tan difícil de lograr en estos tiempos y explorar diversas formas de observar. En este punto, cabe reconocer que “paseo” no tiene que resultar en una trivialización. Por el contrario, es la vía para profundizar no solo en la cantidad de saberes, sino también en su intensidad y componente crítico (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez *et al.*, 2000:54).

La actividad en el MNBA genera condiciones que facilitan la aparición de ideas creativas, que requieren precisamente de ambientes más relajados, de una atención más difusa, de momentos de ausencia de evaluación crítica (Necuzzi, 2013:83), de uno mismo y de los otros. Nuestra experiencia indica que aprender paseando en el MNBA e incluso dentro de la Facultad, pero fuera del aula, distiende. En reiteradas oportunidades los/as alumnos/as dicen que no responden las preguntas para no realizar una interpretación “errónea” de las obras o para evitar decir una “burrada”.<sup>20</sup> Ante ello, les aclaramos que cuando nos expresamos acerca de una pintura, nada está bien o mal, sino que existen diferentes interpretaciones, distintas perspectivas, otras maneras de ver las situaciones, objetos, personas, etc., y de inmediato se genera un cambio de actitud que induce a una mayor participación e intercambio de ideas, disfrutando del “paseo”.

<sup>20</sup> Qué significa *dicho o hecho necio o brutal* y también *barbaridad*, según el *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea] <<https://dle.rae.es/burrada>> [Consulta: 12-1-2022].

Las imágenes visuales constituyen un instrumento atractivo, pero difícil de manejar en la enseñanza, debido a su ambigüedad, polisemia y apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones (Malosetti Costa, 2006:157). En este punto, se presenta un gran desafío, ya que el juego ilimitado de interpretaciones es justamente la fortaleza de la imagen y es necesario dejar bien claro que son válidas todas las miradas que espontáneamente puedan surgir desde distintas perspectivas, y considerarlas con atención, sin desmerecer ninguna de ellas en un principio. Luego, la interpretación se va guiando para enfocarla hacia el contenido, procurando la producción de argumentos cada vez mejor elaborados. Es decir, recorremos el camino desde la dispersión a la focalización (Cardinaux, 2018: 26-27). A tal fin, en primer lugar se aplica una rutina de pensamiento para explorar obras de arte, denominada Ver, Pensar, Preguntarse,<sup>21</sup> que ayuda a los/as alumnos/as a realizar observaciones cuidadosas e interpretaciones pensantes, estimulando la curiosidad y preparando el terreno para la indagación (Project Zero, 2019). Al inicio, se solicita a los/las estudiantes que contemplen una pintura, para luego preguntarles qué ven, qué sensación les provoca la imagen, qué piensan que está sucediendo e idealmente que argumenten sus interpretaciones dando razones y, finalmente, los/as invitamos a pensar qué preguntas surgen acerca de la pintura.

La clase comienza en el aula con la presentación de la actividad y continúa en el hall central de la Facultad, donde se encuentra ubicado el mural de Benito Quinquela Martín,<sup>22</sup> *Paisaje Portuario*<sup>23</sup> (1949), mediante el que se analiza la visión del artista sobre barrio de La Boca y la clase trabajadora. La imagen de la obra referida al mundo del trabajo de la época permite la reflexión sobre el Convenio 87 de la OIT, sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación (1948), relacionándolo con los derechos sociales establecidos en la Constitución argentina de 1949 y de 1957.

De este modo, se introduce la estética del Derecho, integrada por manifestaciones visuales y plásticas de toda índole, en este caso un mural,

<sup>21</sup> A través de las preguntas a los/as alumnos/as: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué preguntas te surgen?

<sup>22</sup> Buenos Aires, 1890-1977.

<sup>23</sup> [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/descubriendo-espacios-y-obras-de-arte/+6436>> [Consulta: 12-1-2022].

en los contenidos del programa de la materia, como fuente no formal de Derecho. Por lo general, la colocación de estas obras en las instituciones educativas y su significación no son acompañadas por ningún proceso reflexivo al interior del aula (Gastrón, 2019:52) y nos proponemos innovar en sentido contrario.

A continuación, emprendemos camino hacia el MNBA que, por su proximidad, se transformó en “una extensión del aula”. En el trayecto, compartimos nociones sobre la vida del artista, su fuerte compromiso social y sus anhelos para el país.

Ya en el MNBA, contemplamos las pinturas que se detallan a modo de ejemplo, en orden cronológico y de acuerdo al recorrido por las distintas salas:

1. Prilidiano Pueyrredón:<sup>24</sup> *Un alto en el campo*<sup>25</sup> y *El rodeo*<sup>26</sup> (1861), de las cuales la primera constituye una representación *identitaria* de los “criollos puros” y la segunda refleja *un orden rural* en cuanto al trabajo, mostrando el reservorio rural nacional que se encontraba amenazado por la transformación de las estructuras productivas, demográficas y sociales acontecida durante las últimas décadas del siglo XIX. “La Tribuna”, en una nota de aquel momento, comentó la pintura *Un alto en el campo* bajo el certero título *La paz en el rancho*, denominación que induce a pensar que *El rodeo* es la representación de un orden rural que, ausente de conflictos, permite “la paz en los ranchos” (Amigo, s/f). Precisamente la paz generada por el orden social que implica el trabajo es el puntapié inicial para analizar la génesis de la OIT, creada en 1919, como parte del Tratado de Versalles,<sup>27</sup> que reflejó la convicción de que la justicia social es esencial para alcanzar una paz universal y permanente.

2. Eduardo Sívori:<sup>28</sup> *El despertar de la criada*<sup>29</sup> (1887), pintura en la cual por primera vez un artista le otorga el protagonismo absoluto a una

<sup>24</sup> Buenos Aires, 1823-1870.

<sup>25</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3187/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>26</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3189/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>27</sup> Que terminó con la Primera Guerra Mundial.

<sup>28</sup> Buenos Aires, 1847-1918.

<sup>29</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1894/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

criada pobre, por ese entonces una actriz secundaria, pues el lugar principal lo ocupaban las mujeres de la realeza, de la nobleza, la señora de la casa. Este cambio de eje que plantea el artista es coincidente en la época con las primeras legislaciones obreras de Argentina que datan de principios del 1900.<sup>30</sup> Contemporáneamente, aparecen los primeros convenios internacionales del trabajo.<sup>31</sup> En especial, respecto a la perspectiva de género, esta obra pictórica permite la referencia a los Convenios de la OIT denominados *protectivos*, que son, cronológicamente, los primeros que aparecen hasta 1950 aproximadamente, y se caracterizan por proteger a la mujer, no solo en su función biológica como madre, sino también como sujeto limitado de derechos –Convenios 3; 103; 183; 41; 89; 13; 127– (Pautassi, Faur y Gherardi, 2006:63-64).

3. Ernesto de la Cárcova: *Sin pan y sin trabajo*<sup>32</sup> (1894), que es el primer cuadro argentino de tema obrero como crítica social y se ha convertido en una pieza emblemática del arte nacional (Malosetti Costa, s/f). A partir de esta obra, se reflexiona sobre los inicios de las luchas obreras en nuestro país y el nacimiento de la Asociación Internacional para la Protección Legal de los Trabajadores y del Secretariado Sindical Internacional. La clase trabajadora de la época rebautizó la pintura con el título de “La huelga”, extremo que nos conduce a los conflictos colectivos del trabajo de ese momento, en Europa, ya que el artista comenzó la obra en Roma durante su etapa de aprendizaje, y en Argentina, donde la culminó (Galesio, Villanueva, Corsani *et al.*, 2015:128).

4. Cesáreo Bernaldo de Quirós:<sup>33</sup> *Don Juan Sandoval “El patrón”*<sup>34</sup> (1926) y *El muchacho de los arreos*<sup>35</sup> (1927), que son versiones de una tradición y unos valores vernáculos que trascienden el paso del tiempo, nos inducen

<sup>30</sup> Entre las primeras normas laborales encontramos la Ley 4661 de descanso dominical (1905) y la Ley 5291 de protección del trabajo de mujeres y niños (1907).

<sup>31</sup> Por los cuales se prohíbe el trabajo nocturno de las mujeres y el uso de fósforo blanco en la fabricación de cerillas (1906).

<sup>32</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>33</sup> Gualeguay, 1879-Vicente López, 1968

<sup>34</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/7077/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>35</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/7086/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

a pensar sobre la reforma electoral (1912), el cambio político ocurrido en nuestro país y los hechos conflictivos vividos por el movimiento obrero relacionados con la libertad sindical, conocidos como “la semana trágica”, “la Patagonia trágica” y “la forestal”. Estos dos últimos sucesos, referidos además al trabajo forzoso, que conducen a los Convenios 29 sobre el trabajo forzoso (1930) y 105 sobre la abolición del trabajo forzoso (1957), al Protocolo de 2014 relativo al Convenio sobre el trabajo forzoso de 1930, y a la Recomendación 203 sobre el trabajo forzoso –medidas complementarias– (2014) de la OIT.

5. Abraham Regino Vigo:<sup>36</sup> *El agitador*<sup>37</sup> (1933). Este artista pertenecía al grupo denominado “Los Artistas del Pueblo”, provenientes de la clase trabajadora, que a su vez era el destinatario ideal de su obra. Su posición política y combativa lo unió a los trabajadores de la época, con quienes compartían algunas características, como lo es la pertenencia a un grupo con intereses comunes (Muñoz, 2008:6-7). Aparece de esta manera el *interés colectivo* de una pluralidad de individuos, denominador común entre la clase obrera y “los artistas del pueblo”. Esta coincidencia nos lleva, a nivel nacional, al primer golpe de Estado ocurrido en nuestro país en 1930 y a la creación de la Confederación General del Trabajo (CGT). A nivel internacional, en el año en que fue realizada la obra, Adolfo Hitler –de sorprendente parecido su protagonista– llegaba al poder y el jurista alemán Hugo Sinzheimer prevenía sobre la crisis del Derecho del Trabajo (Ackerman, 2016:115/116).

6. Benito Quinquela Martín:<sup>38</sup> *Riachuelo o Regreso de la pesca*<sup>39</sup> (s/f) y *Elevadores a pleno sol*<sup>40</sup> (1945) permiten la reflexión sobre la primera norma reguladora de la vida sindical en Argentina.<sup>41</sup> A partir de ese momento, se estimuló la creación de organizaciones gremiales y se produjo una expansión incesante de la negociación colectiva, situación que conduce

<sup>36</sup> Montevideo, 1893-1957.

<sup>37</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8728-11-04/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>38</sup> Buenos Aires, 1890-1977.

<sup>39</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8705/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>40</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8823/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>41</sup> El decreto-ley 23.852/45.

al Convenio 98 sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva (1949) de la OIT.

7. Juan Carlos Castagnino:<sup>42</sup> *La mujer del páramo*<sup>43</sup> (1944), que es una muestra del trabajo del artista que se inscribe dentro de su interés ligado a sectores de trabajadores humildes y esforzados, en este caso rurales, que –como esta mujer– llevan con dignidad la pesada labor diaria (Wechsler, s/f). A partir de ella, se dialoga sobre la discriminación por género y los Convenios 100 sobre igualdad de remuneración (1951), 111 sobre la discriminación –empleo y ocupación– (1958), 156 sobre trabajadores con responsabilidades familiares (1981) y 171 sobre el trabajo nocturno (1990) de la OIT, denominados *convenios igualitarios* pues no buscan únicamente garantizar el derecho a la no discriminación, sino que avanzan en crear las condiciones para el logro de la igualdad de oportunidades (Pautassi, Faur y Gherardi, 2006).

8. Antonio Berni:<sup>44</sup> *Juanito Laguna aprende a leer*<sup>45</sup> (1961), que integra la serie del personaje de un niño pobre de las grandes urbes latinoamericanas, representativa de los/as niños/as que viven en situación de pobreza, habitan casas humildes o viviendas de chapa y cartón. Berni fue un artista representativo de la época que vivió, lo caracterizó el fuerte contenido social de su obra. La mayor parte de ellas, como en este caso, incorporaba chatarra, cartones, maderas, etc. Se trataba de los materiales recogidos y reciclados que se utilizaban para construir viviendas en las barriadas precarias (Plante, s/f). El artista reconoce a los/as trabajadores/as en el propio Juanito, en sus padres y madres, otorgándoles el protagonismo de ser quienes forjaron nuestro país. Mediante esta obra, se reflexiona sobre la prohibición y erradicación del trabajo infantil, los Convenios 138 sobre la edad mínima (1973) y 182 sobre las peores formas de trabajo infantil (1999) de la OIT.

A fin de estimular la espontaneidad y la frescura en la primera mirada de la obra y para no perder las sensaciones que provoca la imagen, tales

<sup>42</sup> Camet, 1908-Buenos Aires, 1972.

<sup>43</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8919/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>44</sup> Rosario, 1905-Buenos Aires, 1981.

<sup>45</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/7164/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

como asombro, emoción, curiosidad, empatía, entre muchas otras, no se realiza previamente una guía de lectura, teniendo en cuenta que es la última clase del cuatrimestre y ya se han visto durante el curso todos los temas y han sido relacionados con el contexto histórico y social nacional e internacional. Entonces, luego de una primera observación de cada pintura a través de las preguntas abiertas antes referidas, se produce una exposición dialogada, introduciendo preguntas más acotadas con la intención de generar relaciones con los contenidos, en busca de un diálogo argumentativo entre la obra pictórica y los textos académicos (Cardinaux, 2018:29), ya estudiados durante el curso.

En las encuestas realizadas, los/as alumnos/as coinciden en que esta clase les resulta interesante, enriquecedora y “didáctica”. Relatan que les permite entender la relación entre las disciplinas y “ver” reflejada la teoría en la realidad. Agradecen la actividad y consideran que es valiosa como “forma de repaso” de los temas antes del final. También es un cierre de curso que provoca una emoción especial, tanto en nosotros/as como en ellos/as, pues, aun en la virtualidad, se logra un ida y vuelta de sentimientos de alegría, gratitud y reconocimiento por la labor realizada y el camino recorrido juntos/as durante el cuatrimestre. Aún recuerdo el aplauso que se generó espontáneamente al finalizar la primera clase en el museo y la foto del grupo de estudiantes y docentes a la salida en las escalinatas. Una experiencia inolvidable, que genera los sentimientos descriptos, que se renueva cada cuatrimestre.

## V. LA PINTURA EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL

La enseñanza en forma virtual se impuso forzada y repentinamente con motivo del aislamiento obligatorio por la pandemia del COVID-19 y nuestra Facultad no fue ajena a tal fenómeno. Esta experiencia sentó las bases para implementar nuevas formas hacia adelante y parece imponerse el modelo de enseñanza híbrido, que consiste en propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia (Andreoli, 2021).

Durante el segundo cuatrimestre de 2020 y el primero de 2021, la clase en el MNBA se realizó de manera virtual sincrónica, en la materia Derecho Colectivo del Trabajo, a cargo del profesor adjunto regular Juan

Pablo Mugnolo, cátedra a cargo del profesor Adrián Goldin. Se trata de una materia del CPO, cuatrimestral y obligatoria para quienes eligen la especialidad en Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. El promedio de estudiantes osciló entre 40 y 50.

La clase se realizó mediante la exhibición virtual de las obras seleccionadas y continuó siendo la clase de cierre del curso antes del segundo parcial. La dinámica fue la misma que la implementada en el recorrido presencial, adaptando la exposición dialogada, cuyo enfoque se realizó desde el Derecho Colectivo del Trabajo en relación con la evolución del movimiento sindical argentino y el DIT en su parte pertinente. Esta experiencia demuestra que las obras pictóricas pueden adaptarse a distintos cursos, realizando previamente en cada caso el proceso de investigación y planificación antes descripto.

A partir de ello, se presentaron oportunidades y desafíos en relación con su implementación.

En cuanto a las oportunidades, como el MNBA también permaneció cerrado durante el aislamiento obligatorio, se reconvirtió presentando en su página web el recorrido virtual de la colección permanente y las exposiciones temporarias de ese momento. Asimismo, se implementó la posibilidad de consultar en línea los catálogos de las principales muestras realizadas a partir de 2016, que constituyen una fuente de información de singular importancia, tanto de las obras como de los/as artistas/as. Lógicamente, la virtualidad permitió incluir en las clases pinturas no exhibidas, obras de otros museos, el sello mayor de la Universidad de Buenos Aires, enriqueciendo aún más su contenido artístico. Ello posibilitó los ejercicios de comparaciones creativas y la implementación del método *Igual y diferente* (Projet Zero, 2020), una rutina de pensamiento para considerar y cuestionar dicotomías.

Este ejercicio se realizó comparando: a) *Elevadores a pleno sol*, de Quinquela, a la que ya hicimos referencia, con *Manifestación*<sup>46</sup> (1934), de Antonio Berni.<sup>47</sup> Ambas muestran grupos de trabajadores, pero en diferentes épocas y contextos, que permiten ver similitudes y diferencias. La obra

<sup>46</sup> [en línea] <<https://coleccion.malba.org.ar/manifestacion/>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>47</sup> Es una de las piezas paradigmáticas de la colección del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA).

de Quinquela expone el trabajo pleno y la prosperidad añorada por el artista, la de Berni muestra la huelga, la protesta, la carencia. En *Elevadores a pleno sol* el artista representa a todos los trabajadores con una contextura similar, sin personalizarlos. No se distinguen sus rostros y se puede presumir que se trata de hombres, por la tarea y la época en la que fue pintada. No podemos ver a una persona determinada, sino a un grupo de trabajadores, tal vez porque Quinquela quiso representar a una clase: la trabajadora. Mientras que en la pintura de Berni no vemos una masa indiferenciada, ya que cada persona del conjunto exhibe rasgos y actitudes que lo tornan singular (Fantoni, s/f), y hasta podemos imaginar los sentimientos de los/as integrantes de esa manifestación, en su mayoría hombres, aunque se distinguen algunas mujeres, y b) *India con collar*<sup>48</sup> (s/f),<sup>49</sup> de Gertrudis Chale,<sup>50</sup> con *La mujer del páramo*, de Castagnino antes analizada. La pintora muestra a la “india” con su collar importado de la coquetería urbana y con una mueca de desagrado, que hace contrapunto con la carga sobre su cabeza y el huso que sostiene en sus manos, dos elementos arquetípicos que indican tradicionales roles de género. Aquí intentamos descubrir en las diferencias entre ambas obras la mirada femenina y masculina de las mujeres trabajadoras, entre las que llevan con dignidad y hasta un rictus de sonrisa la pesada labor diaria, como lo hace la trabajadora rural representada por el artista hombre y la “india” de Chale, que se aparta de esa inexpresividad y resignación. A partir de ello, se dialoga sobre la división sexual del trabajo y la segregación horizontal.

Esta rutina ayuda a los/as alumnas a traspasar lo obvio, permitiendo cuestionar y explorar de manera cuidadosa, profunda y desde diferentes perspectivas, asuntos complejos que a menudo se presentan y se aceptan tal como son. Así pueden comprenderse mejor, formar opiniones y tomar decisiones más pensantes (Projet Zero, 2020).

<sup>48</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8301/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>49</sup> Exhibida en la exposición “El Canon Accidental. Mujeres artistas en Argentina” (1890-1950), realizada en el MNBA del 25 de marzo al 7 de noviembre de 2021 y que visibiliza la trayectoria y consagración de ellas en diversos ámbitos [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/el-canon-accidental/>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>50</sup> Viena, 1898-La Rioja, 1954.

Respecto a obras del MNBA no exhibidas, la virtualidad posibilitó incluir en la clase la obra de Pio Collivadino,<sup>51</sup> *La hora del almuerzo*<sup>52</sup> (1903), que representa una escena de tranquila distensión. Se trata de un cuadro de tema obrero, aunque en buena medida despojado de connotaciones conflictivas (Malosetti Costa, s/f). Son todos hombres, no están representadas las mujeres en el mundo del trabajo de la época. Esta obra nos lleva a la reflexión sobre la Declaración de la OIT respecto a la justicia social para una globalización equitativa,<sup>53</sup> que promueve el trabajo decente.

Otra ventaja de la virtualidad es que se puede establecer un diálogo entre una obra como *Sin pan y sin trabajo*, su boceto y su análisis radiográfico, exhibidos solamente en la muestra temporaria en homenaje al artista,<sup>54</sup> en los cuales se observan *i pentimenti* (los arrepentimientos) y correcciones que el artista realizó sobre la composición, lo que deja a la luz el proceso creativo del artista (MNBA, 2020), que demuestra su clara intención de llevar la atención de los/as espectadores/as hacia “la huelga”, que fue lo que percibieron inmediatamente los/as trabajadores/as que se apropiaron de la pintura como símbolo de la reivindicación de sus derechos. Ese diálogo se enriquece aún más con la versión de esta pintura de Alonso, a la que antes referimos, cuya exhibición se limitó a las muestras temporales de “Ernesto de la Cárcova” primero y luego en la retrospectiva de Alonso,<sup>55</sup> que ahora se muestra de manera virtual.



Imagen 2. *Sello Mayor (UBA)*, Ernesto de la Cárcova, 1921.

<sup>51</sup> Buenos Aires, 1869-1945.

<sup>52</sup> [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1779/#gallery>> [Consulta: 12-1-2022].

<sup>53</sup> Adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, el 10 de junio de 2008.

<sup>54</sup> Ambos fueron exhibidos junto al cuadro en la Exposición “Ernesto de la Cárcova”, realizada en el MNBA del 8 de noviembre de 2016 al 5 de marzo de 2017 [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/ernesto-de-la-carcova/>> [Consulta: 25-7-2021].

<sup>55</sup> Exposición “Carlos Alonso. Pintura y memoria”, realizada en el MNBA del 12 de abril de 2019 al 14 de julio de 2019 [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/carlos-alonso-retrospectiva/>> [Consulta: 25-7-2021].

La clase virtual también nos acercó a la relación de Ernesto de la Cárcova con la educación, mediante el *Sello Mayor* (Imagen 2) de la Universidad de Buenos Aires, con motivo del Bicentenario de su fundación, celebrado en el año 2021. El artista, que fue consejero y profesor de la casa de estudios, diseñó este símbolo en 1921, al conmemorarse el primer centenario de la institución. La frase en latín que decidió imprimir en el sello, *Argentum virtus robur et studium* que traducida significa “La virtud argentina es la fuerza y el estudio”, buscaba enfatizar el carácter nacional de la institución y su centralidad formativa en relación con el desarrollo de la Argentina (MNBA, 2020). A partir de ello, se reflexiona sobre la universidad pública.

De esta manera, adaptamos el recorrido presencial al MNBA a la virtualidad, experimentando las comparaciones creativas que resultaron atractivas para los/as alumnos/as y favorecieron la participación en clase, como así también la mirada desde distintas perspectivas.

El principal desafío a afrontar es intentar transmitir virtualmente mediante distintas tecnologías, sensaciones y sentimientos similares a los que provocan las pinturas con su materialidad y dimensión cuando las observamos en forma presencial. Ello involucrando otros sentidos, además de la vista, a fin de lograr de manera virtual la experiencia estética que vivencian los/as alumnos/as al contemplar las obras pictóricas durante la visita presencial al MNBA.

## VI. CONCLUSIONES

La pintura constituye un lenguaje valioso en la enseñanza del DIT, para apreciar las condiciones de contexto en que se adopta y acercar su aplicación práctica, ya que no despierta mayor interés porque no es tan conocido y se lo vincula a cuestiones desconectadas de la problemática laboral de nuestro país.

El lenguaje pictórico contribuye al aprendizaje interdisciplinario, como integrador de diversos contextos. Ayuda a ordenar lo complejo, a estimular la estructuración de pensamiento crítico, a afianzar una mirada de comunidad internacional y a valorizar las distintas visiones.

La clase de cierre mediada por la observación de las pinturas resulta ordenadora a través de la contemplación que, solventada por lo estudiado

durante todo el curso, enriquece el intercambio final como experiencia totalizadora que integra y sintetiza.

En cuanto a la experiencia, tanto de las clases presenciales como de las virtuales, los/as alumnos/as destacan y agradecen esta actividad. Sus devoluciones fueron siempre positivas, y resaltan en especial que les resulta placentera. Manifiestan que es una experiencia distinta y poco común a lo largo de la carrera, salvo excepciones que tienen muy presentes.

Plantear los dilemas de la sociedad, los de ayer y los actuales y los que nos propone el futuro, es parte de la enseñanza en nuestra disciplina, las obras pictóricas pueden ser una de las entradas para hacerlos inteligibles y la tecnología, a través de la educación virtual que llegó para quedarse, una manera de hacerlo posible. La virtualidad produce una cercanía inmediata con las pinturas, con la posibilidad de regresar a ellas tantas veces como se desee.

Nuestra intención es realizar un humilde aporte para instalar la pintura en el imaginario educativo y pensarla como algo más que un recurso didáctico o una mera ilustración. Ojalá logremos abrir esta posibilidad en función de su valor como documento de época, emergente cultural, medio de comunicación de masas y también, por qué no, como entretenimiento (Paladino, 2006:144). Sabemos que no es simple y la virtualidad nos presenta un gran desafío. Tampoco puede efectuarse de un día para el otro, pero nuestra propia experiencia indica que vale la pena transitar este camino, que nos conduce a cumplir nuestros sueños.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, Mario E., *Si son humanos no son recursos: Pensando en las personas que trabajan*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2016.
- AMIGO, Roberto, *Comentario sobre un alto en el campo*, MNBA [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3187/>> [Consulta: 22-9-2019].
- ANDREOLI, Silvia, "Modelos híbridos en escenarios educativos en transición", en Documento 13, Serie *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), UBA Academia, Secretaría de Asuntos Académicos, 2021 [en línea] <[http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs\\_D13\\_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf)> [Consulta: 10-7-2021].

- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza: otra mirada del quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique, 2009.
- AREA MOREIRA, Manuel, “La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI”, en *Revista Integra Educativa*, 2015 [en línea] <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-4043201400030002](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-4043201400030002)> [Consulta: 24-7-2021].
- BIALET MASSÉ, Juan, “Nota de remisión”, en *Informe sobre el Estado de las Clases Obreras en el Interior de la República*, t. I, Buenos Aires, 1904 [en línea] <<https://www.argentina.gob.ar/trabajo/biblioteca/informemasse>> [Consulta: 21-9-2019].
- BRONSTEIN, Arturo, *Derecho Internacional del Trabajo*, Buenos Aires-Bogotá, Astrea, 2013.
- CARDINAUX, Nancy, “Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 13, nro. 25, 2015, ps. 15-35.
- “La poesía en la enseñanza del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 16, nro. 32, 2018, pp. 17-32.
- CARDINAUX, Nancy y María Angélica PALOMBO, “El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 5, nro. 10, 2007, pp. 117-140.
- CARNELUTTI, Francesco, *Arte del Derecho (seis meditaciones sobre el Derecho)*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1948.
- CARPINTERO, Carlos, *Neolenguas visuales: del espacio analógico a las pantallas*, 5ª ed., 2021, Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- COBO, Cristóbal y John W. MOVAREC, *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, 2011, Col·lecció Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011 [en línea] <<http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>> [Consulta: 1-8-2021].
- COLOMA CORREA, Rodrigo, “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del Derecho en Chile”, en *Ius et Praxis*, vol. 11, nro. 1, 2005, Universidad de Talca, pp. 133-172 [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197111106>> [Consulta: 26-9-2019].
- CORDONE, Héctor Gustavo, “La evolución del sindicalismo en la Argentina. Breve reseña histórica”, en *Tratado de Derecho del Trabajo*, t. VII, Relaciones

- Colectivas de Trabajo I*, dir. por Mario E. Ackerman y coord. por Diego M. Tosca, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2007, pp. 157-401.
- DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, Mariana LEWKOWICZ, Marta RODRÍGUEZ, et al., *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*, Buenos Aires, Aique, 2000.
- FANTONI, Guillermo, *Texto sobre manifestación*, MALBA [en línea] <<https://coleccion.malba.org.ar/manifestacion/>> [Consulta: 25-7-2021].
- GALESIO, María Florencia, Santiago VILLANUEVA, Patricia V. CORSANI et al., *Guía del MNBA*, Buenos Aires, Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes, 2015.
- GALLEGO MORELL, Manuel, "El derecho y sus relaciones con el Arte", conferencia pronunciada en el Centro Regional de Extremadura, en *Boletín de la Facultad de Derecho*, nro. 3, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1993, pp. 45-57 [en línea] <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:BFD-1993-3-C829A53D/PDF>> [Consulta: 25-9-2019].
- GASTRON, Andrea L., "De pedagogías y paisajes: Esculturas e instalaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un análisis interdisciplinario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 17, nro. 34, 2019, pp. 49-93.
- MALOSETTI COSTA, Laura, "Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar", en DUSSEL, Inés y Daniela GUTIÉRREZ (comps.), *Educación la mirada-políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial-Flacso-OSDE, 2006, pp. 155-163.
- *Comentario sobre Sin pan y sin trabajo*, MNBA [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/1777/>> [Consulta: 31-7-2021].
  - *Comentario sobre La hora del almuerzo*, MNBA [en línea] <[https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/1779](https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/1779/)> [Consulta: 31-7-2021].
- MUGNOLO, Juan Pablo (dir.), Lucas CAPARRÓS y Martín GOLCMAN (coords.), *Derecho Colectivo del Trabajo*, Buenos Aires, Ediar, 2019.
- MUÑOZ, Miguel Ángel, *Los artistas del pueblo 1920-1930*, Buenos Aires, Fundación OSDE, 2008 [en línea] <[https://easnicolas-bue.infed.edu.ar/sitio/catalogos/upload/los\\_artistas\\_del\\_pueblo.pdf](https://easnicolas-bue.infed.edu.ar/sitio/catalogos/upload/los_artistas_del_pueblo.pdf)> [Consulta: 12-1-2022].
- Museo Nacional de Bellas Artes [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/>> [Consulta: 1-8-2021].
- Catálogo de la Exposición *Ernesto de la Cárcova*, publicado el 18-3-2020 [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/publicaciones/ernesto-de-la-carcova/>> [Consulta: 25-7-2020].

LA PINTURA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL DEL TRABAJO. “UNA CLASE EN EL MUSEO”

CECILIA V. ALÍ PINI

- Museo Nacional de Bellas Artes, *Carlos Alonso. Pintura y memoria*, Exposición, 12 de abril de 2019 al 14 de julio de 2019 [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/exhibiciones/carlos-alonso.-retrospectiva/>> [Consulta: 25-7-2021].
- *El canon accidental. Mujeres artistas en Argentina (1890-1950)*, Exposición, 25 de marzo al 7 de noviembre de 2021 [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/exhibiciones/el-canon-accidental/>> [Consulta: 12-1-2022].
  - *Ernesto de la Cárcova*, Exposición, 8 de noviembre de 2016 al 5 de marzo de 2017 [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/exhibiciones/ernesto-de-la-carcova/>> [Consulta: 25-7-2021].
  - *Ninfas, serpientes, constelaciones. La teoría artística de Aby Warburg*, Exposición, 12 de abril al 1º de septiembre de 2019 [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/exhibiciones/ninfas-serpientes-constelaciones-la-teoria-artistica-de-aby-warburg/>> [Consulta: 25-7-2021].
- NECUZZI, Constanza, *Estado del arte sobre desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2013.
- PALADINO, Diana, “Qué hacemos con el cine en el aula”, en DUSSEL, Inés y Daniela GUTIÉRREZ (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial-Flacso-OSDE, 2006, pp. 135-144.
- PALOMEQUE LÓPEZ, Manuel Carlos, *Derecho del Trabajo e ideología*, Madrid, Tecnos, 2002.
- PAUTASSI, Laura, Eleonor FAUR y Natalia GHERARDI, “El trabajo como derecho: un análisis de género”, en *La persistencia de la desigualdad. Género, trabajo y pobreza en América Latina*, Quito, Conamu-Flacso, 2006 [en línea] <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/49273.pdf>> [Consulta: 29-10-2019].
- PLANTE, Isabel, *Comentario sobre Juanito Laguna aprende a leer*, MNBA [en línea] <<https://www.bellasartes.gov.ar/coleccion/obra/7164>> [Consulta: 31-7-2021].
- Projet Zero (PZ), *Las Artes*, Graduate School of Education, Harvard, 2007 [en línea] <<http://www.pz.harvard.edu/50th/arts-and-education>> [Consulta: 25-10-2020].
- *Ver, Pensar, Preguntarse*, 2019 [en línea] <<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Ver%2C%20Pensar%2C%20Preguntarse%20-%20See%2C%20Think%2C%20Wonder.pdf>> [Consulta: 14-2-2021].
  - *Igual y diferente*, 2020 [en línea] <<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Igual%20y%20diferente%20-%20Same%20and%20Different.pdf>> [Consulta: 25-7-2021].
- ROSENGURT, Chantal, “El componente estético en la experiencia según John Dewey”, en *X Jornadas de Investigación en Filosofía*, 19 al 21 de agosto de 2015,

Ensenada, Argentina, en *Memoria Académica*, 2015 [en línea] <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7642/ev.7642.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7642/ev.7642.pdf)> [Consulta: 14-2-2021].

WECHSLER, Diana B., *Comentario sobre la mujer del páramo*, MNBA [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8919/>> [Consulta: 22-9-2019].

Fecha de recepción: 1-8-2021.  
Fecha de aceptación: 4-2-2022.



## **La formación docente en contexto de SARS-CoV-2: una mirada desde la Residencia Docente**

SAMANTA SOFÍA DELAS\*

### **RESUMEN**

En contexto de pandemia por el virus SARS-CoV-2, son muchos los planteos que como sociedad nos realizamos. Dicha situación inédita y extremadamente angustiante ha forzado cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas, entre ellos la educación. Hoy, a más de un año de su implementación, hemos interiorizado la educación virtual como un paliativo para continuar con la enseñanza a partir del aislamiento. En cuanto a la formación superior en general y la formación docente en particular, han debido realizarse sendos ajustes para sostener la enseñanza en este marco. A los fines del presente trabajo de investigación, cabe indagar ¿cómo se dio continuidad a la formación docente? y ¿cómo han transitado las prácticas docentes las/os residentes del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires? A partir de una encuesta realizada a residentes del profesorado en Ciencias Jurídicas, me propongo analizar los interrogantes planteados.

### **PALABRAS CLAVE**

Educación - Profesorado - Ciencias Jurídicas - Pandemia.

\* Abogada y profesora en Ciencias Jurídicas. Docente Auxiliar de 1ª en la asignatura Residencia Docente del Profesorado en Cs. Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Maestranda en docencia universitaria. Becaria de maestría en el Instituto A. L. Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Mail: samantadelas@derecho.uba.ar.

## Teaching training in the context of SARS-CoV-2: a glance from Teaching Residence

### ABSTRACT

In the context of a pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, there are many issues that we as a society must address. This unprecedented and extremely distressing situation has forced changes in all areas of our lives, including education. Today, more than a year after its implementation, we have internalized virtual education as a palliative to continue teaching from isolation. Regarding higher education in general and teacher training in particular, we had to make adjustments to sustain teaching in this framework. For the purposes of this research work, it is necessary to inquire about how teacher training continued. And how have the residents of the Legal Science faculty at the Law School of the University of Buenos Aires progressed through teaching practices? Based on a survey of residents of the Legal Science faculty, I propose to analyze the questions raised.

### KEYWORDS

Education - Teachers - Legal Science - Pandemic.

### I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de pandemia por SARS-CoV-2 en el cual estamos inmersos, son muchas las dificultades que como humanidad hemos debido afrontar. En ese sentido, la educación y, específicamente, el sistema educativo debieron adaptarse a tan particular fenómeno global. Ante el cierre de las escuelas y las universidades, fue necesario reorganizar los espacios de prácticas o residencias docentes, los cuales implicaban el ingreso a instituciones educativas y el trabajo frente a estudiantes (Dussel, 2020). Fue necesario, al menos temporalmente, “virtualizar” la educación; es decir, sostener la educación implementando una modalidad virtual.

Las instituciones de nivel superior universitario incorporan en los planes de estudio de sus profesorado una instancia de práctica o Residencia Docente que los estudiantes deberán transitar en el final de su carrera. La descripción precedente se refleja en el plan de estudios del Profesorado para el Nivel Medio y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el cual contempla una asignatura de práctica en la formación docente denominada Residencia Docente.

En el marco del proyecto de investigación DECyT DCT2013,<sup>1</sup> el presente trabajo pretende explorar los rasgos de la continuidad pedagógica de los/as estudiantes que transitaron la Residencia Docente del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Para ello, se indaga cómo transitan sus prácticas en la modalidad virtual y cuáles son los rasgos que los/as estudiantes perciben como fortalezas o debilidades de su formación docente en este contexto.

Para obtener la información necesaria, se realizaron encuestas a residentes que han cursado en forma virtual la asignatura Residencia Docente en el período que comprende el mes de marzo del año 2020 hasta el mes de agosto del año 2021.

## II. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO MUNDIAL

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social (CEPAL, 2020).

<sup>1</sup> Proyecto de investigación DECyT, *Nuevas prácticas de enseñanza: ¿transición o permanencia? Código del proyecto DCT2013.*

La información recolectada por la CEPAL (2020) sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 demuestra que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. En ese sentido, el informe explica que gran parte de dichos países (29 de los 33) han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea.

En Argentina, se estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en marzo del 2020, momento en el cual las instituciones educativas de todos los niveles cerraron sus puertas (Pereyra, 2020). En ese marco, el medio elegido por las instituciones educativas, incluso a nivel universitario, fue la modalidad virtual (Britez, 2020).

En cuanto a la educación a distancia o modalidad virtual (García Aretio, 2017), se argumenta que utilizar herramientas digitales en un entorno virtual no es, necesariamente, educación a distancia, pues tendrían que estar presentes procesos diferenciados de la enseñanza presencial, como la planeación, el diseño instruccional y hasta la socialización en ambientes virtuales (Berruecos Vila, 2020). Para el presente artículo, tomando las consideraciones explicitadas, abordaré el análisis a partir de la conceptualización de enseñanza remota de emergencia (Dussel, 2020; Kuklinski y Cobo, 2020) a través de una modalidad virtual.

### III. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La formación se vincula con la inserción en un campo profesional particular, el cual debe favorecer la adquisición de competencias necesarias para ejercer la profesión en consonancia con el perfil profesional de la carrera (Anijovich, 2014). En este sentido, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que se origina en la formación dentro un campo de problemáticas de gran complejidad (Souto, 2006).

Como explica Ferry (1997), la formación docente se logra a través de distintas mediaciones que posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo. Históricamente, la formación docente en el ámbito universitario estaba dada por un proceso de socialización profesional de los estudiantes o egresados universitarios que accedían a formar parte de una cátedra en la cual iniciaban su trayecto de formación docente (Anijovich, 2014). En la actualidad, las universidades presentan ofertas diferentes como, por ejemplo: cursos independientes de actualización docente, carreras docentes, profesorados, especializaciones y maestrías en docencia.

La Universidad de Buenos Aires cuenta con veintidós profesorados universitarios que se reparten en cinco facultades diferentes. A su vez, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires ofrece, entre otras, la carrera de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas conforme la resolución CS nro. 3344/04 y la Residencia Docente surge entre los espacios curriculares especificados en el plan de estudios de la carrera (Anexo I de la resolución CS nro. 3344/04), como una asignatura de formación docente en la práctica.

En el presente trabajo, abordaré el espacio curricular de la Residencia Docente focalizando en algunas características de la formación en la práctica de estudiantes que la transitaban en contexto de pandemia.

#### IV. LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Cuando la pedagoga María Cristina Davinise refiere a las “prácticas”, no lo hace en relación exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas o técnicas vinculadas al “hacer”; por el contrario, la autora describe la práctica como “la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (2018, p. 29).

Previo a la emergencia sanitaria, las prácticas de los/as estudiantes de la Residencia Docente se desarrollaban presencialmente, conforme los contenidos mínimos establecidos para la asignatura, en establecimientos educativos de nivel medio y superior, donde los/as residentes se

presentaban y desarrollaban una secuencia de clases previamente planificada, con una carga horaria de 240 minutos por nivel, en compañía de un/a docente con el rol de tutor o tutora. Allí, los/as residentes interactuaban con estudiantes, en instituciones educativas con sus propias culturas escolares, donde desplegaban estrategias de enseñanza, proponían actividades y evaluaban su pertinencia, administraban el tiempo y sostenían el aprendizaje. En estos espacios de enseñanza reales, los/as residentes ponían en práctica todo el conocimiento adquirido en los distintos espacios curriculares que compone el plan de estudios de la carrera. En este contexto, la Residencia Docente implica un “pasaje” entre la formación docente y la profesión docente (Souto, 2011). Es decir, cada encuentro que los/as residentes tenían con los estudiantes en las instituciones educativas funcionaba como “horas de vuelo” en un contexto real.

En la actualidad, las prácticas de los/as residentes están atravesadas por un panorama sumamente complejo e inédito a nivel mundial que conminó al cuerpo docente a reflexionar sobre las modificaciones que fueran necesarias para dar continuidad al proceso formativo de los estudiantes del profesorado. Es por ello que el profesor titular de la asignatura y su equipo docente han tomado una serie de decisiones necesarias para adecuar el programa de la Residencia Docente a los desafíos planteados por la pandemia. De esta forma, se han adaptado los dispositivos para la formación en la práctica de los/as residentes en contexto de educación remota de emergencia. Así como la formación práctica de los/as estudiantes de abogacía de la misma Facultad han realizado sus prácticas a través de un seguimiento electrónico de expedientes, causas u otras formas de ejercicio profesional, los estudiantes del profesorado, con escuelas cerradas o inaccesibles debido a la conformación de burbujas, debieron llevar adelante sus prácticas docentes de modo remoto.

## V. BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS RESIDENTES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Desde la cátedra de Residencia Docente, se han desarrollado dispositivos de práctica y orientaciones para el diseño de las clases virtuales. Dichos dispositivos se diseñaron a partir de la necesidad de dar

continuidad al proceso de formación de los/as estudiantes como titulares del derecho a la educación superior en contexto de enseñanza remota de emergencia.

Como explica Ruiz (2020), “lo destacable en el contexto contemporáneo generado por la pandemia del COVID-19 es cómo algunas de las herramientas de la educación a distancia han sido adoptadas e implementadas con celeridad extraordinaria en todos los niveles escolares, en la mayoría de los países del mundo”.

Los dispositivos, tanto para la práctica de nivel medio como para la de nivel superior, son propuestas de formación a partir del desarrollo de clases virtuales. En el caso de la práctica del nivel superior, las clases virtuales deben ser sincrónicas y simuladas, ya que quienes oficiaron de estudiantes son los/as propios compañeros/as residentes. En cambio, la propuesta para nivel medio prevé una secuencia de clases asincrónicas implementadas por escrito, dirigidas a estudiantes hipotéticos, enmarcados en el contexto del relato de docentes entrevistados por los propios residentes. Esta decisión tiene que ver con la necesidad de la cátedra de brindar un espacio de formación donde los/as residentes lleven a cabo sus prácticas a partir de las dos modalidades que se utilizan hoy en todos los países del mundo para dar continuidad a la enseñanza en contexto de emergencia sanitaria.

La modalidad virtual, ya sea sincrónica o asincrónica, presenta una modificación sustancial en cuanto al espacio y las interacciones, ya que los/as residentes han de hacer sus prácticas sin ingresar personalmente a una institución educativa ni a un aula física. Es por ello que los dispositivos de práctica diseñados por la cátedra persiguen el objetivo de incorporar la tecnología de modo genuino a las prácticas de la enseñanza (Maggio, 2012), aproximándose a los nuevos escenarios a los que se enfrenta el docente en la actualidad, y adecuando la formación a los posibles campos de actuación profesional de un docente.

Otros dos dispositivos de formación, que constan del desarrollo de una autobiografía y la redacción de un diario de formación, completan las prácticas de nivel medio y superior. En ambos casos, se promueve un posterior análisis reflexivo en el marco de una formación integral de los/as residentes.

A partir de la descripción que antecede, surgen preguntas en torno a ¿cómo se desarrolló el proceso formativo de los residentes en la modalidad virtual? y ¿cuáles han sido sus mayores dificultades?

## VI. ENCUESTA A LOS/AS RESIDENTES

Para dar respuesta a dichos interrogantes, se diseñó una encuesta para los/as residentes que han cursado la materia Residencia Docente en contexto de pandemia a través de la modalidad virtual en el marco de educación remota de emergencia.

Para delimitar el universo de casos, se han seleccionado cursantes de los dos cuatrimestres del ciclo lectivo del año 2020 y del primer cuatrimestre del año 2021, cubriendo la totalidad de períodos desde que comenzó la pandemia por COVID-19 hasta el momento de escribir este trabajo. Ahora bien, la muestra conformada es de tipo casual dentro de la categoría de muestras no probabilísticas (Kunz y Cardinaux, 2017) ya que se compone de 49 estudiantes que voluntariamente completaron la encuesta. La comunicación con los/as residentes se desarrolló a partir de correos electrónicos enviados a las direcciones de e-mail que oportunamente informaron al cursar la asignatura en análisis. Concretamente, se enviaron 174 correos, a través de los cuales, se hizo llegar a los/as residentes una encuesta sobre su trayecto de formación en la Residencia Docente.

En cuanto a la encuesta, fue creada para medir en escalas de actitud (Kunz y Cardinaux, 2017) las variables que podrían incidir en la cursada de los/as residentes, por ejemplo, respecto a su contexto familiar, la disponibilidad de conexión a Internet, el tiempo dedicado a la cursada y las posibles dificultades para desarrollar los dispositivos propuestos por la cátedra como parte integrante de su proceso de formación. Para recolectar la información, se diseñó un cuestionario en un Formulario Google que contiene veintiuna preguntas. El estudio exploratorio planteado se centra en las circunstancias de los residentes durante su cursada de la Residencia Docente en contexto de enseñanza remota de emergencia a través de la modalidad virtual. A continuación, presento el cuadro nro. 1 donde se detallan las dimensiones y variables de indagación.

**Cuadro nro. 1.**

Área de indagación	Dimensión	Variable	Descripción	
Contexto de los/as residentes	Situación habitacional	Vivienda	Contexto familiar	
			Características de su vivienda	
			Impacto del COVID-19	
	Conectividad	Lugar de trabajo	Espacio donde desarrolla su actividad laboral	
			Internet	Acceso a Internet en el hogar
			Dispositivos electrónicos	Tipo de dispositivos electrónicos
		Uso de los dispositivos	Personas que usan los dispositivos disponibles	
Propuesta de formación	Prácticas	Uso de TIC	Plataformas digitales Recursos digitales	
		Implementación de las clases	Momentos de la práctica	
		Distanciamiento social	No presencialidad	
			Interacciones	
		Recursos bibliográficos	Acceso a bibliografía	
Percepciones	Continuidad pedagógica de emergencia	Cursada virtual	Fortalezas y debilidades	

Cuadro de elaboración propia.

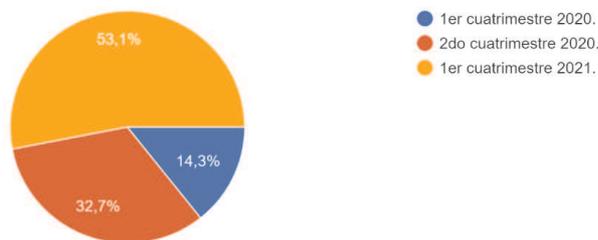
Como se observa, a partir de las variables presentadas, el estudio exploratorio planteado se centra en las circunstancias de los residentes durante su cursada de la Residencia Docente en contexto de enseñanza remota de emergencia a través de la modalidad virtual. A continuación, presentaré una descripción de los resultados obtenidos.

## VII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS RESPUESTAS DE LOS/AS RESIDENTES

La primera pregunta que se formuló a los/as residentes se refiere a su ubicación en el tiempo respecto al cuatrimestre que han cursado la materia.

### Gráfico nro. 1.

Indique en que año y cuatrimestre cursó la Residencia docente.  
49 respuestas



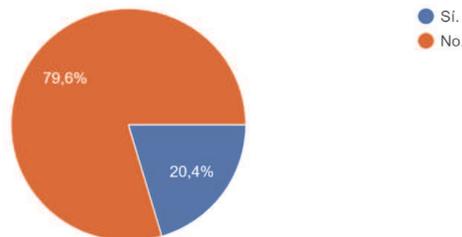
Como se advierte en el gráfico nro. 1, la mayoría de los/as residentes que respondieron la encuesta han cursado la Residencia Docente durante el período marzo-julio del año 2021. Es decir, más de la mitad de la muestra está compuesta por residentes que han asistido durante el primer cuatrimestre del año en curso.

Respecto a la situación habitacional de los/as residentes, en un grupo de preguntas se ha indagado sobre las características de su hogar, con especial interés en conocer si algún residente o un familiar ha cursado la enfermedad de COVID-19. Luego, en el gráfico nro. 2 se observa que cerca del 80% de los/as residentes de la muestra manifestaron no haber padecido COVID-19 durante la cursada. Es posible preguntarse si

estudiantes que padecieron la enfermedad o tuvieron familiares a su cuidado pudieron continuar con sus estudios. Estas trayectorias interrumpidas no han sido alcanzadas por la encuesta pero puede sostenerse la conjetura al respecto.

### Gráfico nro. 2.

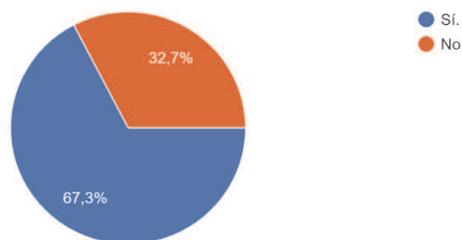
¿Usted o alguna persona con quien convive ha contraído el virus Covid 19 durante la cursada?  
49 respuestas



A continuación, también respecto de su vivienda, al ser consultados por su lugar de trabajo los/as residentes manifestaron en un 67,3% que trabajan desde su hogar en contexto de pandemia, tal como se refleja en el gráfico nro. 3.

### Gráfico nro. 3.

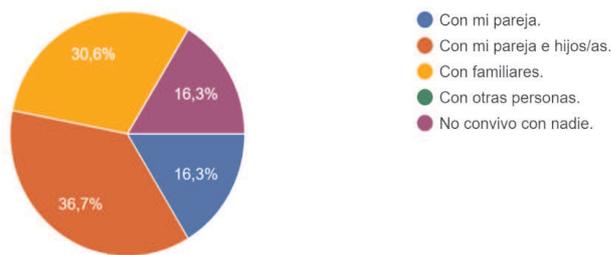
¿Usted trabaja desde su hogar?  
49 respuestas



Ahora bien, para conocer el contexto en que desarrollaron la cursada los/as estudiantes de la Residencia Docente, fueron consultados sobre las personas con quienes viven o si no viven con nadie y, por otro lado, se preguntó si tenían un espacio propio en la vivienda para desarrollar la cursada. Lo planteado se observa en los gráficos nro. 4 y 5 de los cuales es posible extraer que más del 80% de los/as residentes conviven con más de una persona, aunque manifiestan tener un lugar privado en la vivienda para realizar las clases virtuales.

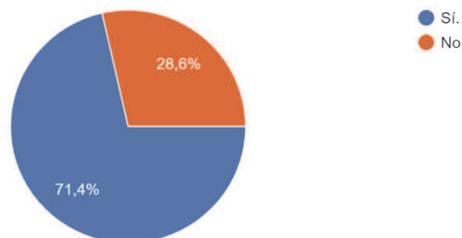
**Gráfico nro. 4.**

¿Con quién vive?  
49 respuestas



**Gráfico nro. 5.**

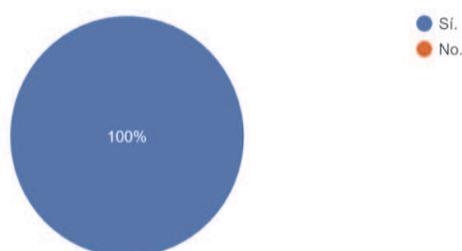
¿Usted cuenta con un espacio privado en su vivienda para realizar sus clases virtuales?  
49 respuestas



En cuanto a la conectividad a Internet, los/as residentes respondieron en su totalidad que tienen conexión a Internet en su hogar. Véase gráfico nro. 6.

### Gráfico nro. 6.

¿Cuenta con servicio de internet en su domicilio?  
49 respuestas



Respecto al tipo de dispositivo electrónico utilizado por los estudiantes para cursar la materia de forma virtual, en el gráfico nro. 7 se observa que en su mayoría disponen de una computadora y del gráfico nro. 8 se desprende que más del 75% de residentes cuenta con una computadora propia.

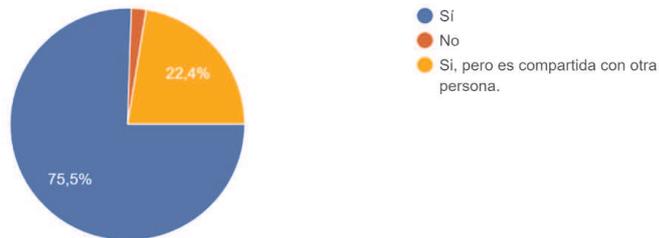
### Gráfico nro. 7.

¿Qué dispositivo electrónico utilizó para cursar la materia Residencia docente?  
49 respuestas



### Gráfico nro. 8.

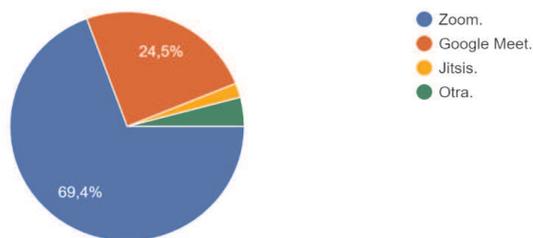
¿Tiene computadora propia?  
49 respuestas



Otro dato indagado tiene que ver con la plataforma elegida por los/as residentes para desarrollar su práctica de nivel superior. En el gráfico nro. 9 se observa que en un 69,4% los/as encuestados/as han utilizado Zoom y en segundo lugar sigue la plataforma Google Meet en un 24,5%.

### Gráfico nro. 9.

¿Qué plataforma utilizó para realizar su práctica sincrónica de nivel superior?  
49 respuestas

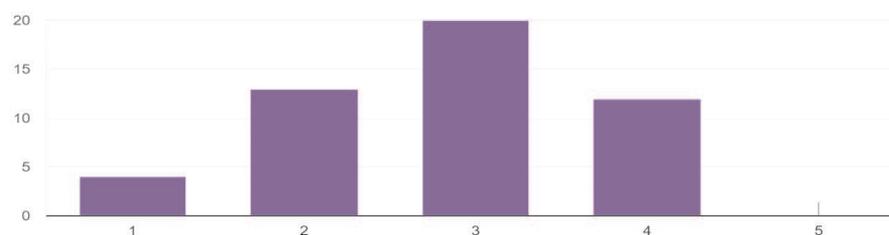


Luego, tomando las dimensiones que se componen de las percepciones de los estudiantes sobre su cursada en Residencia Docente, los gráficos nro. 10 y nro. 11 muestran el grado de dificultad, que evidencian los residentes, respecto de sus prácticas sincrónicas de nivel superior. En

ambos cuadros se puede ver que el grado de dificultad expresado por la media de los residentes es un grado 3, es decir intermedio, ya que el menor grado de dificultad es 1 y el mayor es 5.

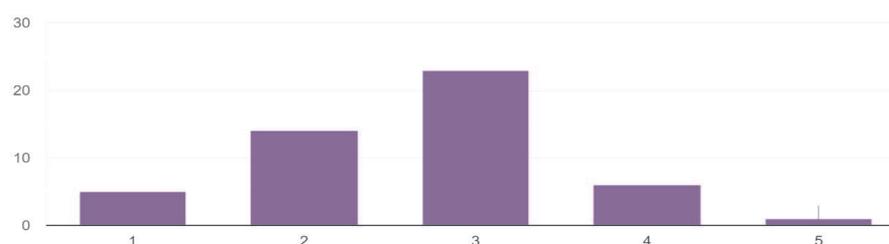
### Gráfico nro. 10.

Califique el trabajo de planificación de las clases de nivel superior conforme su grado de dificultad.  
49 respuestas



### Gráfico nro. 11.

Califique la implementación de sus clases de nivel superior conforme su grado de dificultad.  
49 respuestas



A partir de su práctica de nivel superior de forma sincrónica, se consultó a los residentes respecto a las posibles interacciones con estudiantes en situación de clases virtuales. Específicamente se preguntó si algunas cuestiones no se observan o visibilizan adecuadamente en las clases virtuales y las respuestas arrojan un resultado disperso, tal como se desprende del gráfico nro. 12.

**Gráfico nro. 12.**

¿Considera que algunas cuestiones no se observan o visibilizan adecuadamente en las clases virtuales?  
 49 respuestas



Por último, dos preguntas de respuesta abierta finalizan la encuesta. Las mismas fueron diseñadas para indagar sobre las fortalezas y dificultades que los/as residentes han transitado, desde su propia percepción, durante la cursada de la Residencia Docente en modalidad virtual. A partir de la sistematización de las respuestas obtenidas, se observa que hay variables que se repiten y por ello las he agrupado en los cuadros nro. 2 y nro. 3 que presento a continuación:

**Cuadro nro. 2.**

Cantidad de respuestas coincidentes	Fortalezas
3	Uso del tiempo
10	Compañerismo-trabajo en dupla
11	Constancia-perseverancia
4	Adaptación-resiliencia
3	Creatividad
2	Acompañamiento de los tutores
4	Uso de herramientas electrónicas y virtuales

Cuadro de elaboración propia.

**Cuadro nro. 3.**

<b>Cantidad de respuestas coincidentes</b>	<b>Desafíos</b>
5	Trabajo en dupla-grupal
12	Uso del tiempo
7	Adaptación a la no presencialidad
4	Disponibilidad de espacio para estudiar
4	Comunicación con los tutores
5	Uso de TIC
9	Desarrollo de clases asincrónicas para nivel medio
2	Inexperiencia docente

Cuadro de elaboración propia.

### VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En una primera aproximación al análisis de las respuestas de los/as residentes, nos enfocaremos en el acceso a Internet. Si bien es una de las principales dificultades que se generan en torno a la educación virtual, el 100% de residentes que respondieron la encuesta han manifestado que cuentan con acceso a Internet en sus hogares aunque no surge de la encuesta con qué frecuencia surgen inconvenientes con la conexión.

En cuanto a las dificultades que se presentaron durante la cursada, el 20% de los/as residentes encuestados han padecido la enfermedad de COVID-19 durante su trayecto de formación en la Residencia Docente. Se observa que de 10 residentes que transitaron la enfermedad, 5 estudiantes han cursado la residencia durante el 1<sup>er</sup> cuatrimestre de 2021 y otros 5 estudiantes afectados por el virus han cursado durante el año 2020. A ello debemos agregarle la situación familiar en el hogar de cada uno de los/as residentes. En ese sentido, de los resultados de la encuesta se extrae que el 67,3% de residentes trabaja desde su hogar y el 83,3% convive con otra persona. Por otro lado, el 25% de residentes han manifestado dificultades en cuanto al uso del tiempo, ya sea por falta del mismo o por complicaciones respecto a su administración y organización

familiar. Luego, cerca del 10% de residentes expresaron problemas con la disponibilidad de espacio para estudiar. Cabe destacar que un 30% de residentes respondieron que no cuentan con un espacio privado en sus viviendas para conectarse a las clases virtuales. Es decir, de los resultados de la encuesta es posible elucidar la dificultad de los/as residentes para compatibilizar estas cuestiones. Se observa que la convivencia con otras personas, cuando el hogar se convierte en el lugar de trabajo y de estudio, afecta desfavorablemente el desarrollo de la cursada de los/as estudiantes.

En cuanto a los dispositivos utilizados para cursar la Residencia, el 81,6% de residentes lo han hecho con una computadora, el 14,3% con un teléfono celular y el 4,1% con una tableta. A su vez, el 75,5% de estudiantes expresó tener una computadora propia y el 22,4% de consultados dijo compartir el uso de su computadora. Nuevamente, se observa una dificultad a la hora de asistir a clases e incluso de realizar sus prácticas.

En cuanto al nivel de dificultad que les ha generado la planificación de las clases sincrónicas, la respuesta promedio es un grado 3 en una escala de 1 a 5, donde 1 es el menor grado de dificultad y 5 es el mayor. Respecto de la implementación de dicha clase, la respuesta promedio también es 3, es decir una dificultad intermedia. Ahora bien, en las respuestas abiertas brindadas por los/as residentes, cerca del 20% de ellas y ellos han indicado que su mayor desafío fue desarrollar la secuencia de clases asincrónicas para nivel medio. Se observa que en ninguna respuesta sobre "dificultades" se ha mencionado el desarrollo de la clase de nivel superior. Dicha situación se completa con las respuestas abiertas de los/as residentes, quienes han mencionado a la "constancia", "perseverancia", "adaptación", "resiliencia" y "creatividad" como fortalezas durante su cursada en la Residencia Docente en la modalidad virtual. De allí, se pone de relieve el empeño de los/as estudiantes por transitar aquel "pasaje" entre la formación y la profesión docente mencionado anteriormente.

Finalmente, preguntados por su percepción en torno a la visibilidad de aquellas cuestiones que transcurren en las clases virtuales, el 36,7% de los encuestados respondió que "no se observan adecuadamente las necesidades de los estudiantes" y en contraposición, el 32,7% sostiene que "todo puede visibilizarse" Por otro lado, el 28,6% de los residentes

respondieron que no puede observarse adecuadamente “la atención de los estudiantes”. Solo el 2% de los consultados expresó que “nada puede visibilizarse porque las cámaras están apagadas”.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, es posible observar que los/as residentes que han transitado la Residencia Docente en modalidad virtual manifiestan dificultades concretas en cuanto al uso del tiempo, los espacios, que como se mencionó anteriormente se confunden los espacios laborales y educativos en un mismo ambiente y las interacciones que se dan allí pueden generar distracciones o incomodidades a los residentes, a las personas que conviven con ellos y ellas e incluso a quienes están conectados a la clase virtual.

Es marcada la dificultad de la mayoría de los/as residentes en torno al cambio de entorno educativo; es decir, han transitado gran parte de su formación de manera presencial en instituciones educativas donde tienen lugar interacciones entre pares y con los/as docentes, además de los directivos, personal no docente y la comunidad a la que pertenece el establecimiento educativo. Aquellas interacciones y vínculos que se daban de forma presencial, donde los estudiantes conocían el oficio de alumno y la cultura institucional, que, además, se formaban integrablemente como personas al compartir su espacio educativo con sus pares, se ve alterado en la modalidad virtual.

Una de las mayores dificultades de los/as residentes es realizar el viraje de aquel modelo presencial a uno a virtual en el cual las interacciones se dan de otro modo, incluso, muchas veces, sin ver al interlocutor porque tiene su cámara apagada. Los/as residentes se han formado, al menos en gran parte de su carrera, con un modelo presencial y a la hora de desarrollar sus prácticas debieron modificar sus estructuras cognitivas, su forma de interactuar con otros/as, el tiempo de clases y su modo de comunicación. Por ejemplo, los/as encuestados/as respondieron que su mayor dificultad ha sido diseñar las clases asincrónicas, que se vincula con la distancia entre los interlocutores en la relación pedagógica, ya sea en cuanto al espacio como al tiempo debido a la asincronía. Además, redactar narrativamente una clase genera tensiones en torno a la selección, secuenciación y organización de los contenidos que necesariamente deben realizar los/as residentes como parte de sus prácticas. Por otro lado, la comunicación que se genera en una clase escrita debe ser muy

detallada, con consignas claras y precisas teniendo en cuenta que los estudiantes no podrán solventar sus preguntas con el/la profesor/a al momento de leerlas. Esta tarea ha generado angustia y ansiedad porque no es un formato con el cual los/as residentes estuvieran familiarizados. Sin embargo, algunos/as residentes han valorado realizar sus prácticas a través de la modalidad virtual porque ello les exigió conocer y trabajar con herramientas virtuales que desconocían, además de planificar estrategias acordes a la modalidad y el formato de clase a distancia.

Sin duda, la mayor modificación en el trayecto de formación de Residencia Docente ha sido la imposibilidad de realizar sus prácticas en instituciones educativas con estudiantes reales. Esta circunstancia ha sido una dificultad que los/as residentes han transitado, no sin manifestar su desazón, ya que el espacio de Residencia Docente es aquel pasaje preprofesional del que habla Souto (2011), el cual, en el caso de estudio, no ha permitido la inmersión de los/as residentes en espacios de práctica reales.

## IX. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, cabe destacar que tal como señala Berruecos Vila (2020), para el diseño de recursos y actividades acordes a ambientes de aprendizaje virtuales es necesaria la formación de docentes con conocimiento y capacitación para la planificación de la enseñanza virtual. En este sentido, los/as residentes entrevistados/as han valorado como fortaleza su formación respecto al diseño y planificación de clases virtuales, el desarrollo de recursos adaptados a la virtualidad y los modos de interacción y vinculación posibles a los que debieron atender durante el transcurso de sus prácticas simuladas. Dicha formación no se hubiera propuesto en un contexto presencial. A su vez, como plantea Anjovich (2014), la formación de los docentes para ejercer su profesión debe estar en consonancia con el perfil profesional de los/as docentes en la actualidad, ya que la planificación e implementación de clases virtuales no sólo son parte de su campo de acción en contexto de emergencia sanitaria, sino que también se vislumbra vocación de permanencia de dicha modalidad en el sistema educativo. En este sentido, el objetivo de la cátedra de incorporar la tecnología de modo genuino a las prácticas de

la enseñanza (Maggio, 2012), acercándose a los nuevos escenarios a los que se enfrentan los/as docentes en la actualidad, adecuando la formación a los posibles campos de actuación profesional de un docente, es una modificación percibida positivamente por los/as residentes.

La aproximación exploratoria realizada nos permite conocer algunos rasgos de la práctica docente de los/as residentes en contexto de pandemia. A partir de los datos relevados, es posible observar que se han presentado desafíos inéditos y sumamente complejos para ellos y ellas vinculados a la no presencialidad. Al momento de escribir estas conclusiones, el sistema educativo –en general– y el nivel superior –en particular– están articulando estrategias de retorno a la educación presencial, sin ser claras las condiciones del retorno ni el sostenimiento de la presencialidad. Por ello, esta investigación no concluye aquí y ahora, aunque pueda ser complejo definir esas variables en un mundo virtualizado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, R., *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Paidós, 2014.
- BERRUECOS VILA, A. M., “COVID-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia”, en *Boletín de Prensa de la Universidad Iberoamericana*, 2020. Recuperado de <<https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>>.
- BRITEZ, M., “La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera”, en *SciELO-Scientific Electronic Library Online*, 2020. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>>
- Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, en *Informe Especial COVID-19*, nro. 1, 2020.
- DAVINI, M. C., *La formación en la práctica docente*, Paidós, 2018, p. 29.
- DUSSEL, I., “La formación docente y los desafíos de la pandemia”, en *Revista Científica EFI. DGES*, 6, nro. 10, 2020. Recuperado de <[http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI\\_Vol-6-N%C2%B010.pdf](http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf)> [Fecha de consulta: julio 2021].
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Novedades educativas, 1997, pp. 53-73.
- GARCÍA ARETIO, L., “Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil”, en *RIED*, 20, nro. 2, 2017, pp. 9-25.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO DE SARS-CoV-2: UNA MIRADA DESDE LA RESIDENCIA DOCENTE

SAMANTA SOFÍA DELAS

KUKLINSKI, H. P. y C. COBO, *Expandir la universidad más allá de la educación remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Outliers School, 2020.

KUNZ, A. y N. CARDINAUX, *Investigar en Derecho*, Eudeba, 2017.

MAGGIO, M., *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, Paidós, 2012.

PEREYRA, A., "Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente", en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, comp. por I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, UNIPE, 2020, p. 135.

RUIZ, G. R., "Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 2020, pp. 45-59. Recuperado de <<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>>.

SOUTO, M., "Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones", en *Actas pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1, Buenos Aires, 2006.

– "La residencia: un espacio múltiple de formación", en MENGHIBI, R. A. y M. NEGRIN (comps.), *Prácticas y residencias en la formación docente*, Jorge Baudino Ediciones, 2011, pp. 3-15.

Fecha de recepción: 3-8-2021.

Fecha de aceptación: 8-2-2022.

## **El desafío de enseñar a enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales**

ROALD DEVETAC\*, MARIANA MARCHEGIANI\*\*  
y MARIANO RUBIO\*\*\*

### RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad esencial pensar de qué manera enseñar a enseñar derecho o ciencias jurídicas en la ausencia de presencialidad o en la virtualidad con los distintos formatos posibles. Lo hacemos teniendo en cuenta la experiencia de cuatro años de trabajo en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y las decisiones pedagógicas didácticas que fue necesario adoptar y las adecuaciones que se debieron realizar en los últimos tres cuatrimestres a partir de los encuadres sanitarios gubernamentales e institucionales adoptados con motivo de la pandemia del

\* Profesor Titular de Residencia Docente. Profesor Adjunto Regular de Didáctica General y Profesor Adjunto Regular de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Rector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA). Correo electrónico: roalddevetac@derecho.uba.ar.

\*\* Jefa de Trabajos Prácticos de Residencia Docente y Ayudante de Primera Regular de Didáctica General en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Ayudante de Primera de Residencia en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Prácticas Docentes en Institutos de Formación Docente del GCBA.

\*\*\* Ayudante de Primera de Residencia Docente y Ayudante de Segunda Regular de Didáctica General en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Profesor y Jefe de Departamento de Humanidades del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA).

COVID-19. Asimismo, ponemos en juego el trabajo que venimos realizando en el marco del proyecto de investigación Decyt 2013 (2020-2022) en curso de ejecución en el ámbito de la Secretaría de Investigación de la misma unidad académica.

Esta presentación consta de tres partes: un encuadre contextual y un marco conceptual, que dan cuenta de un marco teórico que nos permite tamizar y analizar la experiencia de la propuesta efectivamente diseñada y desarrollada; los ajustes y aportes realizados a los distintos dispositivos de trabajo de la cátedra; y, por último, un cierre que recoge las fortalezas de la experiencia transitada y nos permite seguir pensando y, tal vez, brindándonos algunos indicios que responden a la pregunta esencial de nuestra investigación: “*Nuevas prácticas de enseñanza: ¿transición o permanencia?*”

#### PALABRAS CLAVE

Formación docente - Enseñanza en la virtualidad - Enseñanza del Derecho/Ciencias Jurídicas.

## **The challenge of teaching how to teach (law) in virtual environments’ The challenge of teaching how to teach (law) without the possibility of face-to-face classes, in virtual environments**

#### ABSTRACT

The essential purpose of this paper is to think about the ways of teaching how to teach law or legal sciences in various virtual learning environments. It has been written taking into consideration not only the experience gathered throughout four years of work at the Department of Teaching Residency from the Secondary and Higher Education Teaching Degree of the University of Buenos Aires Law School, but also the educational decisions and adaptations necessarily adopted during the last three terms in order to meet the governmental and institutional

health measures due to the COVID-19 pandemic. Moreover, the work that is being carried out at the DeCyT 2013 (2020-2022) research project within the Research Office of the same academic unit has been likewise taken into account.

This presentation consists of three sections: a context and conceptual framework accounting for a theoretical framework that enables us to sift out and analyze the proposed experience, effectively designed and developed; the adjustments and contributions made to the several working procedures of the Department; and, lastly, a conclusion that gathers the strengths based on this experience and that enables us to keep on thinking and, may be, providing some signs to answer the main question of this research: "New education practices: transition or permanence?"

#### KEYWORDS

Teaching training - Virtual Education - Teaching Law/Legal Sciences.

#### I. ENCUADRE CONTEXTUAL Y MARCO CONCEPTUAL

Esta producción se articula a partir de la tarea de los espacios de enseñanza e investigación de la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Partimos de un presupuesto determinante: estamos transitando un tiempo inédito y de excepcionalidad. Un momento único de la historia de la humanidad: la pandemia COVID-19, que produce efectos a escala global y local en las más distintas áreas: sanitaria, social, económica y, por supuesto, educativa.

En el campo educativo, el impacto ha sido muy fuerte por lo intempestivo, por lo abrupto, por lo contundente y por lo prolongado. De un día para otro la cultura escolar (de cualquiera de los niveles de enseñanza) se vio interrumpida en su cotidianeidad y generó un fuerte desafío a todos los actores del sistema (equipos de gestión, docentes y estudiantes, y en los niveles de escolaridad básica u obligatoria a las familias). Las organizaciones escolares en cuanto a su materialidad espacial cerraron sus puertas y todos quedamos inmersos y comprometidos con una mentada "continuidad pedagógica". Nos encontramos transitando una

situación novedosa y única, para la cual nadie registraba una experiencia previa que pudiera servir de sustento para tomar decisiones. La Facultad de Derecho y nuestra cátedra no fueron la excepción.

Pero antes de describir qué hicimos para lograr este propósito queremos señalar que pensamos que cualesquiera hayan sido las decisiones adoptadas en los distintos órdenes: políticos, institucionales o en cada una de las unidades académicas o en cualquiera de las cátedras, existen cuatro categorías teóricas que han sido interpeladas por la pérdida de la presencialidad y la aparición de la virtualidad. Ellas son: el espacio y el tiempo, la propuesta de enseñanza o construcción metodológica de cada espacio curricular, la relación pedagógica entre los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el uso de las tecnologías (Dussel, 2020).

En primera instancia planteamos, con carácter genérico, las mutaciones de estas categorías teóricas. Luego daremos cuenta de ellas en nuestro proceso de diseño para la cátedra de Residencia Docente.

Probablemente la categoría espacio-temporal con sus dimensiones espacio y tiempo hayan sido las más afectadas. El espacio escolar (la facultad, el aula) desapareció repentinamente y allí aparecieron esos otros nuevos espacios escolares (mayoritariamente, las casas de los docentes y de los estudiantes –domesticación escolar–, sus lugares de trabajo, algún lugar público, cuando no un medio de transporte, etc.). Mientras el tiempo tradicional de la clase comenzó a mutar en otros tiempos con distintas duraciones e intensidades y las importantes decisiones entre propuestas, más o menos, sincrónicas o asincrónicas.

Los programas de enseñanza debieron, en todos los casos, ser pensados para este nuevo contexto: en algunos casos nuevas operaciones de selección, secuenciación y organización de contenidos; diseños de nuevas estrategias de enseñanza, a partir de nuevas actividades y, esencialmente, la creación y utilización de nuevos recursos propios de la virtualidad. Y, concomitantemente, con una nueva propuesta de enseñanza es necesario reformular los criterios, los instrumentos y las instancias de evaluación.

Fuerte alteración se produce también en la relación pedagógica que se genera entre los distintos actores. Teniendo en cuenta que el aula no

es sólo el espacio físico en el cual se llevan adelante las propuestas de enseñanza, sino que también es el lugar en el cual se produce la comunicación entre los docentes y los estudiantes y de los estudiantes entre sí. La falta de dicho espacio y el posicionamiento de estudiantes y profesores en distintos espacios físicos dificulta esa relación esencial para los procesos de formación.

Y, por último, la importancia y el uso de las tecnologías en esta situación. Ya no pensando la tecnología como un recurso utilizado, esporádica o frecuentemente, en una clase sino como el soporte básico de generación del encuentro educativo de un grupo clase en el cual se puedan llevar adelante nuevas propuestas de enseñanza, se puedan favorecer procesos de construcción y apropiación de conocimiento y se puedan producir instancias de intercambios, de comunicación, de conversación entre los distintos actores.

La alteración de estas categorías teóricas, probablemente, no encontraron en ningún caso una respuesta única e inmediata. A lo largo de este tiempo de no presencialidad, seguramente, se fueron tomando decisiones y diseñando propuestas y estrategias diversas. Se fueron probando y viendo, por ensayo y error, cuáles eran los ajustes necesarios para mejorar las mismas. La cátedra de Residencia Docente no estuvo exenta de esta problemática y así fuimos trabajando a lo largo de este tiempo.

En lo que refiere a nuestra asignatura que tiene por objeto primordial las prácticas de la enseñanza el desafío fue, y sigue siendo, cómo generar situaciones de práctica sin presencialidad en entornos virtuales sin perder nuestra preocupación por que los estudiantes puedan pensar, diseñar y planificar situaciones de enseñanza, ponerlas en juego en contextos de campo profesional y reflexionar sobre las mismas.

Hicimos todo lo posible por no perder este propósito. En nuestra condición de formadores de docentes tuvimos que actuar en clave histórica, que fue y es pensar y decidir sobre una práctica en un nuevo contexto.

Y en esa línea estructuramos una propuesta sustentada en los siguientes postulados:

- a) Intentar no perder los contenidos esenciales o prioritarios de la asignatura: las prácticas de enseñanza en ambos niveles, el análisis

- didáctico de las mismas y la reflexión sobre la formación docente y la propia formación;
- b) proponer una reformulación de los dispositivos para poder cumplimentar con el apartado anterior; asumiendo el aula virtual como espacio de encuentro, intercambio y conversación;
  - c) repensar las prácticas, de ambos niveles, sin perder la idea de pasaje propia de toda práctica preprofesional y respetando la doble pertenencia institucional: la que genera la condición de residente-estudiante y la situación de residente-practicante en el marco de la institución de origen (en nuestro caso la Facultad de Derecho) y de una institución receptora de la instancia de prácticas (escuelas secundarias o instituciones de nivel superior);
  - d) favorecer la máxima alternativa de aproximación a las situaciones concretas de campo, aun en estas instancias de aislamiento, tanto a las instituciones de nivel medio y superior como a las “aulas”;
  - e) reflexionar sobre el sentido de las clases en esta etapa de no presencialidad;
  - f) enfatizar la recuperación de la experiencia a través de la escritura. Valorar los registros narrativos preexistentes (de otras asignaturas) como los elaborados en la residencia. Asumir las vivencias personales y grupales como objeto de reflexión, de lectura y relectura, de escritura y reescritura, generando así una casuística propia de la asignatura;
  - g) presentar tecnologías variadas en su calidad de soporte y en cuanto recursos de enseñanza;
  - h) preocuparnos por la relación pedagógica propia de la instancia de formación de la Residencia Docente; intentando no dejar de cumplir con las funciones esenciales en nuestra condición de formadores de formadores: la enseñanza, el acompañamiento, el asesoramiento, la supervisión y, por último, las funciones de evaluación y acreditación;
  - i) intentar generar la mayor cantidad de espacios sincrónicos para no perder contacto con el grupo clase, con los equipos de prácticas, con los talleres de acreditación y con los estudiantes particulares que lo requieran. Entre otras decisiones, hacemos hincapié en el

trabajo en parejas pedagógicas que supera el trabajo individual y favorece el apoyo y acompañamiento y la retroalimentación entre pares y el énfasis en la función tutorial de todos los docentes de la cátedra.

## II. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DISEÑADOS Y DESARROLLADOS EN LA RESIDENCIA A PARTIR DE ESTE CONTEXTO: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Para el cumplimiento de los objetivos, tradicionalmente, la cátedra propone a los estudiantes tres dispositivos de formación íntimamente relacionados entre sí: la práctica de enseñanza en nivel medio, la práctica de enseñanza en el nivel superior y un diario de formación reflexivo y transversal a toda la propuesta.

Estos se distribuyen a lo largo de todo el cuatrimestre y culminan con la elaboración de un portafolios final que recupera el recorrido de cada residente a lo largo de las distintas instancias formativas.

A los estudiantes que ya trabajan como docentes en alguno de los niveles de enseñanza, en lugar de realizar el dispositivo de práctica del nivel en el que enseñan, se los invita a hacer un ejercicio reflexivo de su propio accionar docente a través de un cuarto dispositivo: la acreditación.

Estos dispositivos que se desarrollan en los espacios de prácticos se encuentran entramados con una serie de clases teóricas (en estas circunstancias previstas de manera sincrónica) que intentan poner en juego desarrollos propios de la cátedra y la bibliografía obligatoria y de referencia para que a partir de estos marcos teóricos sustenten las actividades propuestas por los distintos dispositivos. Las principales temáticas son: la formación docente, dispositivos de formación docente, la recuperación de conceptos didácticos esenciales y, fundamentalmente, los componentes de una planificación de clases, los sentidos de una clase, orientaciones para el diseño y desarrollo de clases virtuales (sincrónicas y asincrónicas), el diseño y utilización de materiales o recursos digitales, la recapitulación de cuestiones relacionadas con la evaluación, la reconfiguración de un nuevo perfil docente.

A continuación se detallan las características de cada dispositivo y los cambios o continuidades en este período excepcional.

#### A. *EL DIARIO DE FORMACIÓN*

El diario de formación es el primer dispositivo que se les presenta a los/as estudiantes. Consiste en una propuesta de trabajo en la que los y las residentes realizan un registro individual a lo largo de todo el proceso para dar cuenta de las diferentes sensaciones, vivencias, aprendizajes, miedos y satisfacciones que le van surgiendo a lo largo de la materia. Además, la propuesta no sólo pretende un análisis a partir del presente, sino que se motiva a los estudiantes a recuperar –a modo de autobiografía–<sup>1</sup> hitos memorables (tanto positivos como negativos) que hayan vivido en el sistema educativo en el rol de estudiantes.

*“Escribir un ‘diario de formación’ se parece, en algún sentido, a escribir un diario íntimo o un diario de viaje, en la medida en que permite reflejar la experiencia subjetiva de quien escribe. Pero no solo es una catarsis o un registro, ya que el autor se convierte luego en lector de su propia historia, de su pensamiento objetivado, de su emoción olvidada y allí se reconoce, se redescubre o se da cuenta de algo nuevo sobre sí mismo” (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009: 49).*

El diario de formación, entonces, se convierte en una herramienta de registro de vivencias pasadas, presentes y continuas en el que se refleja la propia historia escolar –autobiografía escolar– y la experiencia reflexiva de su formación docente. Sin embargo, la riqueza de este dispositivo radica en la lectura analítica y reflexiva de lo escrito. Las sensaciones y vivencias, transformadas en palabras, son un insumo fundamental para la construcción del docente que a cada estudiante le gustaría ser.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en este dispositivo, la cátedra organiza el dispositivo en una serie de consignas que deben ser realizadas en distintos momentos del cuatrimestre. El diario

<sup>1</sup> Las autobiografías son relatos personales que vienen del campo de la literatura, en el que el protagonista cuenta de manera narrada –en primera persona– su propia historia de vida, en este caso escolar. Son entonces una expresión de la vivencia de la vida misma y, como tal, contradictoria. En ellas se expresan sucesos, búsquedas, cambios, reflexiones y análisis de lo vivido.

de formación culmina con la lectura y un análisis reflexivo integral del dispositivo. A continuación, se detalla cada una de las propuestas de trabajo que lo conforman.

La primera consigna resulta fundamental, en este período de excepcionalidad, ya que aborda las sensaciones, prejuicios y consideraciones respecto al cursado de la materia en modalidad virtual. En cada uno de los cuatrimestres transitados en pandemia, la escritura de los estudiantes respecto a esta consigna fue variando a la par de las vivencias y cambios que la condición epidemiológica fue exigiendo. Además, también aparecieron situaciones personales y vínculos muy diversos con la enseñanza en entornos virtuales.

La segunda y la cuarta consigna orientan la escritura de la autobiografía del nivel superior y del nivel medio, respectivamente. Los estudiantes registran de manera escrita sus recuerdos educativos en el nivel antes de comenzar cada dispositivo de prácticas. El registro escrito de las vivencias en su trayectoria educativa es fundamental para la construcción de su propio estilo docente. Sus docentes, las experiencias de exámenes, las vivencias con sus compañeros y las sensaciones de cada una de las etapas resultan la materia prima para la reflexión y el primer acercamiento a las prácticas de cada nivel. El residente encuentra en sus propios escritos espejos que le servirán de reflejo para poder analizarse a sí mismo y construir su identidad docente repasando su propia historia (Anijovich, 2009).

Y, por último, la tercera y la quinta consigna encaminan el registro progresivo del recorrido que como residentes realizan en la instancia de práctica de enseñanza, en sus diferentes fases: preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1998), y el análisis del proceso analítico de lo vivido hasta el momento de la cursada a la luz de los hechos narrados en la autobiografía.

De esta manera, con entregas intermedias e instancias de devolución por parte de los tutores, este dispositivo invita a los residentes a reflexionar acerca de todo el proceso —y a la luz de su historia personal— en cada uno de los niveles. Los tutores acompañan este dispositivo a través de preguntas y repreguntas que invitan a la profundización de la reflexión sobre distintos aspectos del rol docente que, de un momento a otro, los residentes asumirán.

**B. PRÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR: ADAPTADA AL CONTEXTO CON EXPERIENCIAS DE CLASES SINCRÓNICAS. EL DESAFÍO DE PONER EN JUEGO NUEVOS RECURSOS Y MODOS DE ENSEÑAR**

Los dispositivos de práctica son nodales en la propuesta de Residencia Docente. A partir de ellos, la asignatura se configura como una instancia de pasaje entre la formación de grado y la inserción profesional en el campo de la enseñanza. Los estudiantes del profesorado, próximos a recibirse, deben enfrentarse al desafío de integrar los contenidos teóricos y prácticos aprendidos a lo largo de la carrera y ponerlos en juego en el marco de instituciones y situaciones de enseñanza reales.

Este dispositivo, tanto en el nivel superior como en el nivel medio, tiene como objetivo no solamente el diseño y el desarrollo de las clases, sino también que los estudiantes sean capaces de colocar bajo la lupa sus propias clases –y las de otros– integrando los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria personal y académica.

Atendiendo a la excepcionalidad del contexto, y respetando los objetivos de la asignatura, la práctica de nivel superior fue rediseñada para garantizar la continuidad de los estudiantes en sus estudios y posibilitar su titulación como docentes. Al repensar la práctica nos propusimos ofrecerles a nuestros residentes las mejores instancias formativas posibles para su formación profesional.

*“Enseñar hoy ya no puede concebirse como ‘aplicar’ o ‘bajar’ lo aprendido en el profesorado en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como sus inhibidores” (Alliaud, 2017).*

Frente al cambio de reglas que nos exigió la pandemia y aprovechando el recorrido que desde hace un tiempo viene desarrollando el campo de la tecnología educativa, nos propusimos diseñar un dispositivo de práctica de la enseñanza que intente ofrecer nuevas perspectivas en la

construcción del rol docente. Es por ello que consideramos que esta situación requiere construir herramientas no sólo para la situación excepcional que nos impuso la emergencia sanitaria, sino también para el futuro rol profesional en tiempos en los que la tecnología nos interpela.

En esta línea, y posicionándonos en una mirada pedagógica que intenta situarse en contexto, diseñamos un dispositivo de práctica en el que cada residente, en pareja pedagógica, deberá atravesar tres instancias que conforman el dispositivo. En primer lugar, cada pareja pedagógica deberá planificar una clase virtual de 80 minutos considerando la institución, la materia y el contenido asignado por el equipo docente. Para lograr la aprobación de este punto, los y las residentes deberán investigar sobre la materia, la descripción según el plan de estudios y planificar cada una de las actividades que realizaría en una clase virtual sincrónica.

En segundo lugar, y luego de haber recibido la aprobación del tutor/a, las parejas pedagógicas dictarán la clase virtual sincrónica a colegas en formación con la presencia de los tutores de prácticas. De esta manera, cada pareja dicta una clase de ochenta minutos de manera sincrónica virtual y asiste al menos a cuatro clases de sus compañeros.

Por último, los residentes realizan un análisis del diseño, planificación e implementación de las clases virtuales. El tutor orienta este análisis a partir de una devolución escrita del proceso en el que considera algunos aspectos como la gestión de la clase, los recursos elegidos, la utilización de la voz, el uso de la tecnología, la estructura y la organización de la clase, las estrategias seleccionadas y el cumplimiento de los objetivos entre otras variables.

Este dispositivo resulta ambicioso en cuanto a los objetivos de aprendizaje que pretende lograr. Los estudiantes, no sólo deben integrar los contenidos aprendidos a lo largo de todo el profesorado, sino que, además, deben enfrentarse al mismo desafío que los docentes del nivel tuvieron que afrontar al definirse la no presencialidad: la virtualidad.

Es preciso destacar que el nivel superior es el nivel con mayor antecedentes en esta modalidad. Si bien existen cursos, seminarios e incluso carreras que se dictan de manera completamente virtual, no es frecuente en el estudiantado que existan vivencias de cursado virtual, por lo que fue necesario readaptar los contenidos a fin de poder dar a conocer un

marco conceptual sobre la enseñanza a distancia. Se incluyó como contenido de la asignatura el manejo de plataformas de videollamadas, el abordaje de recursos para las clases sincrónicas y el armado de soporte digital para las clases, entre otros contenidos necesarios para el desarrollo de las prácticas.

La virtualidad ha facilitado el trabajo colaborativo entre pares más que en la presencialidad. La cátedra divide a los estudiantes en comisiones y allí se forman las parejas pedagógicas. Dentro de cada comisión, los residentes deben trabajar de manera solidaria y conformando una comunidad de prácticas. Los tutores asignados a cada comisión, por su parte, invitan a instancias de intercambio de propuestas formativas en las que se valoran la coevaluación y el trabajo colaborativo entre parejas pedagógicas. Los residentes tienen allí la posibilidad de compartir y ensayar sus clases con sus compañeros para enriquecer sus propuestas de clases. El aliento, las correcciones y las sugerencias de mejoras que circulan entre los residentes enriquecen las devoluciones y nutren la formación de cada uno de los docentes.

### **C. PRÁCTICA DE NIVEL MEDIO: DISEÑO DE PROPUESTAS ASINCRÓNICAS**

Rediseñar las prácticas en nivel medio resultó un gran desafío. Es necesario destacar que el nivel medio, a diferencia del nivel superior, no tiene precedentes en el dictado de clases a distancia. Esta situación también se volvió desafiante para todos los docentes que se encontraban ejerciendo sus materias al inicio del ciclo 2020. Reformular las propuestas, repensar las clases, encontrar las herramientas digitales adecuadas y corroborar el seguimiento por parte de los alumnos fueron algunas de las acciones que los docentes necesitaron realizar para sostener la propuesta educativa y garantizar la educación de sus estudiantes.

En medio de esta incertidumbre, y ya habiendo empezado el desarrollo del cuatrimestre, la situación obligó a tomar decisiones respecto a la propuesta del dispositivo del nivel medio. Hasta ese momento, la práctica se ejecutaba en las aulas de instituciones que le abrían las puertas a la cátedra para que los residentes dicten una secuencia didáctica de cuatro clases. Los tutores acompañaban a los residentes en la planificación, el desarrollo de las clases y la reflexión posterior de cada una de

las instancias. Sin embargo, en este contexto no era posible: ni los estudiantes ni los docentes estaban en las aulas. Las escuelas estaban cerradas y las clases no estaban puertas adentro.

*“Resulta importante señalar que se trata de una situación extraordinaria que excede en buena medida las respuestas que pueden darse desde los marcos normativos que regulan la actividad de las instituciones, por lo que es necesario asumir que no será posible emular las condiciones de cursada habituales. En ese sentido, la primera tarea que debemos darnos es la de repensar el escenario de formación y los contenidos de la enseñanza de manera integral, atendiendo a los límites y posibilidades de la situación en la que nos encontramos” (Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19. INFD).*

Ante esta situación, la cátedra optó por recuperar el desafío real que todos los profesionales de la educación nos encontrábamos enfrentando: la enseñanza virtual.

El dispositivo de nivel medio consiste, entonces, en la elaboración de una secuencia didáctica virtual con propuestas integrales para el abordaje de los contenidos de la materia Formación Ética y Ciudadana. Los estudiantes deben realizar, en parejas pedagógicas, la planificación y elaboración de tres clases virtuales asincrónicas a partir de un contenido asignado por los tutores con base a los contenidos priorizados por el ministerio de educación de la jurisdicción.

Para diseñar las clases cada pareja pedagógica deberá, en primer lugar, participar de una entrevista a docentes de nivel secundario para conocer algunas percepciones acerca de lo que está sucediendo actualmente en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel. Dichos docentes son graduados de nuestro profesorado, por lo que el propósito se vincula también al hecho de que ellos puedan contribuir a la formación de sus futuros colegas en el marco de nuestra casa de estudios.

En segundo lugar, deben realizar una planificación detallada de las actividades y propuestas que realizarán a lo largo de las tres clases. Una vez aprobada la planificación, los residentes deben producir el material asincrónico que le entregarán a los estudiantes. Y, por último, a partir de la devolución de los tutores los estudiantes deberán realizar una

reflexión de la propuesta realizada y del trabajo en pareja pedagógica a lo largo del dispositivo.

Si bien, en la mayoría de los casos, los residentes no terminan entregando este dispositivo a los estudiantes del nivel secundario, la propuesta pretende recuperar los desafíos propios de la realidad. En las entrevistas a los docentes, los estudiantes logran visualizar problemáticas y desafíos como la falta de conectividad, la dificultad en el seguimiento de los estudiantes, la elevada tasa de abandono, la diversidad entre los y las estudiantes, los inconvenientes de acceso al material, entre otros aspectos. Considerando esta realidad, los residentes elaboran una propuesta de enseñanza que pueda adaptarse a las diferentes realidades de cada institución, de cada clase y de cada estudiante. La diversidad de propuestas y la articulación de distintos formatos son fundamentales para el desarrollo de este dispositivo.

#### ***LA ENSEÑANZA DE LO EMERGENTE: LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL***

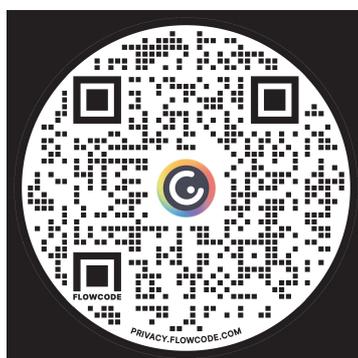
La alfabetización digital fue uno de los desafíos nuevos que este contexto presenta. Si bien la propuesta en la presencialidad incluía la enseñanza de algunas herramientas digitales para el desarrollo de las clases, la enseñanza se orientaba hacia una alfabetización funcional de la tecnología (Torres, 2011). En cambio, la propuesta de desarrollo de clases virtuales por parte de los residentes requiere una alfabetización informática.<sup>2</sup> Este nivel de manejo no significa conocer todas las herramientas disponibles, sino ser capaz de tomar el control de la tecnología y poder utilizarla para el objetivo deseado. Como docentes virtuales en formación, los residentes no sólo deben conocer, encontrar y ser capaz de comprender los contenidos en Internet, sino ser productores de contenidos y estrategias que incluyan la tecnología de manera genuina (Maggio, 2018) para el desarrollo de propuestas educativas virtuales.

<sup>2</sup> “...la alfabetización informática significa tomar el control de tu ordenador y no dejar que éste te controle a ti. Eres usuario competente cuando sientes que puedes decirle al ordenador lo que tiene que hacer y no al revés. No es necesariamente saber qué botón presionar, pero sí conocer la diferencia entre un procesador de textos y un editor de textos, entre una hoja de cálculo y un programa de bases de datos, o entre un disco duro local y un servidor de archivos en red [...] Resumiendo, alfabetización informática es saber lo que un ordenador puede y no puede hacer (Morgan, 1998)”, Torres, J. M. T. (2011).

Para lograr este objetivo, es fundamental la inclusión de la tecnología en la propuesta de enseñanza; no sólo como contenido, sino como recurso que posibilita y favorece la enseñanza. A partir de su vivencia como estudiantes ante las distintas propuestas de la cátedra, los residentes deben analizar qué estrategias consideran útiles para incluir en la planificación de las clases sincrónicas y asincrónicas, desde el rol de docentes. Es, por eso, que la propuesta de la cátedra incluye –en los encuentros sincrónicos y asincrónicos– herramientas digitales que pueden ser utilizadas por los residentes para el desarrollo de sus dispositivos de prácticas. De esta manera, se pretende que la inclusión de la tecnología no sea de manera forzada, sino como parte necesaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Es necesario considerar que el nivel de conocimientos sobre tecnología al inicio de la cursada es heterogéneo. Por eso, resulta imprescindible generar espacios de acompañamiento personalizado e individual a cada pareja pedagógica. Para ello, los tutores ponen a disposición material de su autoría y generan espacios de consulta específicos para acompañar el uso de distintas aplicaciones tecnológicas.

Entre los documentos y materiales que se pusieron a disposición se encuentra un material interactivo llamado: “Herramientas digitales para la enseñanza” realizado en la plataforma Genial.ly. Este material consiste en un micrositio que permite la exploración de distintas herramientas según la intencionalidad docente. En el caso de querer conocer el material, está disponible para que tanto docentes como alumnos puedan hacer uso. Simplemente deben escanear el código QR con la cámara de su celular, con conexión a Internet.



**D. LA ACREDITACIÓN: REVALORIZACIÓN DE LOS ESPACIOS DE REFLEXIÓN SURGIDOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR EN ESTE CONTEXTO**

La acreditación es un dispositivo de formación que fue diseñado por la cátedra en el año 2018 para ofrecer a los residentes que poseen experiencia docente un espacio de reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza.

En palabras de Legarralde (2019), para que una experiencia educativa se transforme en una experiencia docente es necesario que medie un proceso de reflexión. Es por ello que la tarea parte de la evocación y redacción de una situación significativa de enseñanza que ubica al residente como protagonista y lo invita a reflexionar y analizar lo sucedido en clave de la programación de la enseñanza, los vínculos interpersonales, los logros y desafíos que se desprenden de la experiencia, y el valor del ejercicio de reflexión sobre la práctica para la construcción del rol docente.

El dispositivo de acreditación sienta sus bases en un enfoque de la formación docente que asume a la narrativa como un componente esencial. Como expresan McEwan y Kieran (1998), *“el lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes”*. La narrativa recrea de este modo el movimiento que adquiere la propia experiencia.

En el contexto de enseñanza sin presencialidad que comenzamos a recorrer en el primer cuatrimestre del año 2020 y que aún perdura, este dispositivo sostuvo sus principios formativos y dimensiones de reflexión, pero propuso a los estudiantes la evocación y redacción de una situación significativa situada en este mismo contexto de enseñanza que nos atravesara.

El resultado de la experiencia, que aún transitamos, resulta significativa ya que en los relatos de los acreditantes podemos ver: i) el modo en que en esta situación los docentes debieron enfrentarse a una situación inédita; ii) la importancia del vínculo pedagógico y el encuentro con “el otro” desde los medios que sean posibles; iii) el valor de programar la enseñanza para reflexionar acerca del verdadero sentido que tiene lo que enseñamos; iv) la necesidad de desarrollar estrategias de enseñanza y utilizar recursos acordes al qué y para qué enseñamos en el marco de

un tiempo y espacio diferente al tradicional; v) el valor de la reflexión en el desarrollo del rol docente que nos invita constantemente a salir de la zona de confort y buscar nuevos caminos para enseñar, y vi) la necesidad de una formación docente que asuma los desafíos a los que nos enfrenta la educación en la actualidad.

**E. NUESTRA PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y SUS AJUSTES: LOS DISPOSITIVOS, EL PORTAFOLIOS Y EL COLOQUIO INTEGRADOR**

En cuanto a la evaluación, en este período, hemos seguido encuadrados en una evaluación formativa sustentada en el proceso que los residentes realizan a lo largo de su cursada. Continuamos sosteniendo algunos postulados básicos de la evaluación, más allá de las circunstancias de virtualidad: la triple dimensión técnica profesional, ética y política de la evaluación, la imperiosa necesidad de coherencia entre la propuesta de enseñanza y la evaluación, proponer una variedad de instrumentos e instancias de evaluación (Devetac, 2021). Al enmarcar la tarea en una evaluación formativa reafirmamos fuertemente las instancias de análisis y reflexión y la generación de instancias de retroalimentación. Esencialmente, el proceso comienza desde la primera producción de los estudiantes, continúa durante el diseño y desarrollo de todos los dispositivos planteados hasta el cierre en el coloquio final. Cada dispositivo se constituye en una instancia de evaluación e intentamos que los mismos generen un entramado teórico-práctico que favorezcan la integración de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. En estos momentos de no presencialidad, se valora especialmente en las producciones la utilización de las nuevas tecnologías ya sea como soporte o para el diseño de materiales y recursos y de qué manera se intenta lograr la relación pedagógica y de participación del alumnado. En todo momento los estudiantes son acompañados por los tutores de cada equipo de trabajo. En estas instancias se hace especial hincapié en la tarea de acompañamiento, orientando la tarea, señalando aciertos y errores, promoviendo acciones de autoevaluación y coevaluación y evaluando cada tarea sin asignar calificación. La calificación es única y surge al final del proceso, una vez realizado el coloquio final. El coloquio se ha modificado para esta etapa de no presencialidad, ya que el mismo debe ser realizado de manera virtual. A la tradicional propuesta de ser el espacio de análisis

y reflexión de la producción del dispositivo integrador que es el portafolios se ha enriquecido con material de apoyo escrito o audiovisual sobre cuestiones propias de la educación, la enseñanza y la formación en tiempos de virtualidad. En esta etapa, al insistir en la conveniencia del trabajo en parejas pedagógicas y haber ajustado el coloquio planteándolo de manera grupal intentamos superar las etapas de aislamiento que la virtualidad genera.

### III. REFLEXIONES SURGIDAS A PARTIR DE LO QUE LA EXPERIENCIA NOS VA DEJANDO

El desarrollo de la propuesta pedagógica de la materia Residente Docente en este contexto inédito nos ofrece, al momento, algunas reflexiones que nutren el desarrollo de nuestra asignatura y del proyecto de investigación que se encuentra en vigencia. Si bien la práctica presencial y situada en un contexto áulico e institucional es valiosa e irremplazable, la experiencia de práctica docente en entornos virtuales bajo los dispositivos anteriormente mencionados favoreció:

- a) La constitución de grupos de formación que funcionan como sostén y permiten mirar y mirarse para aprender de otros.
- b) El aprendizaje de una variedad de estrategias y recursos que nos invitan a asumir nuevas modalidades de enseñanza.
- c) La construcción de nuevos vínculos entre el formador, tutor y el grupo de formación, residentes.

a) Los dispositivos de práctica en el nivel medio y superior en este contexto de formación sin presencialidad se dieron en el marco de un grupo de formación, aspecto que representó una propuesta innovadora y significativa dentro de la asignatura.

Hasta el inicio del año 2020, cada residente se inscribía en un grupo de trabajo andamiado por un conjunto de tutores, y al interior de él conformaba una pareja pedagógica para el desarrollo de su práctica. Durante la mayor parte del cuatrimestre el encuentro con otros residentes, que formaban parte del grupo, era escaso. En las primeras clases, se generaban encuentros de reflexión con el grupo total acerca del proceso de formación, pero la salida al campo de la práctica hacía imposible disponer de mayores encuentros de este tipo, por lo que el espacio

de encuentro con otros se circunscribía a la relación entre la pareja pedagógica<sup>3</sup> y los tutores.

La reconfiguración de la propuesta pedagógica que nos impuso el año 2020 trajo consigo un nuevo escenario de formación en el que todas las tareas y actividades que involucraron la práctica fueron acompañadas por un grupo de residentes que conformaron un grupo de formación que trascendió los límites de la pareja pedagógica. De este modo, cada pareja de residentes al momento de ejecutar su clase y reflexionar sobre lo sucedido contó con la presencia del resto de sus compañeros de grupo.

La participación del grupo de residentes en las clases de nivel superior de sus compañeros comenzó siendo una invitación y se transformó de forma inesperada en un pilar fundamental dentro de la propuesta formativa que pudimos ofrecer como cátedra. Consolidamos así una vez más la idea de que

*La formación es el proceso de transformación de un sujeto, es la dinámica de cambio de un sujeto que vive en sociedad, en situación de interacción con otros. Otros que en el intercambio toman el lugar de terceros, de mediadores para que el proceso de transformación personal tenga lugar, permitiendo que el desarrollo de sí mismo y del para sí, se desarrolle (Souto, 2016: 227).*

En este sentido, la experiencia inesperada a la que nos enfrentamos estos últimos tres cuatrimestres: i) reforzó el valor del trabajo con otros en el marco de la formación docente (aspecto que ya había sido objeto de investigación de nuestra cátedra), y ii) abrió un nuevo horizonte de posibilidades reflexivas y formativas que eran imposibles de atravesar en la práctica tradicional (todo el grupo de residentes no podría haber acompañado una práctica presencial dentro del aula, del mismo modo en el que fue posible en entornos virtuales).

Los diarios de formación de los residentes han recuperado el valor de esta dimensión, destacando la importancia que ha tenido en su formación en la práctica contar con sus pares para reflexionar acerca del abordaje de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los recursos empleados; y poder ser observador participante de otros modos de enseñar.

<sup>3</sup> El trabajo en pareja pedagógica representó una construcción metodológica. Ver ponencia *La pareja pedagógica en la formación docente*, Rosario, 2019.

b) El desarrollo de las propuestas de práctica que se dieron en este contexto han permitido el aprendizaje de una variedad de estrategias y recursos que invitaron a los residentes a asumir nuevas modalidades de enseñanza. La planificación de la enseñanza que era pensada anteriormente para espacios de presencialidad implicó la creación de nuevos lenguajes y propuestas: la clase sincrónica y asincrónica.

Si bien los residentes siempre han tenido que inventar su clase, este contexto los desafió a “reinventar la clase”. Asumimos así que “*Las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Tienen lugar en la realidad y no en una ficción académica inalterable*” (Maggio, 2018). Al tiempo que como cátedra universitaria nos enfrentamos al desafío de reinventarnos sin perder de vista nuestros objetivos, tuvimos que ofrecer herramientas para que los residentes también puedan enfrentarse a ello en el marco de su formación.

Fue así como en lo emergente e inesperado surgieron dos propuestas didácticas que resultaron altamente valoradas por los residentes: a) un documento teórico con orientaciones prácticas para diseñar clases sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales,<sup>4</sup> y b) clases prácticas en las que los tutores ofrecían, explicaba y reflexionaban con ellos acerca de los recursos virtuales que resultaban los más utilizados en el tiempo actual.

El documento *Orientaciones para el diseño de clases virtuales* ofreció a los residentes un marco conceptual para pensar la utilización de la tecnología educativa en el contexto de nuestra propuesta, una perspectiva teórica acerca de la enseñanza en la virtualidad: reflexiones acerca del ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo? de la enseñanza, y herramientas para planificar una propuesta de enseñanza virtual con clases sincrónicas y asincrónicas.

Las clases prácticas desarrolladas por los tutores pusieron en juego cada una de esas herramientas virtuales de modo de acercar el uso de la tecnología a cada residente (que en muchos casos era un objeto desconocido y de alta preocupación). A su vez cada encuentro propició un espacio de reflexión didáctica acerca de los fundamentos que subyacen al momento de elegir cada estrategia o recurso de enseñanza.

<sup>4</sup> Ver documento *Orientaciones para el diseño de clases virtuales*, Roald Devetac y Mariana Marchegiani.

La experiencia transitada nos permitió reflexionar acerca de la importancia de ofrecer a los futuros docentes propuestas formativas contextualizadas y actualizadas, a la vez que dar cuenta y transformar en objeto de reflexión y formación las decisiones que como equipo formador vamos asumiendo en procesos de enseñanza inéditos que nos interpelan a todos.

c) El cambio en los vínculos en la virtualidad fue uno de los aprendizajes que más nos sorprendió como equipo de cátedra. En el diseño de la propuesta inicial para la no presencialidad resultó prioritario salvaguardar los objetivos de las prácticas docentes. Sin embargo, la situación epidemiológica comenzó a hacerse cada vez más preocupante y el destino cada vez más incierto. Las ansiedades del contexto no tardaron en llegar al “aula”.

Tal como se puede inducir a partir de lo descrito en este texto, las emociones y los sentimientos son considerados importantes en la propuesta de enseñanza de Residencia Docente, ya que pretende ser una materia reflexiva sobre el desarrollo profesional. En la presencialidad la mayoría de los estudiantes llegan a la asignatura final del profesorado con altas expectativas y la mirada puesta en el futuro. Es frecuente percibir ansiedades y sentimientos encontrados ante el cierre de un ciclo y el comienzo de un desafío profesional.

En este sentido, la pandemia influyó –e influye– de manera directa en los estudiantes y en el equipo docente. Todos nos vimos atravesados por esta situación de diferentes maneras y en distintos momentos: duelos, ansiedades, nervios, enojos, hartazgos y miedos fueron algunas de las reacciones que el contexto generó en casi todos en –al menos– algún momento. Para que la propuesta pueda ser llevada a cabo resultó fundamental el rol del docente tutor.

Tiempo atrás y antes de la pandemia escribíamos:

*Ser tutor implica necesariamente pensar al ejercicio de la práctica profesional como una situación conflictiva, incierta y singular, en el que el aprendizaje del futuro profesional no se da por contacto directo con la situación configurada, sino que se da por la combinación de la práctica, la interacción con sus pares y tutores y la propia reflexión de la práctica realizada (Devetac, Marchegiani y Rubio, 2019).*

Hoy, en una situación completamente diferente, estas palabras adquieren mayor relevancia. Los residentes deben cursar la práctica profesional en un marco muy diferente al que imaginaron cuando eligieron sus carreras y el escenario que tendrán en su futuro profesional es igual de incierto que su presente.

Comprendiendo la complejidad de la situación social y la incertidumbre, la cátedra se propuso adoptar un modelo basado en el aprendizaje. Es decir, “un modelo docente donde las tutorías juegan un importante papel. Se trata, en definitiva, de hacer visible a cada uno de nuestros estudiantes como sujeto que aprende y prestarle, en la medida en que seamos capaces, nuestro apoyo para que ese camino lo recorra a su manera, pero con eficacia” (Zabalza, 2011:409).

La experiencia de este modelo en un contexto de virtualidad resultaba un desafío. En especial, respecto a cómo generar un vínculo de cercanía y de acompañamiento personalizado a la distancia. Luego de la experiencia acumulada hasta el momento logramos reflexionar acerca de dos aspectos que consideramos que fueron fundamentales para la construcción de vínculos más fortalecidos entre tutores y residentes en este escenario excepcional.

En primer lugar, consideramos que la pandemia nos situó en igualdad de condiciones a docentes y estudiantes. La incertidumbre, la necesidad de elaborar una propuesta excepcional y el aprendizaje constante a lo largo del proceso generó horizontalidad en la propuesta. Tanto los docentes como estudiantes compartían la incertidumbre del contexto sanitario. Sin embargo, el diseño de una propuesta educativa clara (con reglas de juego precisas que brindan encuadre) que incluye un acompañamiento personalizado para el desarrollo de las prácticas permitió disipar las incertidumbres y controlar la ansiedad que muchas veces dificulta el aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos que la disponibilidad del equipo docente resultó fundamental para la construcción de vínculos de cercanía con los residentes. Estar disponible “*supone una actitud de apertura, de escucha atenta, interesada. Supone, por qué no, curiosidad. Curiosidad por entrar en contacto con el otro, por conocerlo, por negociar con él sobre el sentido de lo que estamos haciendo, ellos desde ‘allá’, nosotros ‘desde aquí’*” (Mazza, 2020).

La disponibilidad a través de canales de comunicación claros y diversos fue fundamental para el acompañamiento de las distintas situaciones que se presentaron. De esta manera, los tutores recorrían la propuesta formativa al ritmo de los estudiantes. Así, descubrimos que la cercanía no estaba en el encuentro físico como lo creíamos al inicio de la virtualidad. La disponibilidad para escuchar y brindar ayuda no se trata entonces de medios, sino de una actitud docente.

En conclusión, el desafío de enseñar a enseñar sin presencialidad en entornos virtuales nos permitió mirar la asignatura desde una nueva perspectiva. Con tantos errores como aprendizajes, la propuesta se encuentra en revisión. El escenario educativo sigue siendo incierto. La presencialidad o la virtualidad se podrán definir como modalidades, sin embargo, la incertidumbre nos hace preguntarnos: ¿Qué aspectos de la enseñanza en la no presencialidad continuará en la presencialidad? ¿Será la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje lo que conocíamos como tal? ¿Qué conocimientos y habilidades les serán requeridas a los futuros docentes, egresados de nuestra casa de estudios? La respuesta es incierta. Pero de lo que estamos seguros es de que, hasta no tener una respuesta certera, la propuesta aquí presentada seguirá en revisión.

#### IV. DE NUESTRA INVESTIGACIÓN: MÁS ALLÁ DEL ENSEÑAR A ENSEÑAR, ENSEÑAR PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Por la pertinencia con el tema planteado, deseamos compartir la investigación que llevamos adelante indagando sobre las transformaciones de la enseñanza de las prácticas en las distintas carreras de la Facultad de Derecho (abogacía, profesorado, traductorado y perito calígrafo) durante este período de enseñanza remota. La relación se establece porque la asignatura Residencia Docente del Profesorado es la materia práctica referida en la investigación para el análisis de la carrera de profesorado.

Partimos de la siguiente idea: las situaciones de enseñanza y las experiencias de las prácticas preprofesionales se encuentran, en este momento de excepcionalidad, en un proceso de transición que podría perdurar y presentar, en el transcurso de los cuatrimestres, distintos escenarios: a) tener la sensación que nada ha pasado; b) que todo cambie sustancialmente en lo relativo a las propuestas de enseñanza y a las

prácticas, y c) que algunos logros o cambios que se producen en este momento de emergencia se prolonguen en el tiempo.

Nuestro supuesto es que el tercer escenario es el que probablemente suceda atento a que el cimbronazo del inicio inesperado en el marco de la virtualidad obligó a las cátedras a realizar importantes ajustes, adecuaciones y reacomodamientos; pero que con el paso del tiempo y la vuelta a la presencialidad (cuando las condiciones sanitarias lo permitan) tal vez no sea a la normalidad conocida porque seguramente se generará una tensión entre lo que hemos ido experimentando en estos cuatrimestres y el peso de las culturas institucionales y de las prácticas (docentes) instituidas. Presumimos que se puedan producir creaciones “híbridas” en las prácticas preprofesionales en particular y de la enseñanza en general.

Este supuesto nos lleva a realizarnos múltiples preguntas, entre muchas otras posibles. Entendemos que las mismas son válidas no solo para nuestra investigación sino para cualquier cátedra que tenga la intención de reflexionar sobre sus actuales prácticas de enseñanza y para pensar y tomar decisiones sobre los inciertos escenarios futuros. Algunas de esas preguntas son las siguientes:

¿Qué consideración han tenido las mutaciones de las categorías teóricas de espacio y tiempo relacionadas con la enseñanza y el contexto a nivel de las decisiones adoptadas?

¿Se han modificado los propósitos de enseñanza o los objetivos de aprendizaje por las condiciones de enseñanza?

¿Qué ha primado: la continuidad de los contenidos instituidos o la modificación en cuanto a su selección, su secuenciación o su organización? ¿Se han interpelado los contenidos tradicionales dadas las actuales circunstancias?

¿Cómo se han modificado las estrategias de enseñanza, tanto en cuanto actividades y recursos?

¿Qué dispositivos tecnológicos se han incorporado? ¿Cuáles se mantendrán y por cuánto tiempo?

¿La tecnología ha sido incorporada como medio de comunicación o se reestructuró la propuesta haciendo de la tecnología un contenido más para el desarrollo profesional?

¿Qué instrumentos de evaluación se han adoptado para acompañar las nuevas prácticas de la enseñanza, en especial en los espacios de prácticas preprofesionales?

¿Qué dispositivos han anexado las cátedras con la finalidad de sostener las prácticas preprofesionales?

¿En las nuevas propuestas de enseñanza se ha tenido en cuenta la perspectiva de la contemporaneidad, esto es que comprendan lo que sucede en las realidades contextuales de este momento histórico?

En alguna de las propuestas, ya sea de manera explícita o implícita, ¿se ha considerado “el comportamiento emocional de la experiencia” (Zabalza, 2011) tanto de la experiencia *per se* como la de los distintos actores (estudiantes o docentes)?

Nuevas condiciones de enseñanza, ¿implican nuevas formas de enseñanza?

¿Asegurarán estas nuevas modalidades de enseñanza la garantía del derecho a la educación, en su enfoque bifronte del derecho a enseñar y el derecho a aprender? ¿Implicarán la posibilidad de inclusión de la mayor cantidad de estudiantes posibles?

¿Son válidos los modelos de las prácticas preprofesionales de la normalidad para el entorno virtual?

¿Cambian las funciones del rol de los profesores y docentes en los espacios teóricos y prácticos y el rol tutorial en las prácticas profesionales?

Y la pregunta central: los cambios actuales en las prácticas de la enseñanza, ¿son cambios coyunturales (de transición) o estructurales (o permanentes)?

## V. PARA IR CERRANDO Y SEGUIR REFLEXIONANDO...

Creemos que las preguntas precedentes nos permiten, por un lado, revisar nuestra práctica y compartir las decisiones pedagógicas didácticas de la cátedra de Residencia Docente para este período de educación remota de emergencia y, por el otro, son el sustento de nuestra investigación. Y, a su vez, tienen la finalidad de actuar como transferencia de conocimiento para quienes se encuentren reflexionando sobre sus prácticas de enseñanza en circunstancias de no presencialidad o de enseñanza en entornos virtuales.

Posicionados en este escenario de tanta incertidumbre, reafirmamos el carácter provisorio de la propuesta y, por tanto, la necesidad de seguir reflexionando y trabajando sobre la misma en el marco del contexto cambiante sin dejar de pensar en el reperfilamiento del rol docente (tanto en cuanto a la función profesional docente como a la formación personal de cada uno de los estudiantes) para el cual estamos formando en las actuales circunstancias.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A., *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*, Buenos Aires, Paidós, 2017.
- ANIJOVICH, R.; G. CAPPELLETTI; S. MORA y M. J. SABELLI, *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- DEVETAC, R., “Un viaje de formación entre la Didáctica y la Residencia”, en *La enseñanza de las ciencias jurídicas*, Mendoza, UNCuyo (en prensa), 2021.
- DEVETAC, R. y M. MARCHEGIANI, *La pareja pedagógica en las instancias de formación docente*. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano “Prácticas problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y AIDUA, 2019.
- *Orientaciones para el desarrollo de clases virtuales*, Material de cátedra, 2020.
- DEVETAC, R.; M. MARCHEGIANI y M. RUBIO, *El rol del docente en la enseñanza de la práctica profesional universitaria*. Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre la Enseñanza del Derecho, Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA), 2019.
- *Residencia Docente en el profesorado en ciencias jurídicas*. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Prácticas Pre Profesionales en la Educación Superior, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 2019.
- DUSSEL, I., *La clase en pantuflas*, Conversatorio virtual con Inés Dussel Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020.
- EDELSTEIN, G., *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2013.
- JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
- LEGARRALDE, M., Clase 1: Experiencias Docentes. Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los problemas de la transmisión. Especialización en Pedagogía de la Formación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 2019.

- MCEWAN, H. y E. KIERAN, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- MAGGIO, M., *Enriquecer la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.
- MASTACHE, A. y R. DEVETAC, “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2017.
- MAZZA, D., *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*, Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas CITEP-UBA, 2020. Recuperado de <<http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes>>.
- RUBIO, Mariano, *Herramientas digitales para la enseñanza*, Material de cátedra, 2021.
- SOUTO, M. “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en MENGHINI, R. y M. NEGRÍN (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones, 2011.
- *Pliques de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens, 2016.
- TORRES, J. M. T.; J. A. L. NÚÑEZ y E. P. NAVÍO, “Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 6, 2011.
- WENGER, E., *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 2001.
- ZABALZA, M., “El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión”, en *Revista de Educación*, 354, enero-abril 2011, Madrid, pp. 21-43.

Fecha de recepción: 6-8-2021.

Fecha de aceptación: 28-3-2022.



## **Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional. Reflexiones luego de 30 años de docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

ALFREDO SILVERIO GUSMAN\*

### RESUMEN

El presente aporte tiene como objetivo resaltar el rol de la enseñanza del Derecho Constitucional como reflejo del sometimiento del ejercicio de los poderes políticos y fácticos al Estado de Derecho.

- \* Dedico este ensayo a la memoria del Profesor de Derecho Constitucional de la Universidad de Buenos Aires Domingo Faustino Sarmiento y a la educación pública gratuita, de la que abrevé durante los años 1973/1979 -educación primaria- y 1980/1984 -colegio secundario- y que me ha permitido realizarme en lo humano, en lo social y en lo profesional. Para quien desea profundizar la obra del Sarmiento educador -quien, por cierto, carecía de formación universitaria-, se sugiere GALVÁN MORENO, C., *Radiografía de Sarmiento. Amplia visión de su vida y de su obra*, Buenos Aires, Claridad, 1938.

Nacido en Buenos Aires, Argentina. Presidente de la Cámara Federal de Apelaciones en lo Civil y Comercial. Doctor en Derecho. Profesor Regular Adjunto de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Derecho en las materias Derecho Constitucional y Derecho Administrativo, y en la Facultad de Ciencias Económicas de Instituciones de Derecho Público. Profesor de Posgrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en las Maestrías de Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y en los Posgrados sobre Discapacidad y Derechos, y Derecho Constitucional para la Integración Judicial. Consejero Directivo del Departamento de Derecho Público II de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Personalidad destacada de las ciencias jurídicas declarado por Ley 4490 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Miembro Académico Honorario del Instituto de Derecho Constitucional del Colegio Público de Abogados. Presidente del Instituto contra la Discriminación de la Asociación Argentina de Justicia Constitucional. Miembro del Instituto de Derecho Constitucional de la Academia Nacional de Derecho

SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL. REFLEXIONES LUEGO DE 30 AÑOS DE DOCENCIA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
ALFREDO SILVERIO GUSMAN

Basado en la experiencia de treinta años como docente en la Universidad de Buenos Aires, el autor transmite la importancia insoslayable de la materia y la manera en que debe prepararse el estudiante durante el cursado de la asignatura –sobre todo, a partir de ejercitaciones prácticas y clases participativas–, con el fin primordial de preparar al futuro operador jurídico para convertirlo en un custodio más de la Supremacía Constitucional.

Asimismo, se destaca la importancia de la incorporación en la enseñanza universitaria de distintas herramientas que proporcionan la tecnología de la información y de las comunicaciones, relatando la experiencia desarrollada con las clases virtuales en el contexto de la pandemia COVID-19. No sólo se indican las ventajas que esta modalidad y las distintas TIC ofrecen, pues también menciona ciertas prevenciones necesarias que el docente debe tener en cuenta durante el curso.

#### PALABRAS CLAVE

Derecho Constitucional - Educación - Pandemia COVID-19.

## **Comments on the instruction of Constitutional Law: considerations after 30 years of teaching at Buenos Aires University (U.B.A) Law School**

#### ABSTRACT

The present contribution aims to establish the role of Constitutional Law instruction as a reflection of the submission of the exercise of political and factice powers to the Rule of Law. Based on his 30-year experience as a professor at the University of Buenos Aires, the author points out the course's undeniable relevance and sets forth the way in

y Ciencias Sociales. Autor de tres libros y numerosas publicaciones sobre temas relacionados al derecho constitucional, administrativo, el funcionamiento del sistema judicial y la enseñanza del Derecho. Profesor de diversos posgrados, seminarios y conferencista. [alfredo\\_gusman@yahoo.com](mailto:alfredo_gusman@yahoo.com).

which students should prepare themselves while undertaking the course –especially through practical activities and interactive class sessions– with the primal aim of rendering the future legal practitioner a custodian of Constitutional Supremacy.

Moreover, the importance of incorporating diverse Information and Communications Technology (ICTs) tools in university teaching is emphasized by describing the experience developed during virtual lessons in the COVID-19 pandemic context. The advantages of what this method and ICTs have to offer is not only highlighted, but also the measures that professors need to attend while teaching.

#### KEYWORDS

Constitutional Law - Education - COVID 19 Pandemic.

#### I. EL ALUMNO DE DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL. TEORÍA Y REALIDAD. PRESENTE, PASADO Y FUTURO

Es necesario que el estudiante tome conciencia de la importancia de nuestra disciplina, tanto desde el punto de vista de las garantías (“Derecho Constitucional de la Libertad”) como desde la perspectiva de su faceta orgánica (“Derecho Constitucional del Poder”).<sup>1</sup>

La tarea inicial de la cátedra es que los cursantes aprecien el significado del sometimiento del poder público al Derecho, garantía sublime para las libertades individuales. Cuando de la Constitución se habla, la lucha por el Derecho que describió y predicó Von Ihering<sup>2</sup> adquiere ribetes de mayor entidad que en las de otras materias de Derecho común y, para ese designio, deben prepararse desde las aulas. Sea cual fuere el menester jurídico que el destino le depara al ahora alumno y, en el futuro, egresado, habrá de lidiar para que los poderes estatales ajusten su obrar al modelo constitucional. Asimismo, el mandato de “afianzar la justicia”

<sup>1</sup> Propongo, al mero efecto metodológico, seguir la distinción que formulara Germán Bidart Campos. Para un análisis más centrado en una lectura pedagógica del aporte de ese Académico, ver DOLABJIAN, Diego, “La fuerza normativa de la Constitución. Prof. Dr. Germán J. Bidart Campos: *in memoriam*”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 24, pp. 273/351.

<sup>2</sup> He consultado la edición de Temis, Bogotá, 2007. Conf., en especial, pp. 4/5.

que pregona el preámbulo de nuestra Constitución comienza con un profundo conocimiento de los derechos, las garantías y los valores de la Carta Fundamental.

Si bien la sumisión de los poderes del Estado a la Constitución no debería concebirse como una regla formal o como una expresión de deseos, en Latinoamérica podemos brindar crudos testimonios de que controlar el ejercicio del poder público ante la afectación de los derechos de los ciudadanos nunca ha sido una tarea sencilla. En rigor, los abusos de los gobiernos constituyen una constante histórica en las más diversas latitudes.

En nuestro país, habiendo pasado más de un siglo y medio de nuestra organización constitucional, la historia nos enrostra que durante oscuros años las garantías constitucionales más fundamentales fueron violadas sistemáticamente, la división de poderes arrasada y los mandatos emergentes del resultado de los comicios fueron ignorados por golpes militares, por lo que reconozco a viva voz en clase el logro de venir conviviendo desde hace casi cuarenta años en una formal democracia. Pero, no les miento a los cursantes y también los alerto sobre que el ideario constitucional dista mucho todavía de realizarse plenamente en la vida real. Hemos llegado al siglo XXI y, pese a los avances registrados, los derechos reconocidos en el texto constitucional y en los documentos de idéntico nivel que hemos suscripto como país conviven con una realidad empírica en la que varios de ellos descansan en el mausoleo de la obra de las convenciones constituyentes. Existe una brecha entre las declaraciones normológicas contenidas en la Constitución y la insuficiente o directamente nula concreción pragmática de algunas de ellas.<sup>3</sup> Las inmunidades del poder que describió el catedrático español García de Enterría<sup>4</sup> distan de haber desaparecido e, incluso, pese al principio de progresividad que debería regir en materia de derechos fundamentales,<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Como con agudeza apunta BAZÁN, Víctor en "El sistema federal argentino: Actualidad y perspectivas", en *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, nro. 19, p. 236.

<sup>4</sup> Ver su clásica monografía, *La lucha contra las inmunidades del Poder en el Derecho Administrativo*, Madrid, Civitas, 1983.

<sup>5</sup> La prohibición de regresividad o retroceso en los derechos fundamentales reconocidos puede derivarse de los arts. 2º y 29 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Nuestra Corte Suprema en el caso "Aquino" (21-9-2004, en L. L. del

no faltan los que buscan reponer alguna, lo que da una pauta de la importancia de la preparación que debe adquirir el estudiante de Derecho durante el cursado de nuestra materia.

Las razones que impiden y obstaculizan la efectiva vigencia del programa diseñado por los padres fundadores de 1853/1860 y profundizado durante 1994 son múltiples y de variado significado, generalmente asociadas a gestiones gubernativas a veces guiadas por intereses mezquinos y con objetivos vacilantes. Por citar solo algunos déficits, somos testigos de cómo se acrecienta cada vez más la actuación del Poder Ejecutivo,<sup>6</sup> del fortalecimiento del poder central en desmedro del federalismo y el recurso a la emergencia como disparador de una supresión o reducción de las garantías constitucionales; pues, en el 2021, seguimos enfermos de emergencia, tal el diagnóstico que Germán Bidart Campos formulara hace ya casi veinte años.<sup>7</sup>

Por lo tanto, humildemente propongo desde mis clases el objetivo de avanzar “Hacia una reconstrucción de la práctica constitucional argentina en materia de derechos y garantías”<sup>8</sup> y entrenarlos para que el día de mañana, ya sea desde su rol de abogado, de funcionario público o de magistrado, puedan aportar su granito de arena en pos de la concreción del ideario constitucional.

Asimismo, durante el cuatrimestre de cursado de la asignatura, debe tenerse en cuenta la necesidad de reivindicar permanentemente la impronta ética del Derecho y del ejercicio profesional desde sus diversas variantes, privilegiando y destacando los valores fundamentales dentro del orden republicano y democrático.

27-9-2004) sostuvo que las políticas regresivas son incompatibles con la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales de idéntica alcurnia (art. 75, inc. 22).

<sup>6</sup> Lamentablemente, no han perdido actualidad las palabras que expuse hace dieciocho años en un comentario sobre la enseñanza del Derecho: “El legislador, últimamente, tampoco ayuda mucho, desentendiéndose de sus atribuciones y sancionando normas confiriendo poderes al Poder Ejecutivo, cuya constitucionalidad resulta cada vez más dudosa” (ver “Una década en la enseñanza del derecho administrativo en la Universidad de Buenos Aires”, en *La Ley*, 2003-C-1322).

<sup>7</sup> Cf. “Estamos enfermos de ‘emergencias’”, en *El Derecho*, 140-154.

<sup>8</sup> Tomo la frase del Capítulo II de la obra de Carlos Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*, Buenos Aires, 2002, p. 215.

## II. APROXIMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A NUESTRA MATERIA (O VICEVERSA). DESAFÍOS INICIALES AL INGRESAR EN EL AULA

Luego de treinta años como docente regular en nuestro claustro<sup>9</sup> y sin perjuicio de los permanentes nuevos desafíos, no desconozco los inconvenientes que el profesor de Derecho Constitucional debe encarar al iniciar el cuatrimestre. Mientras que, en las tres décadas que llevo en las cátedras universitarias, el ejercicio profesional se transformó sustancialmente, el diseño y el trabajo en las aulas no registró cambios significativos. Soy consciente de que es necesario afrontar clases multitudinarias en espacios físicos no siempre adecuados para el aprendizaje –salvo la sala de audiencias del segundo piso de nuestra Facultad, pocas veces disponible para los cursos regulares–, formados por estudiantes acrílicos y, en el mejor de los casos, “cómodos” lectores de la bibliografía que el docente propone en la materia. Otro escollo que se nos presenta es la escasa cantidad de clases. Resulta dificultoso dar siquiera los contenidos básicos de nuestra asignatura, en un cuatrimestre con dos clases de hora y media por semana.

Los estudiantes arriban al curso recientemente ingresados a la Facultad, luego de su paso por el Ciclo Básico Común (CBC). De sus estudios en la escuela secundaria generalmente no adquieren una formación mínimamente adecuada en temas de Derecho. A ello se suma el preocupante problema de la insatisfactoria formación en lenguaje, cultura y ciencia en general –sin demérito de honrosas excepciones– y, por ser Derecho Constitucional una de las primeras materias, carecen del ritmo de estudio e incorporación de conceptos que requiere la enseñanza universitaria.

Reconozco que la tarea de generar incentivos en los alumnos me resulta cada vez más difícil. El marco reinante de escepticismo hacia el futuro y las dificultades económicas imperantes llevan a que algunos se replanteen si la decisión de cursar una carrera universitaria es la correcta. Varios siquiera están convencidos de su vocación por el Derecho y no son pocos los que dudan sobre el camino elegido. Algunos de sus

<sup>9</sup> Rendí el examen de ingreso a la cátedra el 14 de octubre de 1991 y me designaron auxiliar docente –*ad honorem*– por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales –tal su denominación de entonces– de la Universidad de Buenos Aires nro. 3801/1992.

excompañeros de escuela secundaria o CBC optaron por probar suerte en el extranjero, otros no logran su primer empleo. En este contexto socioeconómico puede hallarse una de las causales de los preocupantes índices de deserción en la carrera.

Es necesario, desde el vamos, dejar bien en claro que hace falta desterrar todo atisbo de “facilismo”, incompatible con la búsqueda de la excelencia que requiere el nivel universitario. Para ello, la prédica vacua no es suficiente, prefiero incentivarlos remarcando que el esfuerzo es el único camino que conduce a un futuro profesional auspicioso, empeño que debe comenzar desde las aulas en donde se forman. La educación universitaria de calidad brinda mejores herramientas al egresado para insertarse en un mercado laboral cada vez más exigente y, a la par, cada vez más reducido. A partir de esa premisa, habrá que remarcarles que cualquiera sea la especialidad a la que se vuelquen, el sólido conocimiento de la asignatura constitucional resulta indispensable.

A ese fin, desde un inicio, es necesario motivar al estudiante. Recuerdo aquella primera regla que debe seguir todo docente: inspirar afecto a su materia por parte de sus alumnos. En palabras de Ortega y Gasset, “... *aspiro a contagiar a los demás para que sean fieles cada cual a su perspectiva*”.<sup>10</sup> Para ello, creo fundamental que no conciban al Derecho Constitucional como una rama abstracta que de nada les servirá cuando se reciban, sino que comprendan que forma parte de la realidad diaria, no ya del profesional operador jurídico, sino del simple ciudadano. De tal modo, concientizar acerca de nuestros derechos, los modos de hacerlos valer, detectar los excesos y arbitrariedades en el ejercicio del poder son cuestiones de suma atracción si se los plantea de un modo adecuado. Desde el plano pedagógico, si el alumno siente que el profesor es más accesible a sus dudas y receptivo a sus comentarios, resulta más probable que el nivel de motivación se mantenga hasta la finalización del curso.

Es usual que los catedráticos tengan una visión polarizada hacia el propio campo de especialización y reivindiquen la materia que dictan como la más importante, pretendiendo obtener mayor dedicación y esfuerzo para su asignatura. Sin ánimo de caer en lugares comunes, en el caso específico del Derecho Constitucional, no es discutible que estamos

<sup>10</sup> Cf. *El Espectador*, Salvat, p. 22.

ante un segmento jurídico que se encuentra en la cúspide y del cual las restantes disciplinas del ordenamiento deben abrevarse.<sup>11</sup> Por consiguiente, los principios constitucionales abastecen a todas las ramas, prueba de ello es el principio de reparación plena que, si bien impera en el Derecho Civil, es derivación directa del art. 19 de la Constitución Nacional.<sup>12</sup>

Además, debe tomarse en cuenta la cantidad de egresados de las universidades de Derecho que participan directa o indirectamente en la creación de políticas públicas a través de la acción directa o del asesoramiento. Vienen al caso las palabras del catedrático rioplatense Sayagués Laso: *“El profesor universitario enseña y escribe sin pensar que pueda tener eco institucional o político, pero, décadas después, escucha discursos parlamentarios recordando sus enseñanzas, lee leyes tomando ideas de su cátedra, actos oficiales y sentencias aceptando sus interpretaciones del Derecho”*.<sup>13</sup> De hecho, los legisladores no saben de Derecho más de lo que se les enseña en la facultad, a ellos o a sus letrados y asesores que son los que verdaderamente redactan las leyes, aunque sea siguiendo sus indicaciones sobre lo que desean conseguir.<sup>14</sup> No puedo dejar de mencionar que muchas veces, al leer leyes y reglamentos e informarnos sobre debates parlamentarios, quienes abrazamos la profesión jurídica experimentamos frustraciones y desazón.<sup>15</sup>

<sup>11</sup> Argumento sustentado, fundamentalmente, en los arts. 5º, 31 y 75, inc. 12 de la Constitución.

<sup>12</sup> Tal como lo señaló la Corte Suprema de Justicia desde 1986 cuando el 5 de agosto de ese año expidió tres fallos claves: *“Santa Coloma c/E. F. A.”* (Fallos: 308:1160), *“Gunther”* (Fallos: 308:1118) y *“Luján”* (Fallos: 308:1109).

<sup>13</sup> Según relata GORDILLO, Agustín, en *A Mi Padre: “Este Soy Yo”* (Carl Rogers). *Aprender y enseñar. Caos, creación y memoria*, Fundación de Derecho Administrativo, 2014, Cap. II, p. 41. Por cierto, esa afirmación, en la actualidad y en nuestra región, será admisible siempre que exista un marco de cierta cultura cívica en donde el operador político no privilegie las encuestas de imagen electoral, tendencias en redes sociales, objetivos políticos y económicos coyunturales, etc.

<sup>14</sup> Cf. PUY MUÑOZ, “La lección magistral, discurso del jurista profesor”, p. 157, en PUY MUÑOZ, Francisco y Jorge PORTELA, *La argumentación de los operadores jurídicos*, Editorial de la UCA, 2005. María Angélica Gelli recuerda que, en nuestro país, la profesión de abogado fue la que más integrantes llevó a la Presidencia de la Nación y que, por exigencia legal, todos los magistrados del Poder Judicial deben ser abogados (*“La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático desde la perspectiva del método socrático”*, en *La Ley* del 5-12-2001).

<sup>15</sup> No sólo por las razones dadas en la nota al pie 7, sino ante la pobreza léxica y lo incomprensible, pese a los esfuerzos interpretativos, de algunas leyes y reglamentos.

Siempre he considerado que el rol de nuestra Facultad no se reduce a profesar sobre la abogacía y formar profesionales para el litigio, pues el Derecho no es solo normas, porque implica también valores, conductas y hechos sociales. Máxime cuando de la enseñanza del Derecho Constitucional se trata; dado que es en nuestra materia en donde el joven más se impregna de conceptos útiles para la vida democrática. Claro que estamos formando futuros profesionales. Pero también, como acabo de recordar, potenciales hombres y mujeres de gobierno que podrán nutrir a los tres poderes del Estado con posibilidad de resolver algunos de los diferentes problemas que aquejan a la sociedad. Por lo tanto, es indispensable inculcarles, desde nuestras aulas, vocación para la construcción de una sociedad más justa e integrada y el mayor empeño para la defensa del orden jurídico republicano.

Entonces, debemos desterrar desde el vamos la nefasta idea, que incluso se escucha a veces desde voces de importantes niveles de decisión en diversos gobiernos, que reducen al Derecho Constitucional a algo simplemente formal que lo único que hace es obstaculizar los planes económicos o las proyecciones políticas del mandamás de turno y que debe matizarse frente a otros propósitos que, en los discursos y relatos, se exaltan como superiores. Lejos de ser un molde cuyo contenido sea ajustable a las pretensiones de las autoridades de turno, bajo el imperio de la Constitución los mandatos y órdenes no deben basarse en la voluntad omnímoda del gobernante. Tampoco a los intereses de los operadores más fuertes del mercado económico pues, utilizando un léxico más común a esos actores, la inconstitucionalidad no deja de ser una variante de la ineficacia.<sup>16</sup> No puede haber un interés que sea superior al respeto de las garantías constitucionales y a la distribución del ejercicio del poder público propios del Estado de Derecho.

En cambio, propongo desde la cátedra seguir la prédica de Bidart Campos -y de tantos otros maestros-<sup>17</sup> en pos de la fuerza normativa

<sup>16</sup> Ver COMADIRA, Julio Rodolfo, *Derecho Administrativo. Acto administrativo. Procedimiento administrativo. Otros estudios*, Buenos Aires, LexisNexis, p. 638. Ver también, de ese autor, "Una experiencia docente en el posgrado del Derecho Administrativo. A diez años del inicio del Máster en Derecho Administrativo", en *El Derecho* del 28-12-2001.

<sup>17</sup> Entre otros, el propio Joaquín V. González, quien ya señalaba que cada uno de los artículos y cláusulas constitucionales poseen fuerza obligatoria para los individuos,

de la Constitución y que ésta es exigible, obligatoria, aplicable y vinculante tanto para gobernantes como para gobernados.<sup>18</sup> En palabras de Joaquín Víctor González expedidas en su histórico manual constitucional, las declaraciones, derechos y garantías no son “*simples fórmulas teóricas*”, pues “... *son la defensa personal, el patrimonio inalterable que hace de cada hombre, ciudadano o no, un ser libre e independiente dentro de la Nación Argentina*”.<sup>19</sup>

Los alumnos deben salir de la cursada internalizando que el reconocimiento progresivo de los derechos individuales y colectivos que el texto supremo plasma no debe condicionarse entonces a las necesidades políticas y económicas de los gobiernos de turno. En pocas palabras, con el compromiso por la vigencia efectiva de la Constitución Nacional.

### III. LOS OBJETIVOS QUE DEBEN ALCANZARSE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LA METODOLOGÍA EMPLEADA DURANTE EL CURSO

Como punto de partida, no es mi intención disimular una realidad del ejercicio profesional en sus más diversos niveles e incumbencias: preocupantes falencias de formación universitaria, con abogados –sobre todo los más jóvenes y, en menor medida, en la generación intermedia– que carecen de algunos conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la magna tarea a la que debieron prepararse en los claustros.

Frente a ese síntoma, en cuanto a nuestra materia concierne, la meta principal a procurar en el curso es que los estudiantes aprendan la Constitución Nacional y los tratados internacionales de idéntica jerarquía a través de una adecuada información, reflexión y discusión de sus cuestiones centrales. Que los alumnos comprendan las instituciones neurálgicas, a través de la lectura y análisis del plexo de normas correspondientes a cada bolilla temática, de la jurisprudencia seleccionada y de la doctrina especializada.

para las autoridades y para toda la Nación (ver *Manual de la Constitución Argentina (1853/1860)*, Buenos Aires, Estrada editores, 1951, p. 102).

<sup>18</sup> Cf. *El Derecho de la Constitución y su fuerza normativa*, Buenos Aires, Ediar, 1995; DO-LABJIAN, Diego, “La fuerza normativa de la Constitución. Prof. Dr. Germán J. Bidart Campos: *in memoriam*”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 24, pp. 273/351.

<sup>19</sup> Cf. *Manual de la Constitución Argentina (1853/1860)*, p. 102.

La extensión del programa y el insuficiente número de clases no me permiten aspirar a una enseñanza de detalle, siendo que, por cierto, aunque no nos agrade, la propia denominación de la materia es “Elementos de Derecho Constitucional”. De todos modos, Bielsa sostenía que en el Derecho en general “lo elemental es lo fundamental”.<sup>20</sup> Lo importante es dotar al alumno de los conocimientos básicos y vocación para razonar a partir de esas premisas, con el necesario criterio para recurrir a fuentes más puntuales en los asuntos en los que en el futuro habrá de intervenir. Desde temprano, el estudiante debe adquirir la habilidad de discriminar lo sustantivo de aquello que es auxiliar, estático o no relevante.<sup>21</sup>

No me caben dudas de que, en el actual escenario, la adhesión de nuestro ordenamiento jurídico al concierto supranacional mediante lo dispuesto en el inc. 22 del art. 75 de la Constitución Nacional, no puede estar ausente del curso.<sup>22</sup> Es por eso que propicio el estudio sistemático de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en aquellos puntos involucrados en el programa. Mi intención es que los discentes se formen su propia convicción respecto de que los diversos plexos de derechos consagrados en los tratados internacionales que se

<sup>20</sup> Las recomendaciones del publicista Bielsa expuestas en *La Ley*, 54-900 (“Enseñanzas y exámenes de Derecho”) y también en “Sobre la necesidad de enseñar elementos de Derecho”, publicada en *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del Litoral* (t. 6, p. 339) de hace casi setenta años, no son distintas a las sugerencias volcadas en el informe elaborado por Neil Gold, Profesor de Derecho de la Universidad de Windsor, Canadá, para el Banco Mundial en 1993 (“Los Abogados de la Argentina”, p. 12), en donde se insiste en la conveniencia de reforzar la enseñanza de los aspectos sustanciales de las materias. Una experimentación sobre ese punto la hemos atravesado con las clases virtuales dado el aislamiento social y obligatorio provocado por la pandemia generada por el COVID-19, en donde, ante ese trance, debimos ceñirnos a los contenidos esenciales de la asignatura.

<sup>21</sup> Desde la literatura pedagógica confrontar COBO, Cristóbal, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Ed. Colección Ceibal, 2016, p. 46.

<sup>22</sup> Coincido con Alberto Dalla Via en la necesidad de que se mantenga la estrecha vinculación de los derechos humanos o fundamentales al enseñarse la materia constitucional (ver “El Derecho Constitucional y las especializaciones”, en *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, nro. 5, p. 228). Cf., en sentido parecido, AYALA CORAO, Carlos, “El Derecho de los Derechos Humanos (la convergencia entre el Derecho Constitucional y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos)”, en *El Derecho*, 160-758.

verán en el curso no deberían ser meras expresiones de deseos o fórmulas de tipo recomendatorio para los Estados que las suscriben, sino que se producen consecuencias concretas por su incumplimiento y conforman el llamado “bloque de constitucionalidad federal”.<sup>23</sup> A esta altura, se trata de una tarea que se torna indispensable, más allá de los debates en pugna,<sup>24</sup> atendiendo al conocimiento que debe tenerse de la fuente externa supranacional indicada en el inc. 22 del art. constitucional 75, que conforma el bloque de constitucionalidad federal. Es necesario que los futuros operadores constitucionales estén formados en los criterios emergentes del ámbito interamericano para, de ese modo, estar en condiciones, el día de mañana, de activar o ejercer el control de convencionalidad como lo reclaman los precedentes de la Corte Interamericana de Derechos Humanos,<sup>25</sup> que pregonan que debe ser efectuado incluso de oficio,<sup>26</sup> por los jueces de todos los niveles y por cualquier autoridad pública.<sup>27</sup>

En cuanto a la metodología de enseñanza y aprendizaje, el recurso tradicional de la lección magistral no parece ser suficiente para alcanzar el fin propuesto. Este método, utilizado en forma pura,<sup>28</sup> con preponderancia de los argumentos de autoridad y de rutinas dogmáticas cristalizadas, no es el más adecuado para formar buenos letrados, que deben contar con capacidad crítica para analizar la teoría del caso elaborado

<sup>23</sup> Concebido como un conjunto normativo que contiene disposiciones, principios y valores, materialmente constitucionales, pero por fuera del texto de la Constitución documental (ver BIDART CAMPOS, Germán, *El Derecho de la Constitución y su fuerza normativa*, pp. 265/267).

<sup>24</sup> Respecto de las distintas posiciones y la propia personal, cf. GUSMAN, Alfredo Silverio, “¿Diálogo, monólogo, convivencia o conflicto entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Suprema?”, en *La Ley* del 21-2-2018 y en AR/DOC/125/2018. Ver también, de mi autoría, el estudio introductorio al libro *Tutela judicial de los Derechos Humanos* de María Fernanda DIETZ, Astrea y Ediciones RAP, 2018, pp. 1/24.

<sup>25</sup> Cf. “Almonacid Arellano c/Chile”, fallo del 26-9-2004, Serie C, nro. 154, en especial párrafo 124.

<sup>26</sup> Cf. “Trabajadores Cesados del Congreso de Perú”, del 24-11-2006.

<sup>27</sup> Cf. “Gelman c/Uruguay”, del 24-2-2011.

<sup>28</sup> Como lo recomienda Puy Muñoz, que siquiera admite el diálogo con los alumnos durante la clase (conf. “La lección magistral, discurso del jurista profesor”, p. 145, en PUY MUÑOZ, Francisco y Jorge PORTELA, *La argumentación de los operadores jurídicos*, Editorial de la UCA, 2005).

por la contraparte, para descubrir sus debilidades, sus omisiones o sus inconsistencias.<sup>29</sup> Tanto el abogar como el juzgar se hacen razonando, distinguiendo, argumentando, fundamentando las posiciones sostenidas. Los reproches hacia la enseñanza legal impartida en nuestro país apuntan, en gran parte, a la formación parcializada del abogado solo en la teoría, con escasa o nula práctica del ejercicio profesional.<sup>30</sup>

El buen profesor de Derecho debe orientar y entrenar al alumno para el difícil tránsito desde la generalidad de las proposiciones recibidas en clase y en la bibliografía, hacia la realidad concreta de la vida social en el seno de la comunidad. Sin dejar de reconocer que, tal como lo expone Von Ihering ya desde la primera frase de su célebre monografía<sup>31</sup>, el Derecho es una idea práctica, dada la escasa preparación con que arriban al curso, no es de esperar que el método de casos empleado como metodología exclusiva –al menos en el cursado de la materia en el Ciclo Profesional Común–<sup>32</sup> sea suficiente para cubrir la totalidad de las expectativas.

La cuestión no debe plantearse como un contrapunto entre la *phrónesis* y la *techné*, sino buscar entre ellas el justo medio aristotélico, como también lo pregonaba Kant.<sup>33</sup> Enrique Bacigalupo<sup>34</sup> expuso que el método

<sup>29</sup> Cf. CUETO RÚA, Julio, *Una visión realista del Derecho, los jueces y los abogados*, p. 192. El autor tampoco lo recomienda para formar buenos jueces.

<sup>30</sup> Ver Plenario Nacional de Colegios de Abogados, celebrado el 2 y 3 de noviembre de 2001, conclusiones de la Comisión de Habilitación Profesional, pub. en Boletín del Colegio de Abogados de la Ciudad de Buenos Aires, nro. 77 del 26 de noviembre de 2001.

<sup>31</sup> Cf. *La lucha...* cit., p. 3.

<sup>32</sup> El plan de estudios de la carrera de abogacía de nuestra Facultad de Derecho prevé, luego del Ciclo Básico Común, dos etapas. La primera es el Ciclo Profesional Común (CPC), en el que se enseña "Elementos de Derecho Constitucional". Luego de aprobadas las materias obligatorias que integran el CPC, los estudiantes están en condiciones de cursar las asignaturas correspondientes al Ciclo Profesional Orientado, que es el ciclo de especialización y representa la última parte de la carrera. De acuerdo a la rama a la que el alumno se incline en la última parte de sus estudios de grado, se dictan asignaturas obligatorias como "Bases Constitucionales del Derecho Privado", "Garantías Constitucionales del Proceso Penal", "Derecho Constitucional Económico" y "Derecho Constitucional Profundizado y Procesal Constitucional".

<sup>33</sup> Cf. *Teoría y práctica*, Madrid, Tecnos, 2006, pp. 3/4. El filósofo da el ejemplo de los juristas –y también de los médicos– "...que han hecho bien sus estudios, pero no saben cómo conducirse a la hora de dar consejos".

<sup>34</sup> Cf. *Lineamientos de la teoría del delito*, pp. 238 y 248. Añade el autor una frase que atribuye a Platón: "nada hay más práctico que una buena teoría".

de casos es un adecuado complemento de la enseñanza teórica, sin la cual no existe posibilidad de adecuada formación profesional. Como lo destaca la Resolución 1570/2003 de nuestra Facultad de Derecho en sus considerandos –aprobada por Resolución 3798/2004 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires–, es necesario integrar la formación teórica y la formación práctica en cada asignatura. En idéntico sentido, la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”<sup>35</sup> recomienda combinar el saber teórico y el práctico.

Sin perjuicio de la experiencia general que atravesarán cuando llegue el turno de concurrir al Práctico Profesional en el último año de la carrera, la metodología del análisis y la resolución de casos no pueden estar ausentes del cursado de la asignatura constitucional. Este método ofrece la ventaja que aumenta el realismo en la enseñanza e intenta lanzar al futuro egresado al mundo profesional un poco más formado en el quehacer diario de la aplicación del Derecho.<sup>36</sup> En el punto siguiente me referiré a distintas pautas idóneas para la adquisición de habilidades por medio de los casos a resolver por el alumnado.

La combinación de los distintos abordajes de enseñanza es de particular trascendencia en la asignatura constitucional. Claro que es importante estudiar las declaraciones, los derechos y las garantías que suelen abundar en las constituciones modernas. Pero, de no existir los canales procesales para intentar activar su respeto y cumplimiento, aquellos nunca dejarán de ser meros enunciados de discrecional puesta en vigor para los poderes políticos partidarios. La preocupación creciente del constitucionalismo, a partir de la segunda posguerra, es afirmar en concreto la eficacia de las libertades reales, creando procedimientos especiales que faciliten el acceso a la Justicia y a los dispositivos y técnicas jurídicas de defensa de los derechos y libertades.<sup>37</sup> Por eso, el futuro actor del Derecho debe comprender y empezar a ejercitarse desde las aulas en los distintos

<sup>35</sup> Cf. “Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, llevada a cabo en el marco de la Unesco y aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París, Francia, en 1998, en especial art. 9º.

<sup>36</sup> Cf. GORDILLO, Agustín, *El método en Derecho*, pp. 215 y 216.

<sup>37</sup> MORELLO, A. y C. VALLEFÍN, *El amparo. Régimen procesal*, 5ª ed., La Plata, Platense, 2004, p. 268.

instrumentos necesarios para que los destinatarios de su sapiencia puedan hacer efectivos tales atributos.

En definitiva, lo importante es propiciar el estudio crítico de los principios generales de cada instituto del Derecho Constitucional, procurando su examen desde distintas perspectivas y emplear de forma combinada y coordinada los diversos métodos de aprendizaje.

#### IV. EL TRABAJO DENTRO Y FUERA DE LA CLASE. LAS HERRAMIENTAS QUE DEBEN UTILIZARSE PARA REVERTIR LA SITUACIÓN

Siguiendo las recomendaciones de la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, las universidades deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas actuales y futuros de la comunidad.<sup>38</sup>

En procura de ese objetivo, el hábito que sigo en el curso, en líneas generales, es proporcionar la información respecto de los temas que se tratarán en la clase, con la indicación (en rigor, sugerencia) del material y bibliografía a utilizar, para su análisis previo por parte del estudiante. Su contenido debe ser pluralista. De todos modos, es importante que los alumnos conozcan la opinión del profesor, pero no para imponer su adhesión incondicionada, sino para ponerla a prueba con los restantes criterios. De ese modo, se comprenderán mejor y de forma más integral los puntos del programa y los alumnos serán quienes sacarán sus propias conclusiones acerca de lo que leyeron y escucharon. Si en la sociedad reina el Estado de Derecho y la libertad de expresión, toda autoridad o convención social debe ser susceptible de ser sometida a respetuosa réplica<sup>39</sup> y también la del docente que expone o la de la cátedra de la que aquél forma parte. El profesor debe incentivar el espíritu crítico propio del ámbito académico y científico,<sup>40</sup> para que los estudiantes no perciban al disenso como algo negativo y se acostumbren a respetar las diferentes

<sup>38</sup> Cf. “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción...”, ya citada.

<sup>39</sup> Cf. NINO, Carlos, *Fundamentos...* cit., p. 211.

<sup>40</sup> Como por otra parte lo exigen los arts. 3º y 28, inc. a de la Ley 24.521 de educación superior.

visiones que todo asunto puede llegar a generar. Un método que privilegie el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas –de autonomía, pensamiento creativo, responsabilidad– favorecerá las conductas consistentes con el sistema republicano consagrado en el art. 1º de la Constitución, tanto en los ciudadanos como en los *policymakers*. Pero, aun saliendo de una perspectiva jurídica, la experiencia demuestra que solo en el marco de un ámbito propicio para el debate y la refutación se logra el progreso de toda ciencia.

El primer día de clases, el enseñante debe compartir con los asistentes sus expectativas respecto del curso y cuál va a ser la modalidad de trabajo en el aula y fuera de ella. Durante esa presentación se distribuye un cronograma –tentativo, pues estamos acostumbrados a factores externos un tanto aleatorios, como huelgas, feriados imprevistos, etc.–, con la asignación puntual de los temas a tratar en cada encuentro, alguna referencia bibliográfica meramente orientativa y las pautas de evaluación, tanto de los exámenes parciales como finales, lo que facilita el seguimiento del curso. No estará de más recordar las condiciones de regularidad, asistencia, etc. que, por supuesto, se ajustarán a las disposiciones reglamentarias de nuestra casa de estudios. Que el alumno sepa qué tema se dará en cada clase y cuál es su respaldo bibliográfico permite que concurra al aula como un eventual interlocutor del docente y no como un mero receptor o tomador de apuntes. En esas condiciones, se llevan a cabo clases activas, en donde intento establecer el clima necesario para las preguntas recíprocas con los alumnos. A fin de no caer en la tentación del aprendizaje meramente enciclopédico ni limitarnos al simple conocimiento cognitivo, fomento de manera constante la participación de los cursantes a través de la resolución de casos prácticos e interrogantes sobre la problemática que el punto abordado presenta en la realidad, para que vayan formándose en competencias y aptitudes comunicacionales, argumentativas y de expresión.

Sin intención de caer en sistematizaciones rigurosas, en cada clase habrá que ser cuidadoso en describir los problemas que plantea el punto del programa que corresponde abordar en esa jornada, subrayar su importancia y formular algún pequeño enlace con lo que se vio en la lección anterior. Por cierto, al finalizar el horario, conviene anunciar el tema que se verá en la siguiente reunión y recordar las actividades que deben

realizar los alumnos por su cuenta, así como la fecha de entrega de las próximas tareas para su corrección.

Con respecto a las exigencias de trabajos prácticos, las fechas de su entrega y la de las evaluaciones, así como las cuestiones que el docente ponderará al momento del examen, deben ser claramente explicitadas desde un comienzo, para que el alumno sepa a qué atenerse y medite si continuará en el curso. La necesidad de la planificación de las actividades y de las clases se torna hoy día indispensable dado que muchos estudiantes también trabajan.

Insisto en la necesidad de que los alumnos concurren al recinto con la lectura previa de la bibliografía. El cuerpo docente debe extremar sus esfuerzos para que los alumnos se involucren en la clase. Por el contrario, la atención pasiva mantiene al alumno en una posición receptiva acrítica, desinteresado en cuestionar e interrogar. Sus principales preocupaciones consisten en escuchar, recordar y tratar de aprobar la materia.

El aula, más que un auditorio en el que se escucha, se repite y se toma apunte de lo que dice el profesor y la bibliografía que éste establece, debe transformarse en un laboratorio, en el que se indaga, se ensaya, se investiga, se cuestiona, se argumenta, se piensa, se dialoga, se debate, se razona, se reflexiona, se trabaja en equipo, se respeta al que piensa diferente. Los alumnos mejoran su lenguaje<sup>41</sup> mediante el intercambio dialéctico de ideas, tesis y puntos de vista con el docente, que debe saber preguntar, argüir y justificar. El profesor, con sus interrogantes, sus observaciones críticas, diseñando actividades que demanden la interacción de los estudiantes, debe ir poniendo de manifiesto las debilidades, las inconsecuencias o las contradicciones que perciba en las respuestas. Pero también debe estimular a que el alumno razone por sí mismo y, cuando lo logre, debe reconocerlo con palabras de encomio.

Luego de la clase en donde se aborda el acápite del programa que corresponda, se habrá obtenido un campo más propicio para la utilización

<sup>41</sup> Prácticamente desde el inicio de mi carrera docente vengo observando un descenso paulatino –en los últimos años, más abrupto– en la corrección del uso que hacen los alumnos del lenguaje, alarmante si se pone el eje en la redacción escrita. El profesor, con el debido respeto y en tono fraternal, deberá advertir al educando de esas carencias y de las consecuencias perjudiciales que puedan ocasionarle cuando llegue la hora del ejercicio profesional.

de otras alternativas que permitirán la comprensión más acabada del tema. Al haberse adquirido ciertos conocimientos –aunque sean mínimos–, que deberán ser complementados con el estudio del material indicado, contarán con los elementos para razonar en la resolución de las cuestiones que se le planteen. Estaremos en condiciones entonces de proponer alguna ejercitación práctica, o bien el análisis de algún fallo vinculado al asunto examinado en la clase para su resolución o comentario en forma escrita por parte de los alumnos en forma individual, tareas que deberán entregar a la semana siguiente. Ante la obligación de tener que responder por escrito, el docente puede apreciar el rendimiento de aquellos estudiantes no proclives a participar en clase. El objetivo de ambas actividades, se insiste, es que el educando se forme hábitos de expresión oral y escrita, cuyo manejo fluido es indispensable para el ejercicio profesional.

El estudio de los casos judiciales es de suma importancia. No para que el alumno “aprenda” qué dijo el Procurador General de la Nación o repita los argumentos de los distintos votos.<sup>42</sup> Se busca colocar a los estudiantes frente a problemas reales experimentados en el seno de la comunidad. La argumentación de los abogados y los considerandos de la sentencia dan a los alumnos la oportunidad de examinar el proceso de individualización normativa y a razonar en Derecho a partir de lo resuelto por el tribunal.<sup>43</sup> Cuando el estudiante utiliza los fallos, sobre todo de la Corte Suprema, tiene que realizar cuatro ejercicios distintos: a) definir los hechos relevantes del caso; b) identificar de la decisión los principios utilizados para resolverlo; c) ver cómo cada principio ha funcionado en la realidad, y d) con la asistencia del profesor, analizar la doctrina desarrollada en el veredicto, comparando las posiciones de las eventuales disidencias para entender su proyección a casos futuros.<sup>44</sup> También puede entregarles sentencias de primera instancia y colocarlos en la posición de expresar agravios o de contestarlos con clara representación de la necesidad de intentar argumentar con fuerza persuasiva en

<sup>42</sup> Advertencia de GORDILLO, Agustín, *El método en Derecho*, p. 54.

<sup>43</sup> GORDILLO, *El método...* cit., p. 54.

<sup>44</sup> Cf., en sentido parecido, MILLER, J., M. A. GELLI y S. CAYUSO, *Constitución y Poder Político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación*, “prefacio”, pp. XI y XII.

base a la plataforma fáctica cuya ocurrencia se ha declarado probada.<sup>45</sup> Asimismo, pueden darse los hechos de un determinado caso, que los alumnos lo mediten y analicen. Recién una vez que han arribado a sus propias soluciones, entregarles la sentencia para su análisis crítico.<sup>46</sup>

Respecto de los casos prácticos, el docente debe proceder con mucha sutileza al momento de elaborarlos, piénsese que es una herramienta de suma utilidad para que podamos constatar el grado de comprensión del estudiante acerca del tema y, como dijera en el anterior acápite, los coloca en situaciones más reales. La consigna que se espera resuelvan y los objetivos de aprendizaje que el docente busca con este medio deben ser explicitados de manera clara para evitar que se dispersen al cumplir esa tarea. Hay que poner hincapié en la preparación de casos que sean de fácil comprensión y con cierta complejidad de resolución, excepto los de las primeras clases que deberán ser más sencillos. Su texto debe provocar interés en el alumnado, pues con su empleo van a apreciar, en cierta medida, cómo se aplica lo que vienen aprendiendo en clase y, paralelamente, se van a ir familiarizando con el manejo de textos normativos. Además, incentivan al alumno a experimentar en la toma de decisiones, aspecto éste al que no están debidamente acostumbrados pues asumen una actitud ciertamente cómoda, esperando todas las soluciones del profesor. Ciertos casos, además de las cuestiones de Derecho Constitucional que toque analizar, deben dejar traslucir algún aspecto vinculado con otras materias, preferentemente alguna que hayan cursado, para que el universitario comience a incorporar que ningún campo puede ser estudiado en forma aislada del enfoque constitucional.<sup>47</sup> Que empiece a notar, además, que el Derecho no es susceptible de ser dividido en forma rígida, encerrando sus diversos casilleros aislados entre sí. Por el contrario, en

<sup>45</sup> Cf. CUETO RÚA, *Una visión...* cit., p. 203.

<sup>46</sup> GORDILLO, Agustín, *El método...*, p. 53.

<sup>47</sup> Por la razón apuntada, es necesario promover escenarios en donde se produzca un contacto con cátedras de otras materias. En ese sentido la modalidad de las jornadas intercátedras instrumentadas en nuestra Facultad ha sido muy fructífera. Mi actividad en la docencia de nuestra Facultad, que también se extiende a la asignatura Derecho Administrativo, me permite organizar jornadas en ese sentido con profesores de esa materia, pero también es importante generar encuentros con colegas de Derechos Humanos, Derecho Penal, Derecho Procesal, de asignaturas de Derecho Privado y Económico, y también Finanzas Públicas y Derecho Tributario.

el fondo esencial de su naturaleza, constituye un todo orgánico –bajo la ordenación del Derecho Constitucional– en el que no pueden existir compartimientos estancos.

El ejercicio práctico elaborado debe ofrecer espacio para distintas soluciones factibles e, incluso, para que puedan detectarse nuevos problemas que no surjan, al menos explícitamente, del texto o la consigna y analizarse desde las distintas perspectivas que permite la incumbencia profesional del título que obtengan. Los ejercitantes tienen que aceptar que los problemas jurídicos no se solucionan, por lo común, a través de respuestas indiscutidas e inmutables<sup>48</sup> y, por lo tanto, que empiecen a habituarse a dar respuestas frente a argumentaciones distintas y nuevas incertidumbres. Es importante además pedirles opinión fundada sobre el comportamiento que aconsejarían seguir a las diversas partes comprometidas en el problema.<sup>49</sup>

Deben fijarse plazos perentorios para su entrega, a fin de generar compromiso al estudiante e ir entrenándolo para el ejercicio profesional, en el que el cumplimiento de los plazos suele ser inexcusable.<sup>50</sup> Es conveniente, además, que el docente o el jefe de trabajos prácticos asignado a la comisión, en la clase siguiente a la de la entrega, o a más tardar a la semana siguiente, revisen el trabajo para que los estudiantes puedan apreciar los errores y el profesor las dificultades de comprensión y puntos oscuros que hubieran quedado en los alumnos. Cuando las posibilidades temporales lo permitan, es recomendable que dicha corrección se efectúe en clase –sin perjuicio de su entrega en término en forma escrita– para de tal modo permitir la discusión entre los cursantes y el profesor, aprovechando al máximo la ejercitación. De esa manera se establece un *feedback*

<sup>48</sup> Deben tenerse presentes las palabras del exministro de la Suprema Corte de los Estados Unidos y Profesor de la Universidad de Yale Benjamin Cardozo: “A medida que los años han pasado y he reflexionado más y más sobre la naturaleza de la función judicial, me he reconciliado con la incertidumbre porque he crecido hasta verla como inevitable. He crecido para ver que el proceso en su más alto nivel no es descubrimiento sino creación y que las dudas e incertidumbres, las aspiraciones y los miedos son parte del trabajo de la mente” (cita extraída de KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, “Ética de los jueces. Análisis pragmático”, en *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales*, vol. XLIX-42, p. 156).

<sup>49</sup> CUETO RÚA, *Una visión...* cit., pp. 196 y 203.

<sup>50</sup> Ver GORDILLO, Agustín, *El método...* cit., p. 194.

permanente entre el docente y el discente. El profesor debe ser cuidadoso, atento a que suele costar que los alumnos participen en las clases –sobre todo en las primeras semanas–, en no frustrar ni desalentar al estudiante que toma la palabra, pero luego pierde el eje del análisis y, de tal modo, puede llegar a menoscabar la utilidad de la actividad. Se sugiere entonces utilizar fórmulas de estilo como *“La discusión que se ha generado (...) lo que Usted aporta (...) es interesante, pero volviendo al tema inicial, creen que...”* En el curso de Ciclo Profesional Orientado que tengo a mi cargo –por el número de alumnos es imposible hacerlo en los cursos de “Elementos de Derecho Constitucional”–, he tomado como práctica, muy provechosa por cierto, que en la medida que la oficina de bedelía me lo autorice por tener el espacio disponible, las clases en donde se resuelven los casos prácticos se lleven a cabo en la sala de audiencias de nuestra Facultad, situada en el segundo piso, que ofrece un ámbito más propicio para el debate.

Además de los trabajos prácticos, los alumnos deben realizar trabajos de investigación –al menos, uno– de manera grupal y con el respaldo y orientación del profesor y la tutoría de sus auxiliares. Si la investigación es una obligación propia del docente, impuesta por el Estatuto Universitario, va de suyo que el profesor debe incentivarla entre sus alumnos. La actividad grupal presenta bondades pues habitúa a los estudiantes a trabajar en equipo y, en algunos casos, he podido comprobar que los introduce en la división del trabajo y en la sincronización de actividades, habilidades ambas que se reclaman del profesional del siglo XXI. Es conveniente que el docente a cargo del curso sea quien forme cada grupo, para evitar que los jóvenes al integrarlos se estereotipen, pues considero muy de provecho para el futuro operador jurídico las relaciones interculturales fruto de la diversidad.<sup>51</sup> Me ha sido una experiencia muy fructífera distribuir, entre los grupos, distintos decretos dictados por el Presidente de la Nación durante la crisis provocada por

<sup>51</sup> En el caso resuelto por la Suprema Corte de los Estados Unidos “Regents of the University of California c/Bakke” (438 US 265, de 1978), en el que se discutió la validez de cupos reservados para minorías étnicas, el voto concurrente del ministro Powell ponderó el interés de la universidad de contar con un alumnado heterogéneo que aportara vivencias diversas y enriqueciera la experiencia educativa en general.

el COVID-19,<sup>52</sup> para que examinen los variados aspectos constitucionales que tales normas exhiben y logren percibir que la Constitución Nacional nunca debería entrar en suspenso, sea cual fuere la emergencia de que se trate.<sup>53</sup>

Soy de aquellos docentes a los que se describe como que no miran solo a la pizarra (*law in books*), sino también a la ventana,<sup>54</sup> pues al futuro operador del Derecho de nada le servirá el aislado conocimiento teórico y mantener los ojos cerrados a la realidad (*law in action*). En el marco de metodologías participativas, aunque siempre con la conducción del profesor como facilitador para evitar que se pierda el eje del análisis, deben abordarse temas de actualidad relativos a los puntos en estudio que se encuentren en el tapete. Así ven que el Derecho no es un “esqueleto formal”, sino que se inserta en el contorno social del que el joven forma parte. Este es un instrumento favorable en nuestra disciplina; creo que, luego del Derecho Penal, el Derecho Constitucional es la asignatura que más temas con repercusión en los medios periodísticos ofrece. Además, quienes el día de mañana van a activar o a llevar a cabo el control de constitucionalidad deben comprender que para esa tarea el factor temporal cumple un rol fundamental, ya que la contradicción o compatibilidad con la Ley Madre se evalúa en el momento en que el examen se realiza. Es entonces cuando puede suceder que una disposición de jerarquía inferior, que era constitucional al momento de su creación, se torna en inconstitucional en razón de las transformaciones culturales,

<sup>52</sup> Sobre todo, en uno de los cursos bimestrales a mi cargo en el Ciclo Profesional Orientado para la orientación en Derecho Público, “Potestad reglamentaria y regulación”.

<sup>53</sup> Para un profundo análisis de la problemática, conf. DÍAZ RICCI, Sergio, “El sistema de fuentes del Derecho en Argentina en la emergencia sanitaria”, en AA. VV. (*e-book*), BARCELO ROJAS, Daniel, Sergio DÍAZ RICCI, Javier GARCÍA ROCA y María Elizabeth GUIMARAES TEIXEIRA ROCHA, *COVID-19 y parlamentarismo. Los parlamentos en cuarentena*, Editado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, p. 285.

<sup>54</sup> Por cierto, las ventanas de nuestra querida Facultad nos dejan traslucir el crecimiento exponencial de la Villa 31 y crudas imágenes de miseria y marginalidad, que utilizo como disparador para el análisis y debate de la problemática desde la perspectiva del programa de la materia, sobre todo cuando llega el turno de abordar los derechos sociales y la jerarquía de los tratados internacionales, en especial el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

sociales y empíricas.<sup>55</sup> Es por eso que es necesario acostumbrarse a la lectura cotidiana de los diarios y de los portales de Internet, informativos, los discursos políticos, las repercusiones de los fallos, los reclamos de los factores de poder difundidos por los medios audiovisuales y digitales. Pero también estar receptivos a los aportes de la historia, de la sociología y hasta de las bellas artes, la literatura, la poesía, el teatro, el cine, a fin de ampliar la mira de los problemas. A no dudarlo, todos esos medios suministran a los profesores y a los alumnos la posibilidad de examinar las cuestiones constitucionales y los fallos judiciales que las resuelven en un contexto enriquecido por los matices políticos, sociales, económicos y culturales, permitiendo echar luz sobre los intereses enfrentados y comprender las presiones ejercidas por esos grupos.

En definitiva, el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos, máxime ante la dinámica jurídica que cambia de manera permanente y exige la actualización y capacitación constante para evitar la devaluación del diploma habilitante y no ser –siguiendo los mandamientos de Couture–,<sup>56</sup> día tras día, menos abogado. Estimular la exploración y la creatividad en el proceso formativo habrá de jugar un papel clave, pues mientras que la cantidad de conocimiento que un alumno retiene se ha vuelto menos importante, su capacidad para aprender con cierta velocidad algo novedoso es, a esta altura, un valor agregado muy significativo.<sup>57</sup> Repensar el rol del alumno, pasadas dos décadas del siglo XXI, precisa atribuir un mayor protagonismo al sujeto que aprende e, insisto una vez más, estimular su pensamiento crítico. Como señalaba Borges, la clase, como la lectura, es una obra en colaboración y quienes escuchan no son menos importantes que el que habla.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Ver, en ese sentido, la decisión de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que, después de muchos años de vigencia sin objeciones, declaró la inconstitucionalidad del art. 64 de la ley de matrimonio civil que impedía la disolución del vínculo conyugal (caso “Sejean”, del 27-11-86, *Fallos*: 308:2268).

<sup>56</sup> “1º Estudia. El Derecho se transforma constantemente. Si no sigues sus pasos, serás cada día un poco menos abogado”.

<sup>57</sup> Cf. DE ZAVALÍA, Eduardo, Jorge DEL ÁGUILA, Andrés CUESTA y Lautaro RUBBI, “La empresa, el empleo y la educación frente al cambio tecnológico”, en AA. VV., *Academias. Conocimiento y sociedad*, Buenos Aires, 2018, p. 93.

<sup>58</sup> *Borges oral*, Alianza, p. 8.

## V. EL RECURSO A OPCIONES DE ENSEÑANZA NO TRADICIONALES CON EL SOPORTE DE LA TECNOLOGÍA

Hoy en día, tenemos las vías de comunicación que nos ofrece la informática para maximizar la tarea docente, que nos permiten superar limitaciones de tiempo y espacio y, de ese modo, sostener el vínculo con nuestros alumnos a la distancia. De ese modo, se pueden abrir espacios de discusión y trabajo, de cierta utilidad sobre todo en los cursos superpoblados de alumnos como suelen presentarse en las aulas de “Elementos de Derecho Constitucional”. A partir del manejo adecuado de las nuevas tecnologías, la masividad de la enseñanza universitaria ya no puede ser una excusa –si alguna vez lo fue– para postergar la excelencia académica.

Empero, en los horarios más requeridos de la asignatura “Elementos de Derecho Constitucional”, donde se forman grandes grupos, estoy comenzando a apreciar, como consecuencia de las experiencias de las clases virtuales dadas durante el aislamiento provocado por el COVID-19, que los alumnos, por lo general, son poco interactivos en los encuentros llevados a cabo por esta modalidad. El rendimiento de este mecanismo precisa, además del funcionamiento adecuado de los canales digitales –sin lo cual, nada se puede intentar–, del rol conductor del docente. Para aumentar el nivel de seguimiento y participación, me ha dado frutos dividir el aula virtual en salas, lo que evita que se aislen y mejora su integración. De todos modos, tales instrumentos sirven para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no para reemplazar –salvo en el caso excepcional del COVID-19 al que me referiré a continuación– al aula real.

Entre otros mecanismos, puede ponerse a disposición de los alumnos el correo electrónico del docente y sus auxiliares para que fuera del horario del curso también puedan plantear los interrogantes que les surjan cuando estudien con mayor profundidad el material correspondiente e, incluso, las dificultades que se le presenten en la resolución de los casos prácticos. Las respuestas dadas deben ser puestas a disposición de la mayor cantidad posible de cursantes y, para eso, es recomendable formar *blogs*, *chats* o grupos de WhatsApp. No soy un experto en la materia digital, pero con la colaboración de los ayudantes docentes –que, por lo general, son más jóvenes y también más aptos para ser facilitadores del

intercambio y del necesario soporte para el uso de estas vías- se han ideado diferentes alternativas para aprovechar. También deben utilizarse los mecanismos asincrónicos, desde los más simples, pero no por ello menos útiles, como grabar las clases para aquellos cursantes que no pudieran asistir en forma presencial, como filmarlas -lo que hoy en día ya no es complicado- para luego subirlas a la plataforma *YouTube* y puedan ser visitadas cuando lo deseen. Estos medios quedan a la vista de los alumnos las veces que lo precisen o deseen y en los horarios que dispongan.

En cuanto a los foros que se pueden diseñar utilizando los medios digitales y de comunicación virtual en el que los docentes participan, es muy importante ser organizados y explicitar los criterios de su uso, dejando en claro que su apertura no obedece a la intención de socializar entre sus integrantes con motivos extracurriculares, sino al objetivo de la continuidad de la enseñanza. No es recomendable tener en paralelo más de dos temas abiertos porque dificulta el seguimiento y para eso es necesario pautar cierres de la cuestión. Debe explicárseles que se procede de ese modo no porque el análisis y debate sobre el punto se haya agotado -de hecho, nunca lo está-, sino para permitir avanzar sobre los restantes ítems del programa.

La experimentación motivada en hacer frente al aislamiento social, preventivo y obligatorio debido a la cuarentena a raíz de la pandemia causada por el COVID-19,<sup>59</sup> dispuesta primero por las autoridades

<sup>59</sup> Dispuesta inicialmente a través del Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 297/2020 que lo estableció desde el 20 de marzo de 2020, prorrogada primero hasta el 12 de abril de 2020 por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 325/2020, luego hasta el 26 de ese mes por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 355/2020, hasta el 10 de mayo por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 408/2020, luego hasta el 24 de mayo por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 459/2020, hasta el 7 de junio por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 493/2020, prorrogada hasta el 28 de junio por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 520/2020. Este último mantuvo la restricción para todas las personas que habiten en los aglomerados urbanos y en los partidos y departamentos en los que se verifiquen en forma positiva los parámetros epidemiológicos y sanitarios establecidos en la norma, manteniéndose el aislamiento y prohibición de circular en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Área Metropolitana. Fue extendida hasta el 17 de julio por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 576/2020, luego prorrogada hasta el 2 de agosto por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 605/2020, prorrogada hasta el 16 de agosto por Decreto de

universitarias y luego generalizada por el Poder Ejecutivo Nacional, nos demuestra la cruda exigencia de mantenernos actualizados en las Tecnologías de la Información y Comunicaciones, que han permitido, al menos como paliativo, no detener del todo el proceso de enseñanza en las diferentes comisiones.

Por cierto, como fieles respetuosos de la garantía del art. 16 de la Constitución y para enseñar con el ejemplo, los profesores debemos tener mucho cuidado y diseñar las alternativas necesarias para no excluir a los alumnos que, por razones económicas u otras, se encuentran con el obstáculo de un acceso digital más retrasado. No debe perderse de vista que las estadísticas arrojan que no reparar en esa asimetría conlleva una mayor tasa de abandono que en el aprendizaje puramente presencial. Como estrategia, es recomendable, al comienzo del curso, llevar a cabo una encuesta sobre el equipamiento informático y medios tecnológicos con que cuentan los alumnos, que nos va a permitir conocer con cierto grado de certeza qué actividades pueden encararse y si podrán ser realizadas por los cursantes.

## VI. LAS EVALUACIONES. EL EXAMEN FINAL. DESAFÍOS PROPIOS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL

En lo que atañe a la calificación definitiva, a mi juicio, este es el último eslabón para llegar a la nota final, proceso que comienza durante la participación del alumno en clase y prosigue con el cumplimiento de los trabajos y actividades dados durante el curso. Se trata, ni más ni menos, del seguimiento lo más constante posible –dentro de las dificultades que ofrece el gran número de alumnos– del esfuerzo realizado y de los conocimientos demostrados en las evaluaciones respecto de las instituciones fundamentales de la Constitución.

Necesidad y Urgencia nro. 641/2020, prorrogada hasta el 30 de agosto por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 677/2020, extendida al 20 de setiembre por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 714/2020, continuada hasta el 11 de octubre por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 754/2020, prorrogada por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 792/2020 hasta el 25 de octubre, prorrogada hasta el 8 de noviembre por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 814/2020, prorrogada hasta el 29 de noviembre por el Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 875/2020, prorrogada hasta el 25 de enero de 2021 por Decreto de Necesidad y Urgencia nro. 961/2020.

El alumno debe sentir que no se trata de sortear un escollo más, sino acreditar las nociones incorporadas y la aptitud de razonar con sustento en ellas. En definitiva, una etapa más del aprendizaje. Internalizar esta concepción lleva a restar –aunque no disipar totalmente– una buena dosis de dramatismo, sensación que se percibe en los estudiantes al disponerse a rendir su evaluación final, sobre todo en los más inexpertos, como los que cursan nuestra materia en el Ciclo Profesional Común.

A mi juicio, no es conveniente fragmentar la asignatura en demasiados exámenes parciales, tomo solo uno a mediados del curso. Esta prueba suele servir de “termómetro” para visualizar los resultados de la marcha de la comisión y el grado de captación de los conocimientos por parte del alumno. Es escrito y tiene su pertinente recuperatorio.

Las pautas que pondero en los exámenes –que, como ya adelantara, son explicitadas a los evaluados con antelación– no son distintas a las utilizadas a lo largo del curso. Nada sirve que el alumno recite lo que pudo tomar nota de lo que dijo el profesor o lo que pudo entender del texto que utilizó. Debe incentivarse la destreza en detectar y saber aplicar la información –que, además, es perecedera y cambiante–, no memorizarla sin necesidad, porque a largo plazo no se retiene. Las preguntas del profesor durante el examen deben hacer pensar al evaluado y permitirle al examinador apreciar cómo interpreta las normas constitucionales, cómo las aplica a los conflictos hipotéticos o reales planteados en la consigna. En ese sentido, la resolución de problemas jurídicos relativos a los temas evaluados, con la posibilidad de consultar las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales, me parece la principal herramienta a tener en cuenta.<sup>60</sup> De hecho, durante su futuro ejercicio profesional, al momento de preparar un escrito, redactar una sentencia, un dictamen, una iniciativa normativa, va a tener a su disposición toda aquella información.

En los cursos virtuales a los que nos ha obligado la pandemia, el empleo de técnicas de examen sustentadas en ejercicio práctico, razonamiento y argumentación, además de las bondades que de por sí traen,

<sup>60</sup> Como lo sugiere GORDILLO, en *A Mi Padre: “Este Soy Yo” (Carl Rogers). Aprender y enseñar. Caos, creación y memoria* cit., Cap. II, p. 41 y Cap. VI, p. 8. Como apunta el autor, poco sirve pedir que repitan información, mejor es advertir si saben encontrarla, aplicarla, razonar y resolver conforme a los hechos del caso.

a mi juicio se ha tornado el único mecanismo utilizable ante la imposibilidad de fiscalizar que los cursantes se copien. Por mi parte, fijo un día en el que a primera hora de la mañana les envío casos prácticos que deben enviarme resueltos a mi casilla de correo electrónico académico dentro de las 24 horas de recibidos. Luego, establezco una fecha para la evaluación oral, que puede ser al día siguiente o dentro de las 48 horas, ocasión que me permite corroborar si el alumno incorporó por su cuenta los conceptos, el grado de comprensión de los temas y descartar que la ayuda externa haya sido la razón de las respuestas correctas, para así estar en condiciones de decidir la calificación definitiva.

Entiendo que no solo el alumno debe ser el escrutado, sino también la labor del docente. Ninguna innovación en nuestro ámbito garantiza su aporte si no se la evalúa en su real impacto.<sup>61</sup> Es por eso que, sin perjuicio de las encuestas institucionales que pueda organizar la Facultad y las más informales –y no siempre serias– encaradas por el Centro de Estudiantes, en al menos dos oportunidades durante el desarrollo del curso, solicito que los alumnos (en forma anónima para imprimir mayor confianza) manifiesten los aspectos positivos y negativos del curso, con las sugerencias del caso, si así lo desearan. Los resultados son puestos a disposición de las autoridades competentes de la Facultad y de la titularidad de la cátedra, para los fines que éstas estimen conveniente. Personalmente, me permiten corregir eventuales disfuncionalidades para los cursos venideros.

## VII. COLOFÓN

En un contexto de gestiones gubernamentales en las que, desde hace décadas, los controles administrativos e institucionales suelen relativizarse, cuando no directamente se soslayan, enseñarle al futuro operador jurídico sobre los límites al ejercicio del poder político es clave. Por lo tanto, los docentes de las facultades de Derecho debemos redoblar nuestros esmeros, dada la importancia de nuestro magisterio, particularmente si se lo percibe desde la ciencia constitucional.

<sup>61</sup> Cf. SCARINCI DE DELBOSCO, María Paola, “La Academia Nacional de Educación y su aporte a la sociedad”, en AA. VV., *Academias. Conocimiento y sociedad*, Buenos Aires, 2018, pp. 153/154.

No hay que perder de vista que la Universidad reconoce títulos que por sí mismos habilitan al ejercicio profesional en todas las especialidades y ámbitos. Entonces, la magna tarea abogadil no se satisface con un egresado que haya sido un receptor reverencial de los mayores o menores conocimientos que le pudo brindar el plantel docente, sino que la faena de la Universidad es prepararlo para que, en los distintos roles que le tocará protagonizar, sea un creador y, en lo que concierne a nuestra materia, sea un custodio más de la Supremacía Constitucional.

Fecha de recepción: 30-7-2021.  
Fecha de aceptación: 29-10-2021.



## La enseñanza no presencial en la Facultad de Derecho de la UBA durante el período 2020-2021

### *Recorrido, experiencias y propuestas*

VANESA S. JAGOU\* y CAMILA A. LEDESMA\*\*

Caminante, son tus huellas  
El camino y nada más.  
Caminante, no hay camino  
Se hace camino al andar.

ANTONIO MACHADO

#### RESUMEN

A partir de la reflexión de la propia práctica docente, el objetivo de este trabajo consiste en identificar cuáles son los desafíos que la pandemia planteó y sigue planteando en el ámbito de la docencia universitaria y cómo pueden ser éstos sorteados, cuáles fueron las respuestas que ha dado la comunidad académica en general, y qué oportunidades y reflexiones pueden derivarse de la situación de pandemia para mejorar la enseñanza.

Esta exploración es un paso necesario para delinear distintos tipos de propuestas susceptibles de ser consideradas y profundizadas de cara al retorno de la presencialidad.

En esa dirección, la contribución o producto final de este trabajo es la elaboración de algunas propuestas *híbridas* que surgen del análisis de

\* Abogada graduada en la UBA con Diploma de Honor. Maestría en Derecho Empresario (ESEADE). Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en las materias Obligaciones Civiles y Comerciales, Contratos Civiles y Comerciales, y Derecho del Consumidor. [vjagou@derecho.uba.ar](mailto:vjagou@derecho.uba.ar).

\*\* Abogada (UBA). Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en la materia Contratos Civiles y Comerciales de la UBA. [clesma@derecho.uba.ar](mailto:clesma@derecho.uba.ar).

algunas categorías clásicas de la didáctica (tales como la relación espacio-tiempo de la enseñanza o el vínculo entre docentes y estudiantes) y de otras categorías que se presentan en tensión, tales como enseñanza presencial/virtual y enseñanza sincrónica/asincrónica.

En cualquier caso, se piensa que al retornar a la presencialidad plena sería posible considerar una propuesta educativa con una modalidad mixta, donde puedan combinarse las ventajas ya conocidas de la enseñanza presencial con las ventajas descubiertas en la enseñanza no presencial.

#### PALABRAS CLAVE

Enseñanza en pandemia - Experiencias - Propuestas.

## **Non-face-to-face teaching at the UBA Law School during the period 2020-2021**

### *Ways, experiences and proposals*

#### ABSTRACT

Based on the reflection of the teaching practice itself, the objective of this work consists of identifying what are the challenges that the pandemic posed and continues to pose in the field of university teaching and how they can be overcome, what were the answers that have given the wider academic community, and what opportunities and reflections may arise from the pandemic situation to improve teaching.

This exploration is a necessary step to delineate different types of proposals that can be considered and deepened in the face of the return of presence.

In this direction, the contribution or final product of this work is the elaboration of some hybrid proposals that arise from the analysis of some classic categories of didactics (such as the space-time relationship of teaching or the link between teachers and students) and from other categories that are presented in tension, such as face-to-face/virtual teaching and synchronous/asynchronous teaching.

In any case, it is thought that when returning to full presence it would be possible to consider an educational proposal with a mixed modality, where the already known advantages of face-to-face teaching can be combined with the advantages discovered in non-face-to-face teaching.

## KEYWORDS

Pandemic teaching - Experiences - Proposals.

## I. INTRODUCCIÓN

A partir de la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO<sup>1</sup>) derivada de la pandemia por coronavirus, desde el mes de marzo del año 2020, las prácticas habituales de enseñanza presencial en el ámbito universitario se vieron interrumpidas de forma abrupta, repentina y no planificada.

Esto motivó que tanto docentes como estudiantes hayan tenido que adaptarse forzosamente a un formato de enseñanza exclusivamente virtual e improvisado mediado por tecnologías y entornos digitales en un escenario disruptivo jamás pensado e imaginado.

Algunas herramientas tecnológicas consistían en aplicativos y dispositivos ya conocidos y utilizados por las personas aquí involucradas, pero también hubo que considerar otras que eran desconocidas y planteaban ciertos desafíos que obligaron a repensar, en primer lugar, si había que modificar algo sustancialmente relevante en la forma de enseñar; y en caso afirmativo, qué y cómo hacerlo.

Asimismo, hubo que considerar otros desafíos tales como la cuestión del *acceso a la enseñanza en condiciones de igualdad* y la falta de manejo de herramientas tecnológicas tanto de parte de docentes como alumnos/as.

<sup>1</sup> La medida de aislamiento obligatorio fue dispuesta en la República Argentina mediante el DNU 297/2020 (B. O. del 20-3-2020), disponible en <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>>. Siete meses más tarde, dicha medida fue transformada en DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio) mediante el Decreto 875/2020, B. O. del 7-11-2020 (disponible en <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237062/20201107>>), siendo prorrogada durante el año 2021 con diferentes alcances y efectos según la situación epidemiológica de la zona del país de que se trate.

En cualquier caso, la situación descripta motivó una improvisada y forzosa *adaptación* a la enseñanza virtual en el ámbito universitario.

La propuesta consiste en identificar cuáles son los desafíos que esta situación inesperada nos planteó y nos sigue planteando y cómo pueden ser éstos sorteados, cuáles fueron las respuestas que ha dado la comunidad académica en general, y qué oportunidades y reflexiones nos deja la situación de pandemia para poder mejorar la enseñanza.

Esto implica preguntarnos, entre otras cuestiones, cómo fue la adaptación de la enseñanza presencial a la virtual en el ámbito universitario, si las tecnologías incorporadas son en realidad nuevas, si este nuevo escenario disruptivo cambió o debería llevarnos a cambiar las formas de pensar la enseñanza que teníamos hasta ahora.

A partir del análisis de ciertas categorías clásicas de la didáctica tales como la *relación espacio-tiempo* (que nos lleva a las preguntas esenciales de la didáctica de *¿dónde?* y *¿cuándo?* se enseña), el vínculo entre docente, estudiante y contenido a enseñar (que nos conecta con el concepto de *tríada didáctica* y con la pregunta esencial *¿qué se enseña?*, *¿a quiénes enseñamos?*), las llamadas nuevas tecnologías (aplicativos y dispositivos que nos llevan a preguntarnos *¿cómo?* y *¿con qué?* estamos enseñando), y del análisis de otras categorías que se presentan en tensión (tales como la enseñanza *presencial/virtual* y la enseñanza *sincrónica/asincrónica*), pretendemos reflexionar sobre la propia práctica docente actual para tomar registro de lo que venimos haciendo e identificar qué oportunidades de mejora o aportes pueden incorporarse en el escenario postpandemia que vendrá. Todo lo cual nos lleva a repensar los propósitos y sentidos de la enseñanza (en este caso, universitaria).

La contribución o producto final de esas reflexiones será la elaboración de algunas propuestas *híbridas* susceptibles de ser consideradas y ampliadas en el retorno a la presencialidad.

## II. RECORRIDO Y EXPERIENCIAS

### A. DOS CUESTIONES PRELIMINARES: UN TECNICISMO Y UNA VALORACIÓN

De modo liminar y para comenzar el abordaje del fenómeno en estudio, nos parece interesante destacar que muchos/as especialistas en la materia prefieren no hablar de enseñanza “virtual” sino de enseñanza

“no presencial” o “enseñanza remota de emergencia” para describir la forma de enseñanza practicada durante el ASPO (y luego, el DISPO) como una modalidad no buscada, elegida ni debidamente planeada, tratando de resaltar la nota de fuerza mayor que caracteriza a esta situación disruptiva derivada de la pandemia que impactó directamente en las formas presenciales de enseñanza.

En ese sentido, cabe destacar que desde el comienzo del ASPO la respuesta de la comunidad universitaria en general (y particularmente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que es el ámbito donde enseñamos) fue rápida, certera, no dubitativa mostrando una gran capacidad de *adaptación* de la institución a la circunstancia extraordinaria y una evidente voluntad de continuidad con claros objetivos vinculados al sostenimiento de la enseñanza en la universidad pública y al freno de la expulsión.

#### **B. LA INCORPORACIÓN DE “NUEVAS” TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ¿SON REALMENTE NUEVAS?**

En primer lugar, es menester efectuar una primera aclaración vinculada a la caracterización de las tecnologías como “nuevas”.

En realidad, entendemos que no es correcto seguir hablando de “nuevas” tecnologías, sino que lo novedoso en todo caso es su uso, aplicación e implementación en algunos casos (como las plataformas virtuales Zoom, Jitsi, Meet, entre otras) y en otros directamente no podríamos hablar ciertamente de “novedad” (nos referimos a ciertas herramientas para la comunicación instantánea entre docentes y estudiantes, o al uso del Drive para el almacenamiento de archivos, y demás).

Tampoco son nuevas las iniciativas vinculadas tanto a la enseñanza bajo esta modalidad (UBA XXI) como a la capacitación en esta temática (CITEP, TECNOEDU), solo por citar brevemente algunos ejemplos en el ámbito de la UBA.

Efectuada esta aclaración entendemos que, en cualquier caso, la cuestión nos interpela a preguntarnos en torno a la enseñanza como objeto de estudio cruzado por el eje de lo tecnológico, inquietud que intentará ser desarrollada a largo de este trabajo.

### C. DESAFÍOS A LOS QUE LA PANDEMIA NOS ENFRENTÓ

Dentro de los retos o desafíos más evidentes a los que la situación de pandemia nos puso de cara podemos enunciar los siguientes:

(1) Algunas cuestiones vinculadas con las dimensiones *espacio-tiempo* en el cual se enseña y se aprende, puesto que la alteración de las formas clásicas de enseñanza implicó la adaptación a la práctica de la enseñanza en otra dimensión (virtual) y la reconsideración de los tiempos en que se enseña (habilitándonos a concebir propuestas más creativas pensadas en secuencias más flexibles y no lineales).

(2) El sostenimiento del *vínculo* entre docentes y estudiantes en un entorno no presencial y un tanto disperso al inicio de la pandemia.

(3) La falta de *acceso* a las herramientas digitales en condiciones de igualdad.

Sin perjuicio de que este es un punto a investigar en profundidad y que excedería el marco del presente trabajo, entendemos que no puede dejar de mencionarse ni soslayarse su existencia.

En efecto, esta preocupación se enmarca dentro de otra más genérica que es el acceso a la educación.

Si bien este tópico estará presente (al menos tangencialmente) a lo largo de este trabajo, cabe destacar que, tanto en la enseñanza presencial como a distancia, la Facultad de Derecho de la UBA tomó la iniciativa al comienzo de la pandemia de convertir becas de transporte en becas para que los/as alumnos/as puedan estudiar en la virtualidad.

Percibimos que en estas temáticas las medidas de acción positiva siempre deben ser pensadas como cursos de acción optimizables, pero esto es justamente lo que caracteriza a los grandes desafíos.

(4) Otro desafío que puede mencionarse frente a la situación de pandemia fue la falta de conocimiento sobre el *manejo de herramientas tecnológicas* tanto de docentes como de alumnos/as.

Los puntos *supra* mencionados estarán presentes a lo largo del desarrollo de este trabajo y serán retomados y ampliados en las propuestas que más adelante formularemos.

**D. INICIATIVAS DE EMERGENCIA Y PLANIFICACIÓN GRADUAL DEL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD**

Las líneas que siguen van direccionadas a narrar cómo fue el proceso de adaptación de nuestra Facultad hacia la virtualidad y qué hizo la institución al respecto.

Desde el dictado de normativa de emergencia para reglamentar la situación excepcional hasta el dictado de cursos específicos de capacitación durante el año 2020.

Asimismo, dedicamos unas líneas para describir cómo se fue concretando gradualmente en 2021 el retorno parcial a la presencialidad.

*Primer año en pandemia: continuidad sin interrupciones y virtualidad absoluta.*

Dentro de las iniciativas de emergencia que tuvieron lugar en el seno de nuestra Facultad durante el año 2020 podemos relevar:

Un primer aspecto está relacionado con la toma de decisiones a partir de la información elaborada desde los datos obtenidos mediante encuestas realizadas tanto a alumnos como a docentes.

Un segundo aspecto, vinculado a la elaboración de la normativa pertinente para el funcionamiento institucional dentro de esta situación excepcional.

Un tercer aspecto, ligado a la elaboración de materiales para guiar a los/as docentes tanto en el dictado de las clases como en la instancia evaluativa.

La iniciativa de recabar datos (tanto de la experiencia de los/as docentes como de los/as alumnos) mediante encuestas<sup>2</sup> permitió elaborar, procesar y cruzar la información obtenida. Entendemos que éste es un aspecto fundamental en tanto operó como causa o antecedente de la elaboración normativa y los materiales *supra* referidos. Fue la evidencia que contribuyó a fundamentar la implementación y el sostenimiento de la modalidad virtual.

<sup>2</sup> Modelo de la encuesta "Relevamiento Cursos Primer Cuatrimestre 2020", disponible en: <[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScD0v3EQIn1RCRBnKKPWUz15vaHWjYTB\\_FzrVZvgjxGhYIZzg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScD0v3EQIn1RCRBnKKPWUz15vaHWjYTB_FzrVZvgjxGhYIZzg/viewform)>.

También cabe destacar la elaboración de encuestas de control de gestión<sup>3</sup> hacia el final del primer cuatrimestre virtual de 2020, cuya finalidad fue recoger datos hacia el fin del proceso (cuatrimestre) para identificar posibles aspectos a mejorar en aquellos procesos que se repiten (en los cuatrimestres subsiguientes).

Asimismo, la aprobación de normativa específica y de excepción habilitó y convalidó el dictado de clases virtuales y el sostenimiento de la propuesta educativa que en muchos casos ya venían llevando adelante muchos/as docentes desde el inicio de la pandemia aun frente a la situación de incertidumbre sobre la suerte que correría el primer cuatrimestre de 2020.

Puntualmente cabe mencionar:

- El dictado de la Resolución (D)6723/2020 donde se dispuso la continuidad del ciclo lectivo 2020 en los términos allí indicados.<sup>4</sup>
- La elaboración de las excepciones al Reglamento General de Cursos (Anexo 2 a la Res. (D)6723/20).<sup>5</sup>
- La elaboración del documento “Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho (UBA)” que es un Anexo a la Resolución (D) 6723/2020.<sup>6</sup>

Por último, en torno a la elaboración de materiales para guiar a los/as docentes tanto al impartir las clases como en la instancia evaluativa pueden mencionarse a título ejemplificativo los siguientes:

- Sendos tutoriales para el manejo del campus virtual (dirigidos a docentes y estudiantes).<sup>7</sup>

<sup>3</sup> Modelo de la encuesta “Relevamiento Primer Período 2020”, disponible en: <[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnSKX3BITIU5\\_H59BGsRYKXYRXLn\\_zzGAP1H7Gb38v25LsWg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnSKX3BITIU5_H59BGsRYKXYRXLn_zzGAP1H7Gb38v25LsWg/viewform)>.

<sup>4</sup> La Res. (D)6723/2020 puede ser consultada en: <<http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20.pdf>>.

<sup>5</sup> El Anexo II de la Res. (D)6723/2020 puede ser consultado en: <<http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20-anexo-2.pdf>>.

<sup>6</sup> El documento “Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho (UBA)” (Anexo a la Res. (D)6723/20) puede consultarse en: <<http://www.derecho.uba.ar/academica/pdf/res-6723-20-anexo-1.pdf>>.

<sup>7</sup> Los tutoriales para el manejo del Campus virtual pueden ser consultados en: <<http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales.php>>.

- Recomendaciones técnicas para el dictado de clases virtuales multimedia (audio/video).<sup>8</sup>
- Tutoriales con propuestas para la evaluación de modo virtual como la utilización de la herramienta de formularios de Google. En estos se explica cómo crear exámenes con respuestas tanto para desarrollar como del estilo *multiple-choice*.<sup>9</sup>
- Cursos autoasistidos para docentes (este punto será ampliado en otro apartado a continuación).

Todas estas acciones concretas tuvieron principalmente tres efectos:

1. Recaudar datos y, a partir de éstos, elaborar información mediante las encuestas dirigidas a docentes y alumnos/as permitiendo tomar la decisión de continuidad del ciclo lectivo durante la emergencia sanitaria.
2. Convalidar la propuesta educativa de aquellos/as docentes que no interrumpieron la enseñanza a pesar de la pandemia (aspecto no menor porque evidencia el sólido compromiso de gran parte del plantel de docentes de nuestra Facultad que, aun frente a la incertidumbre acerca de la suerte que correría el esfuerzo hecho de modo previo al dictado de la normativa de emergencia, no dudó y apostó sin dudar por la continuidad).
3. Guiar a aquellos/as docentes que habían tenido ciertas dificultades en la adaptación del formato presencial al virtual.

*Segundo año en pandemia: Regreso parcial a la presencialidad.*

En consonancia con la normativa oportunamente expedida por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires<sup>10</sup> la Facultad de Derecho fue dictando la suya.

<sup>8</sup> Las Recomendaciones técnicas para el dictado de clases virtuales pueden consultarse en: <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/pdf/guia-para-la-adaptacion-de-clases-presenciales-a-virtuales.pdf> y <http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales-clases-virtuales-docentes.php>>.

<sup>9</sup> Algunos de los tutoriales con propuestas para la evaluación de modo virtual pueden consultarse en: <<http://www.derecho.uba.ar/campusvirtual/tutoriales-clases-virtuales-evaluaciones.php>>.

<sup>10</sup> Normativa dictada por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires durante 2021: -Resolución del Rector de la UBA de fecha 1-3-2021 (Referencia: EX-2020-02021679-UBA-DME#SG).

En ese sentido, y en relación con la continuidad durante el año 2021, es dable destacar la elaboración del Protocolo COVID-19 para clases presenciales en la Facultad<sup>11</sup> implementado durante el segundo cuatrimestre de dicho año. Si bien la mayoría de la cursada continuó con la clase de manera virtual, en la última mitad del año, la Facultad tuvo un *regreso parcial a la presencialidad* con algunos cursos. Prioritariamente, la inscripción a los cursos presenciales estuvo destinada a quienes informaron dificultades para sostener la cursada virtual. A partir de los cupos restantes, se asignaron cursos a quienes deseaban hacerlo bajo la modalidad presencial.

Asimismo, mediante *Resolución (D) 8771/2021* se dispuso que los exámenes libres del turno diciembre 2021 se realizarán en forma presencial. Dicha norma también autorizaba a que los/las profesores/as a cargo de cursos del Ciclo Lectivo en curso pudieran formalizar el examen final en forma presencial.

Como se ve, se trata de un regreso parcial, progresivo y cuidadosamente previsto al formato presencial en la medida en que la situación epidemiológica así lo permita.

#### E. SOBRE LA CAPACITACIÓN EN HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Tal como fue indicado al mencionar algunos de los desafíos a los que la pandemia nos enfrentó en la virtualidad, el desconocimiento de las

-Protocolo de seguridad e higiene emergencia sanitaria para el retorno de las actividades académicas prácticas de la Universidad de Buenos Aires Pandemia COVID-19 de fecha 1-3-2021 (Referencia: Anexo EX-2020-02021679- -UBA-DME#SG).

-Lineamientos "Alternativas para la reanudación de las actividades presenciales en la Universidad" y su Anexo, de fecha 4-8-2021 (Referencia: EX- 2021-01913707- -UBA-DME#REC - COVID-19).

Los textos están disponibles para su consulta en el siguiente link: <<https://drive.google.com/drive/folders/1bJ4RV-jl0gTcWDX35qaYTmJu12u1C2SR>>.

Asimismo, la normativa dictada por el Rectorado de la UBA correspondiente al año 2020 puede consultarse aquí: <<https://drive.google.com/drive/folders/1o1AyPyRRjRLVdn3YaKCysppEEnmeGHTF>>.

<sup>11</sup> El Protocolo COVID-19 para clases presenciales en la Facultad de Derecho de la UBA puede ser consultado en <<http://www.derecho.uba.ar/noticias/2021/protocolo-covid-19-para-clases-presenciales-en-la-facultad>>. En dicho link, se encuentran resumidos los pasos a seguir para aquellos/as estudiantes que hayan decidido cursar bajo la modalidad presencial en cuestiones tales como: ingreso al edificio, circulación, permanencia dentro del aula, egreso del edificio y qué hacer en caso de presentar síntomas de COVID.

herramientas digitales fue un punto a tener en cuenta. Ciertamente no se trata de una preocupación novedosa ni derivada exclusivamente de la emergencia sanitaria. En efecto, en un aporte al diagnóstico de la situación de la enseñanza del derecho en la universidad pública elaborado conjuntamente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en el año 2016,<sup>12</sup> que traemos a simple modo de ejemplo, ya se venía señalando el desinterés en la capacitación de los/as docentes en el manejo de las “nuevas” tecnologías, tanto para su utilización como una herramienta pedagógica, cuanto también en la preparación y formación para el manejo de entornos virtuales. Allí se prescribió que la utilización de tecnologías, si bien relacionadas con la profesionalización de la academia jurídica, debería extenderse a todos los niveles de capacitación para ampliar el acceso a la enseñanza del derecho y del ejercicio de los derechos de más ciudadanos.

Tampoco puede soslayarse que toda discusión sobre el perfil profesional de los/as futuros/as abogados/as debe considerarse en relación con la gestión institucional de las Carreras de Abogacía. En este sentido, en el indicado documento se apreció la existencia de déficits en la generación de *incentivos institucionales* para el reconocimiento del desempeño docente, así como para el desarrollo de mecanismos de evaluación y control de la actividad docente y la falta de cooperación interinstitucional en temas que podrían servir para reducir los déficits enumerados.

Frente a la situación descrita, se señaló como estrategia de acción para alcanzar tal objetivo la capacitación de los docentes en el uso de las “nuevas” tecnologías y en su inclusión en las aulas. Se indicó, asimismo, que esto debería ir acompañado del equipamiento necesario para poder implementar estas modificaciones.

Tomando en consideración la situación descrita, valoramos las iniciativas llevadas a cabo durante el primer año de pandemia en el seno de nuestra Facultad y que fueron mencionadas en el punto anterior vinculadas a la capacitación en herramientas tecnológicas tanto de docentes como estudiantes.

<sup>12</sup> “Lineamientos para la mejora de la formación del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales”. Documento elaborado conjuntamente por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y por el Ministerio de Educación de Deportes dependientes de Presidencia de la Nación en el año 2016.

Entendemos que se trata de un aporte relevante no sólo para dar respuesta a la situación repentina e imprevista de enseñanza “no presencial” al inicio de la pandemia, sino también para contribuir a solucionar los déficits que puedan seguir detectándose en el futuro “postpandemia” en torno a la falta de manejo de las nuevas tecnologías por parte de los/as docentes de aquí en adelante, formando parte de la capacitación necesaria para contribuir al mejoramiento de la enseñanza “virtual” como modalidad insoslayablemente complementaria de la enseñanza presencial.

También nos resulta valioso –y por qué no también, de algún modo, inclusivo– que se haya otorgado un espacio para la capacitación específica en el uso de las herramientas digitales para la enseñanza del derecho. Asimismo, entendemos que este tipo de iniciativas deben ser implementadas y *revisadas periódicamente* para adaptarse a las necesidades específicas que vayan surgiendo, teniendo en cuenta además la vertiginosa evolución que suelen presentar las herramientas tecnológicas en general.

De todo lo expuesto podemos concluir, en síntesis, que el desafío tecnológico no obstaculizó el dictado de clases y en términos generales fue más que satisfactoriamente sorteado, a punto tal que muchos/as estudiantes prefieren la modalidad virtual. Aunque esta afirmación hoy no tiene apoyatura en datos oficiales, esto puede advertirse no solo del intercambio docente con los/as alumnos/as en clase sino también de la consulta de las opiniones estudiantiles vertidas en redes sociales públicas y no oficiales que utilizan muchos/as estudiantes fuera de los canales de comunicación de la Facultad (grupos de Facebook e Instagram) cuya existencia no puede soslayarse.

Hasta aquí hemos descrito el recorrido institucional durante el período 2020-2021 y las posibilidades que fueron gestándose en ese ámbito para dar solución a la interrupción de la enseñanza presencial. A continuación, nos enfocaremos en explorar ese recorrido desde la praxis docente.

#### **F. LA PRAXIS DOCENTE DURANTE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL**

A partir del análisis de ciertas categorías clásicas de la didáctica tales como la *relación espacio-tiempo* (que nos lleva a las preguntas esenciales de la didáctica tales como *¿dónde?* y *¿cuándo?* se enseña), el vínculo entre

docente, estudiante y contenido a enseñar (que nos conecta con el concepto de *tríada didáctica* y con la pregunta esencial *¿qué se enseña?, ¿a quiénes enseñamos?*), las llamadas nuevas tecnologías (aplicativos y dispositivos que nos llevan a preguntarnos *¿cómo?* y *¿con qué?* estamos enseñando), y explorando asimismo otras categorías que se presentan en tensión (tales como la enseñanza *presencial/virtual* y la enseñanza *sincrónica/asincrónica*), pretendemos reflexionar sobre la propia práctica docente actual para tomar registro de lo que venimos haciendo e identificar qué oportunidades de mejora o aportes pueden incorporarse en el escenario postpandemia que vendrá. Todo lo cual nos lleva a repensar los propósitos y sentidos de la enseñanza (en este caso, universitaria). La contribución o producto final de esas reflexiones será la elaboración de algunas propuestas *híbridas* susceptibles de ser consideradas y profundizadas de cara al retorno de la presencialidad.

#### (1) LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD

##### ¿CONTINUIDAD O DISRUPCIÓN?

Una primera observación vinculada a las prácticas de la enseñanza del derecho en la virtualidad dentro del contexto de pandemia tiene que ver con la continuidad o disrupción en la utilización del *método expositivo*.

Tal vez la primera reacción haya sido replicar las clases presenciales en la virtualidad, desarrollando en muchos casos el modelo de clase magistral en el que mediante exposición docente se transmite a los/as alumnos/as una serie de conocimientos a través de la plataforma digital elegida. Es decir, es probable que en la virtualidad estén repitiéndose algunos problemas que surgían en la presencialidad vinculados a la elección de la estrategia didáctica de clase que en nuestra facultad suele ser mayoritariamente la expositiva, con sus defectos y virtudes que ya conocemos. Es probable que esta nota distintiva (clase expositiva) sea una continuidad en la virtualidad.

Pensamos que la clase expositiva es la causa principal de la nueva problemática denominada “cámaras apagadas” en la clase sincrónica virtual. Más adelante retomaremos este punto y efectuaremos algunas proposiciones dirigidas a resolver este problema.

### **ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL**

La enseñanza en la virtualidad se encuentra fuertemente apoyada en las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC).

El siguiente cuadro elaborado por la Unesco nos presenta una variedad de recursos digitales y el uso educativo que puede darse a los mismos.

**Cuadro 1.**

<b>Tipo de aplicación</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Uso educativo</b>
<b>1. Aplicaciones básicas o herramientas de uso general</b>	Procesador de texto, presentaciones, planilla de cálculo, programas de autor de multimedia y de diseño web.	Su cualidad está dada por el uso que se le dé y no por la herramienta en sí, dado que no están vinculadas a ningún contenido o temática en particular. Por eso, requieren del docente un pensamiento innovador y creativo. De importancia creciente por su uso en el mundo profesional y del trabajo.
<b>2. Herramientas para el docente</b>	Herramientas de edición y publicación: el docente diseña sus propias páginas webs, tales como <i>weblogs</i> , wikis y otras específicamente pedagógicas. Herramientas para la creación de material didáctico digital. Los de uso más frecuente actualmente son el Webquest y el Clic. Ambos programas están en las webs y son de uso libre. Currículum en línea.	Planificación de clases, elaboración de material didáctico y propuestas de actividades de resolución a través de Internet, dictado de lecciones con exposición en pantallas, interacción orientada por el docente.

Tipo de aplicación	Ejemplos	Uso educativo
<b>3. Comunicaciones</b>	Correo electrónico, navegadores de Internet, mensajería instantánea, videoconferencia, foros.	Ofrecen un enorme potencial en la medida en que se sostenga una concepción de la educación que sobrepase los límites de la institución escolar, por ej., los proyectos colaborativos o las aulas hermanas. Los foros de discusión representan también un recurso potente para docentes y estudiantes. Son herramientas de uso corriente en contextos extra-escolares.
<b>4. Recursos en línea</b>	Se encuentran en sitios web educativos o de interés general. Bibliotecas digitales, museos virtuales, información de interés general (salud, educación vial, ciudadanía, etc.).	Se utilizan acorde a la disponibilidad, para los fines que el usuario requiera. Recursos destinados a actividades orientadas al desarrollo de competencias relacionadas con la exploración e investigación y el tratamiento de la información.
<b>5. Enseñanza asistida por computadora (EAC)</b>	Ejercitación y prácticas relacionadas con contenidos precisos y de baja complejidad. Gran parte del denominado Software educativo enfocado a áreas curriculares específicas.	Ofrecen oportunidades de aprendizaje individual, con bajos costos de desarrollo. Parece funcionar bien con los modelos de enseñanza basados en la transmisión.
<b>6. Sistemas integrados de aprendizaje (SIA)</b>	Plataformas de <i>e-learning</i> . Actividades de evaluación y progreso individualizadas, incluyendo EAC, con repositorios e informes de logros.	Se utilizan de manera creciente para la capacitación docente, en la modalidad a distancia y también como complemento virtual de los encuentros presenciales.

Tipo de aplicación	Ejemplos	Uso educativo
		Son herramientas efectivas como parte integrante de una propuesta de aprendizaje innovadora. Pueden utilizarse también en las instituciones educativas para desarrollar competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
<b>7. Herramientas de evaluación asistidas por computadora</b>	Software específico para evaluaciones prediseñadas: selección múltiple, ordenamiento de proposiciones, verdadero/falso, completar blancos.	Una de sus mayores ventajas es la posibilidad de digitalizar, guardar y compartir el seguimiento del progreso de los estudiantes de manera automática, pero presentan la desventaja de ser premodelados y de no dar lugar al desarrollo/elaboración de respuestas por parte de los estudiantes.
<b>8. Herramientas de gestión</b>	Programas especialmente desarrollados para operar y dinamizar tareas de gestión, tanto a nivel del aula como a nivel de la escuela.	Administración de la matrícula, gestión del presupuesto y del personal, bases de datos, software de biblioteca.

Esta clasificación toma como referencia la presentada en OCDE (2001), *Learning to change: ICT in Schools, Schooling for tomorrow*, Paris: OECD Publications, Cap. 3.

#### **EL AULA Y LA ENSEÑANZA VIRTUAL. EXPERIENCIAS**

A continuación, elaboramos un cuadro a fin de sintetizar de algún modo el resultado de la experiencia en virtualidad procurando vincular la praxis con su fundamentación didáctica.

**Cuadro 2.**

<b>Potencialidades</b>	<b>¿Para qué sirve?</b>
Posibilidad de grabar las clases.	Repetición. Favorece la comprensión, memorización y posterior evocación. Recuperación del momento de clase cuando el/la alumno/a desee.
Grabar audios y videos (formato expositivo y asincrónico).	Repetición. Favorece la comprensión, memorización y posterior evocación. Recuperación del contenido en el momento que el/la alumno/a desee.
Recibir comentarios de alumnos/as por escrito en el chat de la plataforma.	Registro por escrito. Permanencia. Ordena la comunicación. Es más fácil no olvidarse y retomarlo en otro momento de la clase.
Efectuar comentarios por escrito en el chat de la plataforma (el docente).	Registro por escrito.
Incorporar recursos virtuales: compartir links, videos, gráficos, pizarra, PPT en vivo.	Potencia la enseñanza (¿con qué enseñamos?).
Utilizar el Drive u otros espacios para almacenar o compartir material.	Funciona como "espacio de guardado" (materiales de estudio).
Utilizar el <i>Campus</i> de la Facultad (listas de alumnos, cartelera, subir material).	Funciona como medio de comunicación y espacio de almacenamiento de material.
Ver cara y nombre del/de la alumno/a.	Facilita la identificación de participantes en entornos de educación masiva, aunque en la praxis la "cámara apagada" suele ser un problema.
Utilizar canales de comunicación instantánea fuera de clase (como el CEA o Correo Electrónico Académico).	Contribuyen al sostenimiento del vínculo fuera del aula.
Aumento del presentismo.	Habría menos deserción o abandono de materias.

Potencialidades	¿Para qué sirve?
Trabajar en grupos (ej.: varias salas en zoom).	Podría ser más ventajoso que en la presencialidad: podría haber mayor comodidad física y al estar distribuidos en salas virtuales no se distraen escuchando a los demás.
El espacio de enseñanza mediado por plataformas (Zoom, Google Meet).	¿Dónde se enseña? Se amplían los espacios.
Los tiempos para generar interacción son diferentes (parecen mayores).	Puede haber <i>delay</i> , dificultad para encontrar el micrófono, implica tener paciencia para esperar las respuestas.
Duración de clase sincrónica virtual.	Pensar su administración, considerar que puede haber problemas de conectividad. La clase sincrónica podría ser menor a la pautada y complementar el tiempo restante con los videos previamente grabados.
Acceso: Conectividad, dispositivos y aplicativos.	Asegurarse de que todos/as tengan o contemplar la situación de todos (ej.: becas para Internet). Si la conectividad es mala, puede ser un obstáculo en clase virtual.
Incorporación de herramientas digitales, requieren instancia previa de aprendizaje.	Probar la herramienta antes de utilizarla en clase. Asegurarse de que los/as alumnos/as hayan aprendido a utilizarlas (que se descarguen las aplicaciones, que sepan hacer el examen en Google Forms).

Como puede verse, algunas de estas herramientas digitales ya eran utilizadas en la presencialidad. Por ejemplo: el Campus de la Facultad para comunicarse con los/las alumnos/as o alojar material, el uso de Google Drive para subir material de estudio digitalizado como complemento del uso de bibliotecas físicas.

Otras herramientas tampoco eran “nuevas” pero no se utilizaban (como las aplicaciones para dar clases sincrónicas: Google Meet, Zoom, Jitsi, etc.).

Asimismo, siempre es importante tener presentes las cuestiones vinculadas a la accesibilidad de los alumnos/as (¿tienen las herramientas: notebook, tablet, celular, cámara, micrófono, etc.? ¿Tienen Internet? Si no las tienen, ¿qué alternativas podemos ofrecerles?)

También es importante tener en cuenta que la incorporación de toda nueva herramienta en cada comisión debe necesariamente contemplar una instancia de prueba. Por ejemplo, si vamos a evaluar mediante Formularios de Google, es necesario dar un tiempo y un espacio para explorar la herramienta y que los/as alumnos/as ensayen y se familiaricen con el uso de la misma. En este sentido, el proceso de enseñanza se desdobra: debemos enseñar a utilizar las herramientas digitales y debemos enseñar el contenido disciplinar que luego será evaluado.

El manejo del *Campus Virtual* de la Facultad merece algunas consideraciones especiales que serán profundizadas en el punto siguiente, al responder *cómo sostener el vínculo en la virtualidad* mediante el análisis de las herramientas comunicacionales utilizadas durante la pandemia.

En relación con la problemática de las “cámaras apagadas” en la clase virtual, tal como señalamos anteriormente, creemos que su causa principal radica en la utilización (tal vez excesiva) de las clases expositivas donde los/as alumnos/as tienen un mero rol pasivo o de simple recepción de información. Por lo tanto, pensamos que la solución de este problema debe partir del diseño de otro tipo de propuestas con una dinámica de funcionamiento sustancialmente diferente de la clase expositiva. Más adelante, en el apartado dedicado al eje de la *enseñanza sincrónica*, ampliaremos este punto.

Como corolario de todo lo expuesto, podemos concluir que experimentamos en la virtualidad potencialidades que la enseñanza presencial no tiene y que seguramente tendrán función complementaria en la vuelta a la presencialidad. La experiencia es positiva.

### **¿CÓMO SOSTENEMOS EL “VÍNCULO” EN LA VIRTUALIDAD?**

La *comunicación* a través de medios tecnológicos alternativos al aula virtual merece algunas reflexiones y consideraciones especiales que serán tratadas en los párrafos que siguen.

Mantener el contacto con los/as estudiantes es fundamental para enseñar y aprender a distancia.

Dentro de los *canales de comunicación alternativos al aula virtual* y que pueden ser usados tanto de modo sincrónico como asincrónico para sostener el vínculo en la virtualidad, podríamos mencionar la existencia de ciertas aplicaciones de mensajería instantánea como los grupos de WhatsApp.

Sin embargo, cabe tener presente que las Recomendaciones del Área de igualdad de género y diversidad de la Facultad para estudiantes sobre utilización de plataformas académicas<sup>13</sup> aconsejaron la utilización del Campus Académico de la Facultad, el CEA (Correo Electrónico Académico) y el Portal Académico por sobre la utilización de las redes sociales.

En dicho documento, se parte de considerar que la información privada que deseamos compartir en Facebook, Instagram, Twitter e incluso WhatsApp no debería tener relación directa con la formación académica y con los medios de comunicación que utilizemos para tal fin.

Por este motivo, allí se consideró la inclusión de pautas (dentro de las cuales podemos mencionar la utilización de los canales de comunicación oficiales) para prevenir y detectar el ciberacoso y para evitar todo tipo de relación, vínculo o contacto indeseado con docentes, no docentes y/o estudiantes más allá de la cursada o por motivos de la misma.

Los fines tenidos en mira son indiscutiblemente loables. Por eso pensamos que la recomendación es adecuada y que es importante formar la costumbre de utilizar los *canales de comunicación* exclusivos de la comunidad académica que nos brinda nuestra facultad en la medida de lo posible.

No soslayamos que puedan existir otras posibilidades como por ejemplo la formación de grupos de WhatsApp donde sólo los administradores (los docentes) puedan comunicar las pautas respetando a aquellos/as alumnos/as que no quieran unirse por lo que, de todos modos, la

<sup>13</sup> Las Recomendaciones del Área de igualdad de género y diversidad para estudiantes sobre Utilización de plataformas académicas pueden consultarse en: <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/area-de-igualdad-de-genero-y-diversidad/recomendaciones.php>>.

información relevante debería ser comunicada necesariamente mediante el canal académico oficial de la Facultad (Campus Virtual o CEA).

En ese sentido, cuadra señalar las principales potencialidades del Campus que son las siguientes: herramientas para poder acceder al cronograma de la materia y al material que los/as profesores/as incluyan en formato electrónico (documentos, videos, audios), subir y consultar las calificaciones, conocer la agenda académica, leer noticias sobre actividades y convocatorias, entregar de forma remota distintos tipos de evaluaciones y trabajos prácticos, interactuar los/as alumnos/as entre sí y con sus docentes a través de foros, para evacuar dudas y tener una comunicación directa e institucional en todo momento.

Dicho esto, y ponderando la suficiencia que evidencian los canales de comunicación oficiales, entendemos que los mismos resultan aptos a los fines de sostener el vínculo en la virtualidad con los/as estudiantes.

Como ya dijimos, esta finalidad resulta esencial y la utilización de canales de comunicación ágiles es muy útil porque permite el contacto directo con los/as alumnos/as sosteniendo el vínculo a lo largo de toda la cursada, nos permite ir comunicando las pautas generales del curso y las actividades que los estudiantes deben hacer; pero fundamentalmente porque en ese espacio también tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (cuando se responden dudas en torno al objeto de estudio, cuando se hacen devoluciones de ciertas actividades, cuando se generan discusiones en torno a un tema de actualidad o visto en clase o a raíz de un material por ese medio compartido, entre otras posibilidades).

Puntualmente, a través de estos canales suelen comunicarse y tenerse en cuenta aspectos que consideramos relevantes<sup>14</sup> y explicitamos a continuación:

- *La “hoja de ruta” para los/as estudiantes:* Es importante en esta coyuntura pautar y comunicar semanalmente las actividades de enseñanza

<sup>14</sup> ASOLECTIC, Á. (2020), *Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad*, Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Sitio web): <<http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>>. Disponible en: <[http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs\\_D02\\_Recomendaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-la-ense%C3%B1anza-en-la-virtualidad-1.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D02_Recomendaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-la-ense%C3%B1anza-en-la-virtualidad-1.pdf)>.

y las tareas asignadas a los/as alumnos/as, indicando si las actividades son obligatorias, optativas, grupales o individuales.

- *Las consignas, que deben ser claras*: En la distancia (como en la presencialidad) es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, la asignación de tiempos para su realización, el producto final, las interacciones que se esperan (trabajos grupales o individuales). Debe explicitarse a los/as estudiantes qué se espera de cada actividad en términos de los objetivos de aprendizaje comunicando los criterios para la elaboración de las producciones parciales o finales.
- *La redundancia*: En la comunicación a distancia, la redundancia es muchas veces necesaria. Es que en la universidad es frecuente encontrar alumnos adultos que no son nativos digitales y hemos notado que estos casos revisten mayor dificultad a la hora de utilizar estas tecnologías por lo que debemos estar atentos a esto y una de las estrategias para solucionar esta dificultad es la redundancia por diferentes medios.
- *La disposición docente (ofreciendo ayuda y dando retroalimentación)*: La enseñanza en la virtualidad demanda que los/as docentes den señales de que están presentes “del otro lado de la pantalla”, para andamiar el aprendizaje y ofrecer ayudas.
- *Colaborar con los/as estudiantes en la gestión del tiempo*: Si bien uno de los principales beneficios del aprendizaje en línea es la flexibilidad y la adaptación a los tiempos y necesidades personales y grupales, es importante en esta coyuntura ayudar a los/as estudiantes a organizar y optimizar su tiempo.

En síntesis, el medio comunicacional elegido debe ser apto y estar en función de los aspectos recientemente mencionados.

#### **PONDERACIÓN DE LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD**

A continuación, listaremos ventajas y desventajas tanto de la enseñanza virtual y presencial para efectuar una ponderación de la cual puedan surgir algunas propuestas.

*Ventajas de la enseñanza virtual:*

- Permite el acceso a estudiantes que se encuentran en zonas geográficas alejadas de la facultad.
- Permite que el/la estudiante desarrolle cierta autonomía para organizar y llevar adelante su aprendizaje.
- Fomenta el uso de herramientas tecnológicas que pueden potenciar la enseñanza, adquiriendo habilidades que le serán útiles al estudiante en su desarrollo como profesional.
- El/la estudiante dispone de flexibilidad horaria para compatibilizar los estudios con su vida personal y laboral.
- Es más económica en cuanto al tiempo porque no hay que considerar el tiempo que insumen los traslados.

*Desventajas de la enseñanza virtual:*

- En algunos casos (falta de conexión a Internet, conexión no adecuada), podría presentar algunas limitaciones en cuanto al sostenimiento y profundización del *vínculo* entre docente y estudiante y con los/as estudiantes entre sí.<sup>15</sup> Puede no permitir una adecuada interacción social entre el/la estudiante el/la docente y sus compañeros/as.
- El/la estudiante puede no adquirir ciertas habilidades actitudinales que se consiguen trabajando con otros en forma presencial, como el trabajo en equipo (que bien puede desarrollarse en la virtualidad, pero nunca reemplazar el contacto humano que sucede en la presencialidad).
- Los/as estudiantes necesariamente tienen que contar con dispositivos tecnológicos y aprender su uso.

*Ventajas de la enseñanza presencial:*

- Fundamentalmente, las que atañen al *vínculo* e interacción entre docentes y estudiantes. Este sería el aspecto más difícil de “emular” en la enseñanza a distancia. Es que, si bien es posible sostener el *vínculo* en la virtualidad (ya sea en forma sincrónica o asincrónica), en la enseñanza presencial este se profundiza permitiendo en clase

<sup>15</sup> MAZZA, Diana (2020), *Rol docente y vínculos en la virtualidad*, Entrevista en Programa “Educación Hoy”, de Fundación Luminis, disponible en: <<https://tinyurl.com/y795tbob>> (duración 41 min, 49 s).

un *feedback* instantáneo entre docente y estudiante y no interrumpido por problemas de conectividad (por citar un ejemplo), lo cual aumenta las posibilidades de que el/la docente detecte rápidamente si debe reformular la clase o una parte de ella para el mejor aprendizaje de los/as alumnos/as.

- En la presencialidad, el/la docente puede visualizar el aula en su conjunto, circunstancia que puede no darse en la virtualidad.
- Los/as estudiantes tienen un tiempo y un espacio físico destinado exclusivamente al estudio, lo que sería favorable para lograr una mayor concentración. Esta situación no siempre acontece en la virtualidad.
- En la presencialidad, es más propicio que estudiantes y docentes puedan construir una comunidad, generando mayor interacción entre ellos, proyectos, grupos de estudio, situación que aún no parece ser tan habitual en el entorno virtual.

*Desventajas de la enseñanza presencial:*

- No hay flexibilidad horaria, si el/la estudiante no puede asistir a la clase perdería el contenido dado.
- Los recursos podrían llegar a verse limitados, ya que (en la presencialidad “pura”) solo se dispondría de los materiales que se encuentran en la facultad y los que el/la docente pueda llevar a la clase. Esto teniendo en cuenta que mayoritariamente los/as estudiantes no asisten a clase con dispositivos electrónicos más que sus celulares.
- Tanto a estudiantes como a docentes puede insumirles mayor tiempo en los traslados e implicarles mayores costos económicos por los gastos de transporte para llegar a la institución.

Analizando las ventajas y desventajas de cada modalidad, la primera conclusión que se hace visible es que el retorno a las aulas de manera presencial tendrá incorporado las nuevas habilidades que surgieron en este contexto.

Es decir, entendemos que *se combinará lo mejor de las dos modalidades*, potenciando la enseñanza presencial con las experiencias, herramientas,

habilidades adquiridas este tiempo en la virtualidad. El *modo de pensar los tiempos y los espacios* de enseñanza no será el mismo.<sup>16-17-18</sup>

En ese sentido –y perfilándonos ya al análisis del eje sincrónico/asincrónico– Diana Mazza (2020) nos propone una manera de combinar ambos entornos, el virtual y el presencial:

Si nuestra expectativa es que –al menos hacia el final de nuestra cursada– podamos recuperar el contacto presencial, reservemos entonces para ese momento lo que la presencialidad aporta de específico, en términos de intersubjetividad: intercambiar ideas, dudas, y producciones en tiempo real; recuperar el trabajo que se ha podido hacer previamente a distancia y darle un nuevo sentido; generar situaciones de laboratorio o experimentación; evaluar y acreditar. No utilicemos el momento presencial para “dar nuevas clases” que podrían ser anticipadas en videos previos, en textos o en guías de lectura. Hagamos que la temporalidad lineal a la que estábamos acostumbrados se transforme ahora en una temporalidad recursiva, que permita retomar procesos previos para poder avanzar, hasta donde se pueda.

Esta idea es retomada en los apartados que siguen, al analizar formas de combinación adecuada entre los ejes presencial/virtual y sincrónico/asincrónico.

## (2) ACTIVIDADES SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS

Las propuestas sincrónicas y asincrónicas generan distintas maneras de interactuar con nuestros estudiantes y de construir el conocimiento. En este punto vamos a desarrollar estos ejes en tensión analizando ventajas y desventajas de cada uno y mencionando cuáles son los diferentes tipos de actividades que resultan posibles en el marco de cada uno para

<sup>16</sup> MAGGIO, Mariana (2020), *Enseñar en tiempos de pandemia 2020*, Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca), disponible en: <<https://tinyurl.com/ya79sk9d>> (duración 58 min, 22 s).

<sup>17</sup> DUSSEL, Inés (2020), *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, Conversatorio virtual organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos), disponible en: <<https://tinyurl.com/ybh4mgus>> (duración 1 h, 19 min, 07 s).

<sup>18</sup> LION, Carina y Mariana MAGGIO (2019), “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación”, ISSN 1510-2432, ISSN 1688-9304 (en línea), DOI: <<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>>.

luego efectuar una ponderación de la cual pueda resultar una combinación adecuada de ambos tipos de actividades.

### **ACTIVIDADES SINCRÓNICAS**

Algunas de las actividades sincrónicas posibles en la virtualidad y que según nuestra experiencia nos han resultado muy útiles podríamos agruparlas en *“clásicas o tradicionales”* (como *“la clase en vivo”* mediante Google Meet o Zoom a las que los/as docentes y estudiantes se conectan e interactúan simultáneamente en un día y horario pautados) y *“atípicas o innovadoras”* que son aquellas que se desarrollan sincrónicamente pero fuera del espacio del *“aula virtual”* y son llevadas a cabo a través de medios tecnológicos alternativos a las plataformas Google Meet o Zoom (como por ejemplo la realización de consignas en forma grupal mediante el uso de mensajería instantánea o el uso de un Padlet o mural).

Dentro de las *ventajas* de las actividades sincrónicas a través de plataformas virtuales podemos mencionar las siguientes:

La comunicación entre docente y alumno/a es más directa ya que transcurre sin dilación en el tiempo; los intercambios, ajustes y correcciones pueden hacerse simultáneamente; pueden verse los rostros de los alumnos (esto da cierta información sobre el ambiente del aula virtual) aunque la instantaneidad puede no dar suficiente tiempo a la reflexión (aspecto quizás más presente en las propuestas asincrónicas).

Asimismo, la clase *“en línea”* no solo permite sostener el encuentro simultáneo entre docentes y alumnos/as, sino también crear espacios de discusión o de trabajo en grupo que muchas veces es difícil de gestionar en los espacios físicos de la presencialidad.

Es recomendable que la clase *“en línea”* no se reduzca a la mera exposición docente (que podría ser transmitida a través de videos como seguidamente se expondrá), sino aprovechar ese espacio de sincronidad para conectar con los/as alumnos/as, abrir el diálogo y animar debates, *proponiendo actividades que necesariamente requieran la participación activa de los estudiantes.*

Pensamos que esta es una de las mejores formas de dar solución o respuesta al problema de las *“cámaras apagadas”* en la clase en línea, en tanto este tipo de consignas *involucran necesaria y activamente a los/as*

*estudiantes en su propio aprendizaje propiciando que la clase en línea no sea una mera recepción pasiva de contenidos expuestos por el/la docente.*

#### **ACTIVIDADES ASINCRÓNICAS**

Son aquellas que se proponen en un momento y se ejecutan en otro, en forma diacrónica, como podrían ser:

*La exposición de contenido disciplinar mediante videos o “podcasts”.*

Dentro de las propuestas asincrónicas se encuentra la enseñanza de contenidos previamente grabados mediante videos (que pueden tener distinta duración en función del contenido a enseñar y pueden ser grabados por docentes y/o incluso por alumnos/as formando parte en este último caso de una propuesta más compleja que incluya, por ejemplo, un trabajo grupal) y posteriormente subidos a alguna plataforma digital, como *YouTube*.

Esta opción es la que más conecta con el modelo tradicional de formación académica, donde prima la clase expositiva, la centralidad de la figura del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la repetición memorística de contenidos.

Por lo tanto, puede ser muy útil pero siempre que sea utilizada en su debida proporción y sea adecuadamente dosificada y complementada con otras propuestas.

Dicho esto, creemos que la posibilidad de grabar en video cierto contenido a enseñar mediante exposición posee las siguientes ventajas:

Si bien puede representar mayor trabajo al inicio, bien planificado puede resultar económico para el docente en términos de esfuerzos, ya que no tendría que repetir el mismo contenido cada cuatrimestre (aunque este material debería ser revisado, pensado, modificado y actualizado con la periodicidad que requiera la dinámica del contenido que es enseñado a través del mismo).

Es beneficioso para el alumno, ya que podría acceder a este contenido de modo asincrónico en el momento que mejor lo considere oportuno y en el momento que mejor dispuesto se encuentre a aprovechar ese material sin estar atado a horarios (lógicamente siempre dentro de las pautas asignadas previamente por el docente, por ejemplo, ver el video antes de la entrega de determinada producción estudiantil) con la posibilidad,

además, de poder repetir el video cuantas veces quiera o lo estime necesario pudiendo manipular el material de estudio a su ritmo; permitiéndose entonces la internalización y/o el proceso del material en forma dosificada y adaptada a los tiempos particulares de cada estudiante.

*La realización de actividades por parte de los/as alumnos/as fuera del aula virtual.*

Nos referimos, por ejemplo, a las siguientes: completar una guía de preguntas para abordar un fallo que luego se discutirá en la clase sincrónica, leer una noticia periodística, ver un video o una película, hacer un trabajo de investigación.

La ventaja que presenta respecto de la sincronidad es que da más tiempo para la reflexión crítica e innovadora de los/as alumnos/as en un espacio y tiempo que no necesariamente debe coincidir con el de la clase.

Sopesando las ventajas y desventajas de las *actividades asincrónicas* y pensando en términos cuantitativos cómo podrían complementarse con las *actividades sincrónicas*, en el punto que sigue delinearemos algunas propuestas susceptibles de ser profundizadas en un posterior desarrollo.

### III. PROPUESTAS

A la luz de lo analizado hasta aquí, nos preguntamos cuáles podrían ser las propuestas de enseñanza que se nos presentan.

Sin soslayar que siempre deberán adecuarse al marco normativo vigente, pensamos que la clave está en indagar cuál sería la combinación adecuada de las modalidades más arriba desarrolladas (presencialidad/virtualidad y formas sincrónicas/asincrónicas).

Ello, a fin de generar en los/as alumnos/as el aprendizaje de las diversas habilidades y destrezas que el Plan de Estudio de la carrera menciona en el Perfil de Graduado.<sup>19</sup>

En esa dirección, delineamos algunas propuestas susceptibles de ser profundizadas en función de las circunstancias que se vayan presentando al acercarnos al retorno a la presencialidad.

<sup>19</sup> El Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA se encuentra disponible para su consulta en: <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf)>.

**PROPUESTA 1: SOBRE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y VIRTUAL**

La idea que queremos transmitir no es el reemplazo de la enseñanza presencial sino la suma de las ventajas de la virtualidad para *potenciar* la enseñanza.

En esa dirección, sería interesante pensar cómo implementar la cursada de alguna materia de puntos optativa (no obligatoria) del CPO (Ciclo Profesional Orientado) de modo 100 % virtual.

Con el resultado positivo de esa experiencia, el ensayo podría extenderse a otras materias del CPO (obligatorias u optativas).

Si este segundo paso también fuera fructífero, podría pensarse en extender la virtualidad a algunas materias del CPC (Ciclo Profesional Común), siempre dejando la opción de cursar de modo presencial o virtual según lo prefiera el/la estudiante.

En cualquier caso, debería contemplarse que el diseño de cualquier propuesta virtual complementaria de la enseñanza presencial no impacte negativamente en el trabajo docente duplicando tiempos y esfuerzos; es decir, pensando cómo administrar las propuestas dentro del plantel docente que ya existe dando la posibilidad de elegir la opción virtual o presencial y respetando la dedicación horaria que corresponda a cada docente.

Citamos a modo de ejemplo la propuesta de retorno parcial a la presencialidad elaborada por la Facultad para el segundo cuatrimestre de 2021 y que ya comentamos al inicio del trabajo: En ese diseño, hay algunas comisiones que retornaron a la presencialidad y otras que continuaron de modo virtual. No se duplicó el trabajo docente, sino que este se distribuyó dando la posibilidad tanto a docentes como a estudiantes de elegir un curso virtual o presencial.

**PROPUESTA 2: SOBRE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y VIRTUAL**

Otra forma de implementar la virtualidad (en este caso dentro de una misma materia) podría ser la siguiente: desarrollar una parte de la cursada de modo virtual (sincrónico o asincrónico) y otra parte de modo presencial.

Aquí también habría que tener en cuenta en un futuro la posibilidad de coordinar el dictado de esta “materia piloto” con otras.

Esto, teniendo en cuenta que los/as estudiantes suelen cursar más de una materia por cuatrimestre y sería poco –o nada– operativo que tuvieran que cursar una materia de modo virtual y en el horario curricular siguiente hacerlo de modo presencial.

De este modo, si, por ejemplo, existen materias de cursada dos días a la semana (mayoritariamente en nuestra Facultad esos días son lunes y jueves o martes y viernes) podría pensarse en contemplar un día fijo semanal para la enseñanza virtual (por ejemplo, lunes) y otro día fijo semanal para la enseñanza presencial (por ejemplo, jueves).

De esta manera, aquellos/as estudiantes que organizan todas sus cursadas en dos días a la semana podrían adoptar un día fijo de la semana de modo virtual y otro día fijo de la semana de modo presencial.

En cualquier caso, siempre dejando la opción de poder cursar de modo 100% presencial para quienes así lo prefieran.

### ***PROPUESTA 3: SOBRE LAS ACTIVIDADES SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS***

Pensamos que una posible propuesta integral para combinar (en términos cuantitativos) las formas sincrónicas y asincrónicas podría ser la siguiente:

La sincronidad (clase en línea) podría representar aproximadamente un 40% de la cantidad total de horas reloj de cursada y el 60% restante podría ser asincrónico.

Dentro de este último grupo (asincrónico), las propuestas podrían dividirse en videos expositivos (representando un 35% del tiempo total de cursada) y en actividades a realizar por los/as alumnos/as previamente diseñadas por los/as docentes (aquí habría que tener en cuenta que el diseño de actividades y materiales de estudio y la corrección o devoluciones de trabajos prácticos insumen un tiempo que es extracurricular para el/la docente, y también para el/la alumno/a, si esa devolución se efectúa no en el tiempo de la clase sino a través de otros medios como el Campus Virtual o el CEA).

Si bien los porcentajes podrían ajustarse en función de cada materia y las necesidades de cada curso, nos parece ilustrativo pensar en cómo distribuir concretamente estas propuestas.

En ese sentido, teniendo en cuenta que la clase expositiva podría ser grabada y propuesta de modo asincrónico, podría reservarse la modalidad sincrónica para el desarrollo de actividades donde predomine la participación activa de los/as estudiantes y donde el/la docente asuma el rol de guía.

Resta agregar que estas propuestas fueron concebidas en plena emergencia sanitaria durante el año 2020. No obstante, pensamos que podrían ser profundizadas en función de las circunstancias que emerjan, del interés que despierte en la comunidad académica y de la nueva normativa que aporta lineamientos interesantes y cuidadosamente planificados en cuanto al retorno gradual y parcial a la presencialidad en tanto la situación epidemiológica y las autoridades así lo permitan.

En ese sentido, cabe reiterar lo dispuesto en la normativa del Rectorado de la UBA (consultar especialmente: Lineamientos “Alternativas para la reanudación de las actividades presenciales en la Universidad” y su Anexo, de fecha 4-8-2021 (Referencia: EX-2021-01913707--UBA-DME #REC - COVID-19<sup>20</sup>) y la normativa sobre regreso parcial a la presencialidad en la Facultad de Derecho de la UBA (consultar en este trabajo el Punto II-D. Acápito *Segundo año en pandemia: Regreso parcial a la presencialidad*).

#### IV. PALABRAS FINALES

Como consecuencia de la pandemia que generó el COVID-19, los/as docentes nos sentimos convocados/as a pensar cómo implementar nuevas estrategias que nos permitan llevar adelante los procesos de enseñanza en la virtualidad a fin de mantener la continuidad pedagógica de nuestros/as estudiantes.

Para ello debimos incorporar herramientas tecnológicas en la enseñanza, que, si bien ya se encontraban disponibles antes de la pandemia, quizás no se hacía tanto uso de ellas.

La pandemia nos permitió replantear y revisar nuestra propia práctica docente, y a la vez se constituye en una oportunidad para seguir repensando estrategias pedagógicas que les permitan a nuestros/as estudiantes

<sup>20</sup> Normativa disponible en: <<https://drive.google.com/drive/folders/1bJ4RV-jl0gTcWDX35qaYTmJl2u1C2SR>>.

adquirir un *aprendizaje significativo* en contraposición al aprendizaje memorístico. También nos permitió revisar el vínculo docente-estudiante, el currículum y la evaluación como aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hace tiempo venimos escuchando que los/as estudiantes cambiaron, que el contenido que enseñamos también se modifica, se diversifica, se complejiza; que los/as estudiantes acceden al contenido disciplinar por una diversidad de medios alternativos a la típica clase magistral. Por eso es importante preguntarse qué estrategias de enseñanza existen de forma alternativa a la exposición y cuál es la mejor manera de implementarlas. En esa dirección, es importante trabajar distintas formas de desarrollo del pensamiento crítico de los/as estudiantes que los ayude a –entre otras habilidades– distinguir entre tanta información cuál es la más valiosa y significativa.

Por otro lado, entendemos que las actividades presenciales en el aula son irremplazables, pero en tanto no esté a la vista la presencialidad plena podría ser fructífero pensar cómo podría ser la educación que vendrá en la “nueva normalidad”.

Se puso de manifiesto la importancia del rol docente, siendo necesaria en este contexto la figura de una persona que diseña, que planifica las clases, que guía, que acompaña, que motiva, que contiene y que da certezas a los estudiantes para que puedan llevar adelante el proceso de aprendizaje de la mejor manera posible.

A los/as docentes también se nos plantea como un desafío la necesidad de humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad.

Por otro lado, las categorías que desarrollamos en tensión se dan en el marco del Reglamento que por ahora dentro del marco de excepcionalidad se permiten, pero ¿cómo será la vuelta plena a las clases presenciales? No volveremos iguales, pero tampoco hay que olvidar que la experiencia recogida en el marco de la excepcionalidad tal vez pueda encontrar ciertos límites como por ejemplo el marco normativo vigente (si es que este no se modifica).

La idea a transmitir no es el reemplazar enseñanza presencial sino la suma de las ventajas o experiencias positivas adquiridas en la virtualidad

para potenciar la enseñanza. En cualquier caso, entendemos que al retornar a la presencialidad sería posible considerar una propuesta educativa con una modalidad *híbrida o mixta*, donde puedan combinarse las ventajas de la educación presencial con las ventajas de la educación en la virtualidad que se apoya en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Sería deseable que las iniciativas vinculadas a estos temas pudieran ser consideradas y –por qué no– concretadas dentro del marco normativo institucional en la vuelta a la presencialidad.

## V. CONCLUSIONES

Mediante el presente trabajo intentamos explorar cómo se desarrolló la enseñanza no presencial en la Facultad de Derecho de la UBA durante la pandemia derivada del Coronavirus durante el período 2020-2021.

Este estudio fue encarado desde un doble nivel, perspectiva o enfoque: por un lado, desde la perspectiva institucional, y por otro, desde la perspectiva de la experiencia educativa en las aulas. En lo que al enfoque o perspectiva institucional respecta, hemos abordado cuáles fueron las medidas adoptadas por la institución desde el inicio de la pandemia: desde el dictado de normativa de emergencia y cursos específicos para transitar la experiencia educativa en la virtualidad, y la preocupación por el acceso a la educación en condiciones de igualdad mediante el diseño de becas que puedan implementarse en la virtualidad, hasta el armado de protocolos específicos para ir diseñando en forma cuidada el retorno gradual y parcial a la presencialidad, en la medida en que las condiciones sanitarias y las autoridades así lo permitan.

En cuanto al enfoque desde la experiencia educativa efectivamente transitada en las aulas, a partir de la reflexión de la propia práctica docente, intentamos identificar cuáles son los desafíos que la pandemia nos planteó y nos sigue planteando en el ámbito de la docencia universitaria y cómo pueden ser éstos sorteados, cuáles fueron las respuestas que ha dado la comunidad académica en general, y qué oportunidades y reflexiones pueden derivarse de la situación de pandemia para mejorar la enseñanza.

Esta exploración fue un paso necesario para delinear distintos tipos de propuestas que puedan ser consideradas y profundizadas de cara al retorno de la presencialidad.

Las referidas proposiciones son la contribución o producto final de este trabajo y en todos los casos su nota característica es la *hibridez*. Su disparador principal fue la adaptación forzosa que tuvimos que transitar hacia la enseñanza no presencial a causa de la pandemia.

Estas propuestas fueron concebidas al inicio de la pandemia, a partir del análisis de algunas categorías clásicas de la didáctica (tales como la relación espacio-tiempo de la enseñanza o el vínculo entre docentes y estudiantes) y de otras categorías que aquí hemos presentado en tensión, tales como enseñanza presencial/virtual y enseñanza sincrónica/asincrónica. En ese sentido, mediante el desarrollo de las categorías *supra* mencionadas, intentamos apuntar ventajas y desventajas de cada modalidad a fin de efectuar una ponderación de la cual puedan surgir algunas proposiciones susceptibles de ser pensadas y ampliadas en la medida en que las circunstancias así lo permitan. Motivadas por estas inquietudes y con la intención de pensar y contribuir a la mejora de la educación, cerramos estas líneas ratificando la firme convicción sobre la importancia del sostenimiento y mejora continua de la educación pública, gratuita y de calidad en nuestra Universidad de Buenos Aires que este año 2021 celebra su aniversario 200.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R. y G. CAPPELETTI, *El sentido de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Paidós, 2020.
- ANIJOVICH, R. y S. MORA, *Estrategias de enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2009.
- ARAUJO, S., *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2006.
- CAMILLONI, A., “Didáctica general y didácticas específicas”, en CAMILLONI y otros, *El saber didáctico*, Cap. 2, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 23-39.
- *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, Capítulo II, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en AA. VV., *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho-UBA, 2005.

- DAVINI, M. C., *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós, 2015.
- *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- EGGEN, P. y D. KAUCHAK, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- FELDMAN, D., *Didáctica general*, Instituto Nacional de Formación docente, 2010.
- FELDMAN, D. y M. PALAMIDESSI, *Programación de la enseñanza en la Universidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, 2001.
- FINKELSTEIN, C., *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*, UBA-OPFYL, 2007.
- LEWIN, L., *La nueva educación*, Santillana, 2020.
- LION, C. (comp.), *Aprendizaje y tecnologías*, Noveduc, 2020.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- LUCARELLI, E., “Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica”, en MALET, A. M. y E. MONETTI, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2014.
- *La programación curricular en el aula universitaria*, Buenos Aires, OPFYL, 2014.
- *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*, Miño y Dávila ediciones, 2009.
- MAGGIO, M., *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, Cap. 2, 2012.
- *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.
- MORÍN, Edgar, *Enseñar a vivir*, Ediciones nueva visión, 2015.

Fecha de recepción: 2-8-2021

Fecha de aceptación: 20-12-2021.



## 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](mailto: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.<sup>1</sup> Este instrumento fue el primer paso de un proceso de “normalización” de la educación superior del país,<sup>2</sup> 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”<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> 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>>.

<sup>2</sup> 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.

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

<sup>4</sup> 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”<sup>5</sup> recayó en un grupo de profesores con una larga y prestigiosa trayectoria académica, en el país y en el exterior.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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”.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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

<sup>6</sup> 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.

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

<sup>8</sup> 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).

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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”,<sup>11</sup> pero que no por ello resigne profesionalismo y excelencia; que elimine “las limitaciones elitistas buscando a su vez la elevación académica”.<sup>12</sup>

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”.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> 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.

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

<sup>13</sup> 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”.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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.

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

<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> 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,<sup>17</sup> 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

<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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.

<sup>18</sup> 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](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”.<sup>19</sup>

### 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

<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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

<sup>20</sup> 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).<sup>21</sup> En las universidades nacionales, en general, entre siete y ocho de cada diez estudiantes que ingresa no se gradúa.<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup>

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

<sup>21</sup> 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>>.

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

<sup>23</sup> “[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.

<sup>24</sup> 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”.<sup>25</sup> 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”.<sup>26</sup> “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”.<sup>27</sup> 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”.<sup>28</sup>

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.<sup>29</sup> 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”,<sup>30</sup> para otra/o fue tener “mayor tiempo para leer”,<sup>31</sup> 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

<sup>25</sup> 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).

<sup>26</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>27</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>28</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>29</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>30</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>31</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

materias”.<sup>32</sup> 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”.<sup>33</sup>

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”,<sup>34</sup> otro/a subrayó “que desde el inicio no perdieron contacto”,<sup>35</sup> 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”.<sup>36</sup> 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”.<sup>37</sup> 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”.<sup>38</sup>

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

<sup>32</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>33</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>34</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>35</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>36</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>37</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>38</sup> *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”.<sup>39</sup> 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”.<sup>40</sup> 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”.<sup>41</sup> Pero no solo es un tema de velocidad, aclara otra/o: “Poder volver

<sup>39</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>40</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>41</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

a escuchar las clases [es útil porque] muchas veces uno se distrae y se pierde de detalles importantes".<sup>42</sup> "La posibilidad de ver las clases por videos en YouTube", según un/a estudiante, "sirvió mucho para rever ciertos conceptos o incluso reforzarlos".<sup>43</sup> 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".<sup>44</sup> Poder volver a ver las clases, concluyó otra/o estudiante, "resulta una herramienta vital".<sup>45</sup>

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".<sup>46</sup> "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".<sup>47</sup> 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".<sup>48</sup> 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".<sup>49</sup> 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 ahorraba tiempo y/o evitaba

<sup>42</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>43</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>44</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>45</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>46</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>47</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>48</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>49</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

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

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”.<sup>51</sup> 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”.<sup>52</sup> 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”.<sup>53</sup>

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”.<sup>54</sup> “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”.<sup>55</sup> Para algunas/os,

<sup>50</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>51</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>52</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>53</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>54</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>55</sup> *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”.<sup>56</sup> 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”.<sup>57</sup> 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”.<sup>58</sup>

## **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

<sup>56</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>57</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>58</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

persona, interactuar de otra manera”.<sup>59</sup> Otra/o estudiante sostuvo que prefería la modalidad presencial “por la relación con los compañeros y con el profesor”<sup>60</sup>, 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.<sup>61</sup>

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”.<sup>62</sup> 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”.<sup>63</sup>

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

<sup>59</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>60</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2021).

<sup>61</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>62</sup> *Ibid.* (segundo cuatrimestre de 2020).

<sup>63</sup> *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)”.<sup>64</sup>

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.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> *Ibid.* (primer cuatrimestre de 2020).

<sup>65</sup> *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.<sup>66</sup> 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.<sup>67</sup> 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,

<sup>66</sup> 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.

<sup>67</sup> Véase, por ejemplo, BAILENSON, 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.<sup>68</sup> 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.

<sup>68</sup> 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”.<sup>69</sup> 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,<sup>70</sup> 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.

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

<sup>70</sup> 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.<sup>71</sup> 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.<sup>72</sup>

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

<sup>71</sup> 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/>>.

<sup>72</sup> 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”.<sup>73</sup> 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

<sup>73</sup> 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,<sup>74</sup> 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”.<sup>75</sup> 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

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

<sup>75</sup> 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.<sup>76</sup>

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”.<sup>77</sup> 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:<sup>78</sup> 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.<sup>79</sup> 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.

<sup>76</sup> NINO, “La discusión crítica en nuestro medio académico”, p. 280.

<sup>77</sup> 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).

<sup>78</sup> 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.

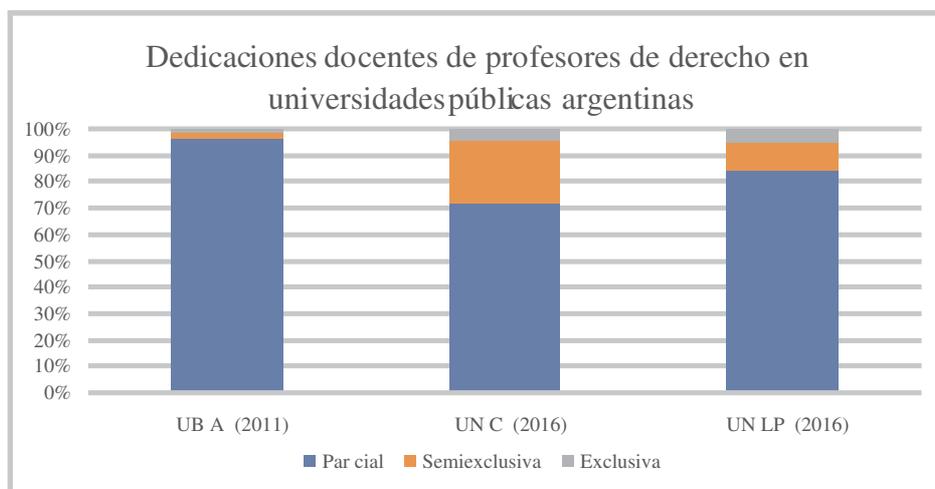
<sup>79</sup> Sobre el desarrollo y las características de esta universidad de masas en América Latina, véase, por ejemplo, BRUNNER, José Joaquín, *Universidad y sociedad en América Latina*, Veracruz, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, 1987.

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.<sup>80</sup> 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

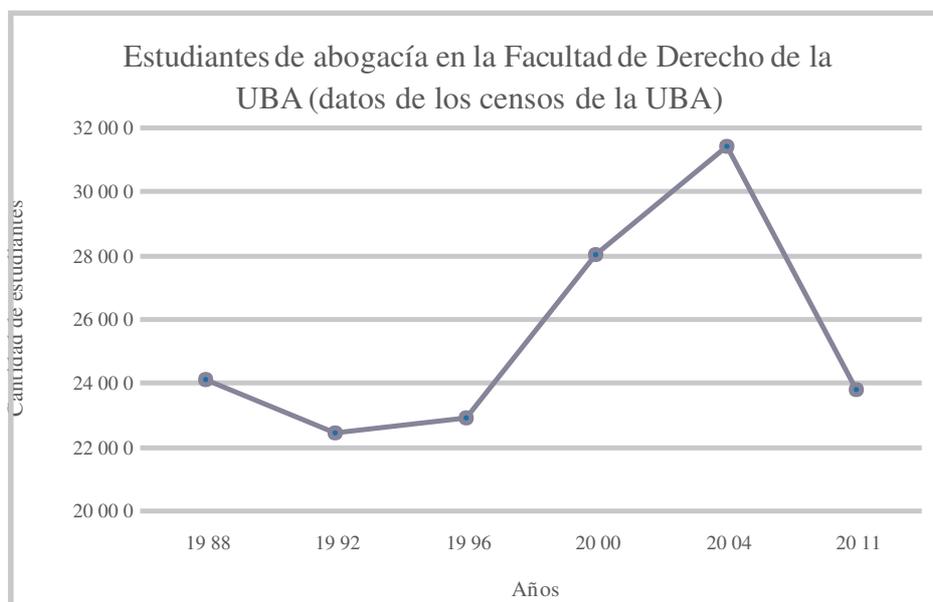
<sup>80</sup> Universidad de Buenos Aires, coordinación general de Planificación Estratégica e Institucional, Censo de Docentes 2011, Resultados Finales, p. 196. Disponible en <<https://www.uba.ar/institucional/censos/Docentes2011/docentes2011-final.pdf>>.

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:

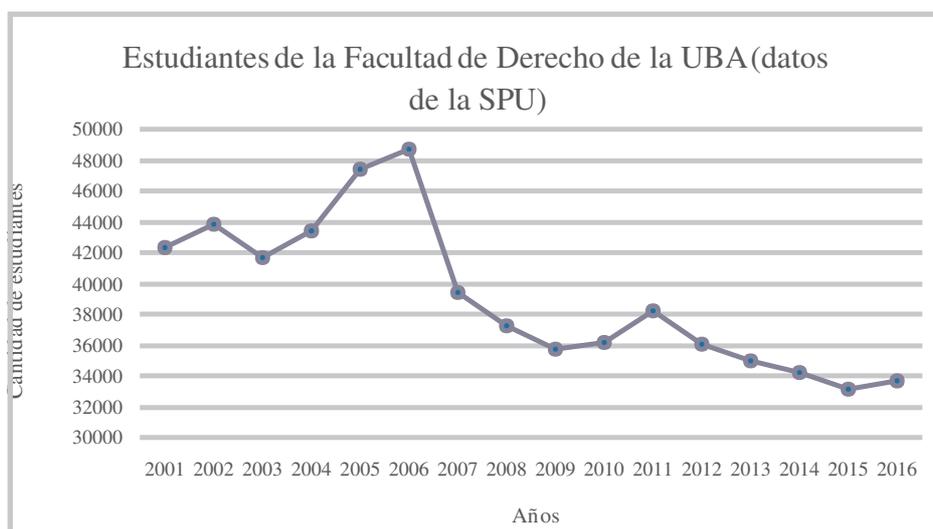


Datos: Censo 2011 de la Universidad de Buenos Aires (disponible en <<http://www.uba.ar/contenido/294>>), Anuario Estadístico 2016 de la Universidad Nacional de Córdoba (disponible en <<https://campus.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf>>), Anuario Estadístico 2016 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](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~1Y7sClFKZ0QxsMM>>).

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”,<sup>81</sup> que no por ello resigne profesionalismo y excelencia; que elimine “las limitaciones elitistas buscando a su vez la elevación académica”.<sup>82</sup>

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.

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

<sup>82</sup> 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.
- FOSSLIEN, 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.



## Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia

ANAHÍ MASTACHE\*

### RESUMEN

Este texto ha sido posible gracias a las reflexiones compartidas por docentes y estudiantes de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas, UBA) en los tres cuatrimestres transcurridos en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia por COVID-19 y de las consiguientes decisiones de suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por actividades virtuales. Nuestro objetivo es compartir algunas de las decisiones que tomamos para sostener el proceso formativo, los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y, a su vez, avanzar con algunas ideas sobre las posibilidades de aprovechamiento de esta experiencia en el futuro. Con este fin, partiremos de las informaciones provistas por el equipo docente (a través de reuniones por videoconferencia y de intercambios por WhatsApp) y por los/as estudiantes (a través tanto de encuestas estructuradas como de comentarios informales en situación de clase, a través de correos electrónicos o del campus). Nuestros análisis nos indican que la virtualidad reforzó la importancia del encuadre de trabajo, del sostén emocional, de la claridad de la tarea y de los procesos grupales como elementos clave para que los procesos formativos pudieran tener lugar. En el primer apartado, daremos cuenta de la asignatura y de su propuesta formativa. Luego, describiremos las principales decisiones adoptadas ante el cambio de escenario. En tercer lugar, haremos un balance de logros

\* Dra. en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Titular Regular, Didáctica General, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA. Profesora Adjunta Regular a cargo de Didáctica de Nivel Medio, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente, Facultad de Ingeniería-UBA. Correo electrónico: anahimastache@derecho.uba.ar.

y dificultades. Para finalizar, incluiremos algunas ideas para el dictado de la materia, recuperando lo mejor de la presencialidad y de la virtualidad.

#### PALABRAS CLAVE

Formación docente - Enseñanza remota de emergencia - Modalidad híbrida.

## **Supporting teachers' training in times of remote emergency teaching**

#### ABSTRACT

This text is only possible based on the reflections shared by teachers and students of the subject *Didáctica General* (Professors' Training in Legal Science, UBA) in the three semesters experienced under the emergency remote teaching mode as result of the COVID-19 pandemic and the related decision to suspend face-to-face classes to be replaced by virtual lessons. Our objective is to share some decisions we have taken to keep the training process, the results obtained, the difficulties faced and, at the same time, to advance some ideas about the possibilities of taking advantage from these experiences in the future. To carry out this objective, we will use the information obtained from the teaching team (through videoconference meetings and WhatsApp exchanges) and from the students (through both structured surveys and informal comments in class situations, via e-mails or campus). Our analysis indicates that virtual teaching reinforced the importance of the approach, the emotional support, the task clarity and teamwork as key elements for training processes to take place. At first, we will explain the subject and its teaching proposal. Then, we will describe the main decisions made to face the change of scenario. Third, we will show achievements and difficulties. Finally, we will include some ideas for teaching the subject getting advantage from the best of face-to-face and virtual modalities.

## KEYWORDS

Teaching training - Emergency remote teaching - Hybrid modality.

## I. INTRODUCCIÓN

Este texto ha sido posible gracias al trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la asignatura Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. A todas/os y cada una/o de ellas/os, nuestro profundo agradecimiento por el compromiso y el esfuerzo realizado para llevar adelante la propuesta pedagógica que les propusimos.<sup>1</sup>

Las consideraciones que siguen se nutren de las reflexiones compartidas a lo largo de los tres períodos lectivos que ya han transcurrido en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia por COVID-19 y de las consiguientes decisiones de suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por actividades virtuales mediadas por tecnología. Entre los antecedentes del trabajo, cabe mencionar en particular el texto *Transformando la formación docente en contextos de pandemia* (Bevacqua, Mastache, Pierri y Secco, en prensa), presentado para su publicación en un libro colectivo que será editado por la Universidad Nacional de Cuyo.

Nuestro objetivo en esta oportunidad es compartir algunas de las decisiones tomadas para sostener el proceso formativo, los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y, a su vez, avanzar con algunas ideas sobre las posibilidades de aprovechamiento de esta experiencia en el futuro. Con este fin, partiremos de las informaciones provistas

<sup>1</sup> Un especial agradecimiento a Roald Devetac, Profesor Adjunto de la materia, con quien compartimos desde hace tantos años análisis y decisiones sobre la asignatura, sus contenidos y propuestas de enseñanza. Agradezco también al equipo docente: Carla Secco, Mariana Marchegiani, Mariano Rubio, Giselle Bevacqua, Verónica Pierri, Sol Bustamante, Johanna Castán, Eva Gramblicka. Con todos ellos/as hemos conformado un sólido equipo de trabajo que, además de permitimos sostener la disponibilidad para el pensamiento elucidante y la contención de los/as estudiantes, hace que la tarea docente resulte placentera y enriquecedora. Por su parte, los/as estudiantes contribuyen siempre con sus comentarios y preguntas a que continuemos mejorando nuestra propuesta pedagógica y a que sigamos profundizando en sus fundamentos teóricos y prácticos.

por el equipo docente (a través de reuniones por videoconferencia y de intercambios por mail y WhatsApp) y por los/as estudiantes (a través tanto de encuestas estructuradas como de comentarios informales en situación de clase, a través de correos electrónicos o del campus). De la reflexión sobre lo acontecido en este tiempo se desprende la importancia central que adquirieron en la virtualidad el encuadre de trabajo, el sostén emocional, la claridad de la tarea y los procesos grupales, como elementos clave para que los procesos formativos pudieran tener lugar.

En el primer apartado, vamos a hacer una breve referencia a la asignatura y a su propuesta formativa en tiempos de presencialidad. A continuación, describiremos las principales decisiones adoptadas ante el cambio de escenario con vistas a sostener las tareas de enseñanza y de aprendizaje. En tercer lugar, haremos un balance de logros y dificultades. Para finalizar, incluiremos algunas ideas sobre el dictado de la materia considerando lo mejor tanto de la presencialidad y de la virtualidad.

## II. PROPUESTA FORMATIVA DE DIDÁCTICA GENERAL

Para ayudar a los/las lectores/as a comprender las reflexiones objeto de este trabajo, presentaremos muy brevemente las características que asume la materia de acuerdo con nuestro enfoque formativo.<sup>2</sup>

Didáctica General es la primera asignatura del área que cursan los futuros profesores y profesoras en Ciencias Jurídicas, razón por la cual la disciplina constituye un campo desconocido para los/as estudiantes, lo que exige considerar el ineludible desarrollo de un proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005). Por otra parte, en tanto la materia ha de contribuir a la formación de docentes en el campo de las Ciencias Jurídicas para el ejercicio en los niveles medio y superior, resulta necesaria una adecuada transposición didáctica (Chevallard, 1985) que permita vincular los saberes propios del campo teórico de la Didáctica con el uso que los/as futuros/as docentes le darán en el marco de su desempeño profesional. En tercer lugar, y en virtud de lo previamente señalado, nuestra propuesta busca poner el eje en la formación didáctica para el

<sup>2</sup> En el Programa aprobado por el Consejo Directivo se desarrollan estas ideas más extensamente.

ejercicio del rol docente en los niveles medio y superior, ofreciendo al estudiantado las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, pero también favoreciendo los desarrollos personales y profesionales imprescindibles para el ejercicio profesional de la docencia. El eje de la asignatura es, entonces, la formación inicial en didáctica para el diseño, la implementación y evaluación de situaciones de clase desde una mirada estratégica que contemple el permanente análisis de una realidad siempre cambiante. Ello supone el tratamiento prioritario de las cuestiones didácticas, pero también la consideración de otras dimensiones que inciden en el ejercicio de la tarea docente y en las propias decisiones didácticas, tales como las problemáticas del aprendizaje, la gestión del alumnado, las cuestiones normativas, la organización de las instituciones educativas y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el medio escolar. El desarrollo de la materia gira entonces alrededor de la elaboración de distintas planificaciones (anual, de proyecto, de clase) a ser realizadas en grupo o de manera individual, cuyas decisiones deben ser fundamentadas recurriendo a los criterios didácticos que corresponda, con base en la teoría aprendida. En este sentido, las clases buscan generar un espacio lo más cercano posible a la realidad del trabajo docente (con foco en el nivel secundario) que les permita la construcción de una mirada didáctica analítica, propositiva y evaluativa.

De este modo, la propuesta pedagógica se propone contribuir al desarrollo en los/as futuros/as profesores/as de saberes que aporten de manera integrada a la instrumentación didáctica, al análisis elucidante de las situaciones y a la reflexión sobre el ejercicio del rol docente, en la convicción de que un buen desempeño profesional de la docencia requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política. Con este fin, adoptamos un enfoque propio de la pedagogía de la formación (Ferry, 1997), que supone generar las condiciones para que los cursantes puedan repensarse tanto en su rol de alumno/a como de futuro/a profesor/a, poniendo en cuestión representaciones y preconceptos sobre la clase, la tarea docente y los roles de estudiantes y docentes.

### III. DECISIONES PARA SOSTENER EL PROCESO FORMATIVO EN UN ESCENARIO NOVEDOSO E INESPERADO: LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

#### A. *EL CAMBIO BRUSCO DE ESCENARIO: CONSECUENCIAS Y PREOCUPACIONES INICIALES*

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, las clases comenzaron el lunes 9 de marzo de 2020. Esa misma semana, el viernes 13 de marzo, el Poder Ejecutivo Nacional declaró el estado de emergencia sanitaria durante un año mediante el Decreto 260/2020. Por su parte, la Facultad de Derecho, de acuerdo con la recomendación del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, dispuso la suspensión de las clases presenciales y su reprogramación hasta el 12 de abril (Resolución Decano ad referéndum del Consejo Directivo 6647/2020). En consecuencia, tras la primera semana de clases, nos vimos urgidos a redefinir la propuesta de enseñanza en apenas unos días para poder sostener la cursada desde la semana siguiente.

Los días que siguieron (fin de semana incluido) fueron de una intensa actividad del equipo docente con vistas a analizar las alternativas con que contábamos para alcanzar nuestros propósitos. Nuestras preocupaciones iniciales giraron en torno a las posibilidades de mantener (en qué condiciones, con qué actividades y recursos) nuestra propuesta pedagógica (con las características presentadas en el apartado anterior).

A continuación, se sintetizan nuestras preocupaciones. En los apartados siguientes, se describen las decisiones que fuimos adoptando en relación con distintos aspectos y algunas de sus vicisitudes.

De golpe, el encuadre de trabajo (Bleger, 1967) había sido desarmado: tiempo, espacio y modos habituales de relación entre estudiantes y con el equipo docente tenían que ser redefinidos. Ya no había aula física, no estaba claro qué pasaba con los horarios ni cómo íbamos a relacionarnos (la virtualidad tiene otros requerimientos de tiempos y de modalidades de vinculación). El encuadre (nos enseña la teoría) es un aspecto central de cualquier tarea. No solo permite diferenciar lo que es una clase de lo que no lo es, lo que en la misma está permitido de lo que no lo está, sino que es además un sostén psíquico para todos sus integrantes. Construir un nuevo encuadre que reemplazara al propio de las

ahora inexistentes clases presenciales era la primera tarea necesaria (aunque no suficiente), de manera de brindar un sostén instrumental y emocional, particularmente indispensable en una situación contextual que despertaba tanta incertidumbre, angustia y temor.

La enseñanza de los contenidos conceptuales era fácil de sostener. Contábamos con algunas guías de lectura. Usábamos desde hacía varios años un campus virtual, y habíamos tenido la posibilidad de darles de alta en la primera clase, de modo que ya contábamos con una vía privilegiada de comunicación. Además, conocíamos (en mayor o menor medida) la potencialidad de distintas herramientas tecnológicas para promover este tipo de aprendizajes.

Las propuestas de trabajo en pequeños grupos (considerados a la vez una manera de trabajo y un contenido de enseñanza) sin duda requerían ajustes. Pero la virtualidad ofrecía herramientas que ya manejábamos (como los documentos compartidos y el campus) y otras que fuimos explorando (como las salas simultáneas en las plataformas de videoconferencias). Sin embargo, nuestras intervenciones didácticas para lograr que los cursantes conformaran un grupo de trabajo y pudieran sostenerlo en el tiempo sorteando las dificultades habituales de los mismos debían ser repensadas. En este sentido, teníamos que adaptar o rediseñar las estrategias metodológicas que habitualmente usábamos en el trabajo tutorial para orientar la tarea explícita y colaborar en la remoción de los obstáculos que supone el trabajo en grupos de aprendizaje (la tarea implícita, en términos de Zarzar Charur, 1980).

La enseñanza de los contenidos metodológicos en este nuevo contexto nos presentaba algunas dificultades. Teníamos algunas guías que orientaban el trabajo autónomo y ayudaban en la realización de las planificaciones. Por otra parte, las guías de lectura daban también pautas para trabajar con la teoría como una herramienta para el análisis de casos, para la generación de propuestas de enseñanza fundamentadas, entre otras actividades que les proponíamos y que podrían contribuir a los aprendizajes metodológicos. No obstante, y aun cuando no lo considerábamos imposible, constituía una dificultad encontrar los modos más adecuados para facilitar el entrenamiento del grupo de estudiantes para el desarrollo de las capacidades de observación, análisis didáctico, construcción de propuestas metodológicas, evaluación didáctica, entre otras.

Además, debíamos reemplazar la habitual visita y estadía en una escuela secundaria y el encuentro con profesores y estudiantes en tiempo real, actividad central para los aprendizajes esperados. La importancia de esta tarea obedece al hecho de que la mayoría de los/as cursantes no cuentan con experiencia docente y, por consiguiente, sus miradas sobre la escuela suelen responder al sentido común, estar desactualizadas, ser pensadas desde posiciones distintas a la docente (como exalumnos/as o padres/madres de adolescentes). En consecuencia, sin este acercamiento a la escuela real, las planificaciones solo podrían hacerse en el vacío, sin claridad sobre los/as destinatarios/as, sus capacidades, saberes, intereses y contextos.

Encontrar los modos para trabajar con los aspectos personales que hacen al rol docente constituía sin dudas nuestro mayor desafío. En un comienzo, creímos que íbamos a tener que resignar buena parte de esta formación y esperar avances mucho menores a los obtenidos en años previos. Teníamos muchas decisiones que tomar y esta parecía no ser la prioridad en estos primeros momentos. No obstante, mantuvimos la preocupación por encontrar alternativas a los laboratorios de entrenamiento basados en propuestas estandarizadas pensadas para facilitar el desarrollo de diversas capacidades interpersonales y personales, tales como la escucha activa, la toma de decisiones colectivas, la negociación, entre otras (ver, por ejemplo, las propuestas de Antons, 1990).

El otro gran desafío (y responsabilidad) era encontrar las mejores herramientas para el sostén emocional, siempre imprescindible para la apropiación de los saberes y el desarrollo personal, dadas las ansiedades que despierta todo aprendizaje (Pichon Rivière, 1983). Necesidad que en este contexto se veía fuertemente incrementada ante la inseguridad, el desconcierto y la angustia que suponíamos podía generar en el estudiante el cambio abrupto de las condiciones previstas para llevar adelante sus aprendizajes, sumado a las ansiedades que aportaba el contexto de pandemia a la vida cotidiana. Sabíamos cómo ofrecer contención emocional para generar disposiciones adecuadas para el aprendizaje en las situaciones de interacción cara a cara y teníamos alguna experiencia en situaciones mediadas por tecnología, pero no sabíamos con claridad cómo resolverlo en este contexto, nuevo también para nosotras/os. Nuestras propias capacidades emocionales y el sostén que nos daba nuestro equipo

de trabajo, fortalecido a través de los años, eran las únicas herramientas con que contábamos. La comunicación asertiva y calma con el alumnado serían nuestra mejor estrategia, al menos en el inicio. Pero sabíamos que no sería suficiente y teníamos que encontrar los modos de brindar la seguridad y tranquilidad necesarias para poder aprender.

Por el contrario, sin dudas, la nueva situación constituía un campo ideal para el aprendizaje de los recursos tecnológicos de aprendizaje y comunicación. Desde el principio, advertimos que este contenido –que no siempre lográbamos incorporar suficientemente en las clases presenciales– tendría un papel central en el propio proceso de aprendizaje remoto y, por ende, podía ser aprovechado para ser pensado desde el rol docente para el cual se estaban preparando. Suponíamos, entonces, que los/as estudiantes del primer cuatrimestre de 2020 estarían mejor formados que sus predecesores para el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza.

En síntesis, algunos de los aprendizajes que habitualmente esperamos que nuestros/as estudiantes adquieran parecían poder desarrollarse sin mayores dificultades, otros requerían nuevas propuestas de enseñanza que estábamos en condiciones de generar, unos pocos consideramos que debían ser resignados (al menos parcialmente) y otros más parecían que podrían verse beneficiados en este contexto.

#### **B. LA PRIMERA TAREA: REINVENTAR EL ENCUADRE Y LAS MODALIDADES PARA OFRECER SOSTÉN INSTRUMENTAL Y EMOCIONAL**

En este apartado relataremos las primeras comunicaciones con los estudiantes y sus intenciones pedagógicas (que incluyen también el sostén emocional). Las decisiones metodológicas que fuimos adoptando en relación con cada uno de los aspectos involucrados se detallan en los párrafos que siguen.

El lunes 16 de marzo hubiéramos tenido una clase teórica, pero no estábamos en condiciones aún de llevarla adelante. Sin embargo, era imperioso sostener la comunicación con los/as estudiantes para llevar calma y tranquilidad y, de este modo, ofrecer apoyo instrumental y emocional. Ese día enviamos un mensaje a través del campus (se habían dado de alta en la clase presencial de la semana anterior) avisando que

estábamos organizando la tarea y que en la semana recibirían información. Al mismo tiempo, les compartimos el Programa, el Cronograma de Trabajo y los primeros textos de la bibliografía (presentados en las clases de la semana anterior), con el propósito de poner en primer plano a la tarea como organizadora de nuestra dinámica (Zarzar Charur, 1980). La tarea, en tanto organizador instrumental, permitiría dar cauce a las emociones y contener así la ansiedad y angustia causada por la pérdida de las rutinas diarias. No obstante, cuidamos mucho de incluir referencias al contexto y mensajes de calma y esperanza.

Ante la complejidad de la situación y sus consecuencias, tanto para los procesos de enseñanza y de aprendizaje como para la vida emocional de todos los involucrados y las involucradas, decidimos incrementar la comunicación. El martes 17 de marzo compartimos un nuevo texto que buscaba generar una reflexión sobre la situación y sobre las maneras de hacerle frente, poniendo el énfasis en su futuro rol docente y en los aprendizajes que pueden ser aprovechados aún en contextos difíciles. Nuevamente, tratamos de recurrir a la comunicación y a la tarea como herramientas para la contención emocional.

*La Piedra.*

El distraído, tropezó con ella [...] El violento, la utilizó como proyectil [...] El emprendedor, cansado, la utilizó de asiento [...] Para los niños fue un juguete [...] Drummond la poetizó [...] David mató a Goliat [...] Y Michelangelo le sacó la más bella escultura...

¡En todos estos casos, la diferencia no estuvo en la piedra sino en el hombre! No existe “piedra” en tu camino que no puedas aprovechar para tu propio crecimiento.

¡No sé el autor, pero me pareció justo para este momento! Y muy pertinente para los docentes que siempre estamos convirtiendo en oportunidades de aprendizaje todo acontecimiento.

(Comunicación a los/as estudiantes, 17-3).

Al mismo tiempo, el equipo docente iba llegando a los primeros acuerdos y decisiones sobre la organización de las clases.

El miércoles 18 de marzo posteamos un nuevo mensaje con las primeras decisiones sobre la organización de la cursada, las cuales constituían el nuevo encuadre de trabajo: días en que se darían las clases,

modalidad de las clases teóricas (asincrónicas) y de las clases prácticas (sincrónicas), primeras tareas a realizar (desarrollamos más estas decisiones en los apartados siguientes). Ofrecimos también algunos análisis teóricos sobre la situación (un modo de poner distancia y de ayudar a comprender el malestar colectivo, usando la teoría como herramienta de mediación con lo que nos acontecía) y algunas recomendaciones (con el propósito de ayudarlos/as a organizarse y a conectarse con la tarea).

Los análisis teóricos se presentaron en términos sencillos, pero incorporando los referentes teóricos que usábamos.

Y, parece de libro, la realidad externa se nos mete en el aula (“el contexto se hace texto”, dice A. M. Fernández, una institucionalista argentina). Como docentes, podemos dejarlo pasar y tratar de insistir con los contenidos. Pero también podemos darle un lugar y tratar de ayudar a que todos podamos transformar la realidad en objeto de pensamiento y aprender algo de ello (Comunicación a los/as estudiantes, 18/03).

Reconocer y ponerle palabras al modo en que la difícil situación de contexto impactaba en nuestro “espacio de clase” y en nuestro hacer cotidiano como docentes y estudiantes (el contexto se había hecho texto, siguiendo a Fernández, 1989) era una manera de ayudar a tramitarlo. También de enseñarles que los/as profesores/as tenemos que estar atentos a estos atravesamientos y darles cabida en nuestras propuestas pedagógicas para hacer de la realidad un objeto de pensamiento en el marco de nuestras disciplinas. Contención emocional y modos de encarar la enseñanza (que es el objeto de estudio de la didáctica).

Una segunda manera de ayudar a procesar el impacto de la situación era señalar que lo que nos pasa y sentimos no tiene que ser evaluado, sino procesado, y que, para ello, es útil identificarlo, explicitarlo y compartirlo. Por eso, la primera actividad que les planteamos consistió en compartir ideas, pensamientos, inquietudes vinculadas a este tiempo. La consigna decía:

Empecemos, pues, por reconocer cómo estamos, qué nos pasa, cómo podemos disponernos mejor para encarar una tarea de aprendizaje. Tómense un minuto para reconocerse. Pueden escribir pensamientos,

sentimientos, ideas, lo que quieran (...) en un “padlet” (que es un muro colectivo) [Se adjuntaba el enlace al mismo].

- Compartir (lo que cada unx quiera y pueda) es una manera de contactarnos con los otros, de hacer lazo, lo cual ayuda a construir un grupo de estudio y a sostenernos mutuamente en la tarea (y en la vida cotidiana).
- Cada persona procesa las distintas situaciones de manera idiosincrásica y las sobrelleva de acuerdo con sus posibilidades y recursos; el momento actual no es una excepción. Nada de lo que nos esté pasando, de lo que sintamos en este contexto, está mal, “ES”, es un hecho. Y es central que todxs y cada unx (y los profes, ni les digo) pueda “sentir” lo que le pasa al otro y reconocer a cada otrx en sus pensamientos y sentimientos con empatía, sin juicios de valor, desde una actitud de aceptación y ayuda. (Comunicación a los/as estudiantes, 18/03).

Esperábamos que, al identificar las sensaciones que nos atravesaban y ponerlas en común, se sintieran más acompañados/as y pudieran disponerse mejor para el aprendizaje que les propusimos a continuación. Además, nuevamente buscábamos enseñarles algo más sobre el rol docente: para aprender es necesaria cierta disposición emocional; todo/a profesor/a debería poder empatizar con sus estudiantes, reconocer los climas emocionales y generar propuestas de enseñanza que los tengan en cuenta.

A partir de ese momento, iniciamos las clases con regularidad. Puesta la tarea en primer plano, dejamos de mandar comunicaciones masivas que buscaran dar sostén emocional.<sup>3</sup> No obstante, recuperábamos cada vez que podíamos la situación de contexto en los ejemplos que acompañaban las explicaciones. Además, iniciábamos y cerrábamos las clases asincrónicas con alguna frase que apuntaba a reforzar el sostén emocional.

Sin embargo, ante algunas vicisitudes en el contexto, estas acciones resultaron insuficientes. A principios de abril, nuevas medidas dieron lugar a renovadas ansiedades e inquietudes en el grupo de estudiantes, y nos llevaron a una nueva intervención general.

Dada la extensión del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio a nivel nacional y la Resolución de la UBA que le siguió, la Facultad de Derecho determinó mediante Res. (D) 6723/2020 la reprogramación del

<sup>3</sup> Por supuesto, en distintos momentos fue necesario un trabajo particular con algunos/as estudiantes, pero esas acciones no serán objeto de este trabajo.

calendario académico. En esta resolución se preveía el restablecimiento de la actividad académica presencial para el 1º de junio (en vez del 13-4 previsto originalmente) y la prolongación del primer período lectivo hasta el 15 de marzo. La misma resolución advertía que algunas cátedras habíamos logrado sostener la continuidad pedagógica en forma remota o virtual, y dispuso que podríamos seguir con las propuestas diseñadas, e incluso concluir el curso con anterioridad a la fecha prevista siempre que se hubiesen desarrollado los contenidos curriculares, y se hubiese contemplado la situación de los/as alumnos/as de cada comisión.

Esta reprogramación desorientó a muchos/as estudiantes y generó un incremento de la ansiedad. Enviamos entonces una nueva comunicación masiva al estudiantado con la intención de llevar tranquilidad y de reforzar la idea de que íbamos a mantener el encuadre propuesto (esta vez no era necesario redefinirlo). Mantener la calma y el encuadre resultó entonces crucial para sostener la tarea, y para mostrar un modelo docente sobre el cual, además, podíamos teorizar.

El 4 de abril, pusimos entonces un largo posteo en el campus con el objetivo de ayudar a bajar el nivel de ansiedad a partir de marcar las certezas, anticipar las dificultades posibles, señalar los aprendizajes potenciales y teorizar sobre lo aprendido.

Empezamos por señalar la incertidumbre y los cambios que nos seguían impactando y a los cuales teníamos que hacerles frente. Decíamos entonces: “En consecuencia, y en este clima de incertidumbre y replanteos permanentes de la situación, queremos llevarles tranquilidad y transmitirles algunas certidumbres”. Las mismas se agruparon en 4 ítems:

1. El contacto se seguiría sosteniendo: “Por estos medios remotos estamos en contacto y lo seguiremos estando hasta que sea posible reencontrarnos frente a frente”.
2. El dictado de las clases se sostendría como hasta la fecha: “Todos los miércoles seguirán recibiendo una clase nuestra tal como acordamos”.
3. No obstante, debíamos ser flexibles ante los cambios posibles y estar preparados/as para ello. Anticipar la posibilidad de eventuales modificaciones era una manera también de bajar las ansiedades: “En función de la reestructuración del cuatrimestre, vamos

a reorganizar los tiempos, de manera de mantener ritmos adecuados a las circunstancias”.

4. Explicitar que todo lo realizado tiene valor y que siempre sería reconocido contribuiría también a disminuir las sensaciones de frustración y desconcierto: “Cuando volvamos a las clases presenciales, retomaremos desde donde dejamos (...) No vamos a volver atrás y, a la vez, todo podrá ser repreguntado, aclarado y vuelto a aclarar”.

Luego, les propusimos capitalizar la experiencia para aprender sobre la enseñanza (objeto de estudio de la didáctica, y por ende, eje de nuestra asignatura), de manera de mostrar el lado positivo de la situación y ayudar a bajar las ansiedades, al mismo tiempo que se aprovechaba para generar aprendizajes que suponíamos significativos.

Son tiempos difíciles que nos desafían, pero que también nos ofrecen la posibilidad de salir fortalecidos. Desde el rol docente (¡¡qué manera práctica de aprender sobre el rol!!) sabemos que:

\* Frente a las incertidumbres (...) tenemos que sostener puntos fijos (...) Estos puntos fijos hacen al encuadre (es el nombre técnico, que alude a aquello predefinido y estable) y sostener el encuadre ayuda a sostenernos porque ofrece certezas.

\* Frente a las dificultades, tenemos que apoyarnos en nuestras fortalezas (cualesquiera que ellas sean) y en el sostén que nos dan lxs otrxs.

\* Frente a los temores, tenemos que proyectar futuro; la esperanza y los proyectos son la base para tramitar los temores;

\* Frente a la ansiedad, tenemos que poner calma.

(Comunicación a los/as estudiantes, 4-4).

A manera de cierre, les transmitimos el valor del grupo como espacio de apoyo y del equipo docente como potencial pantalla proyectiva para depositar las ansiedades, en la seguridad de que nosotros/as estaríamos en condiciones de procesarlas y de hacerles devoluciones que ayudarían a tramitar la carga ansiógena (Souto, 2001). Al mismo tiempo, les mostrábamos también nuestras preocupaciones y el apoyo que la tarea docente significaba para nosotros/as. Nuevamente, estas reflexiones buscaban no solo tranquilizar sino también enseñar sobre el ejercicio del rol docente.

Tengan la certeza de que haremos nuestro mayor esfuerzo por tramitar el impacto que esta situación tiene en nosotrxs (como en cualquiera), de manera de poder ayudarlos a encontrar sus fortalezas, sus proyectos de futuro, sus puntos de sostén, su calma interior (...) Sin ninguna duda, el grupo que hemos ido conformando nos ayuda –y mucho– en esta tarea. Leerlos nos da fuerzas, le otorga sentido a este tiempo, nos ofrece puntos de sostén colectivo.

(Comunicación a los/as estudiantes, 4-4).

El impacto de este posteo en los estudiantes no se hizo esperar. A modo de ejemplo, compartimos dos respuestas, dadas menos de una hora después de nuestro mensaje:

Gracias por respondernos y darnos las pautas para poder continuar con la tarea. La verdad que hoy fue otro día muy desafiante desde lo emocional para mí (...) las marchas y contramarchas que recibí a raíz de la reformulación del calendario académico dispersaron mi atención, me desorganicé nuevamente con la tarea que me había propuesto hacer (...) Agradezco la contención y comprensión recibida desde la cátedra...

(Comunicación de un cursante, 4-4).

...ante mi descontrol mental, leer este tipo de respuesta/respaldo/guía/contención me ayuda mucho. A respirar hondo y seguir! Muchas gracias.

(Comunicación de un cursante, 4-4).

Sostener este lugar del colectivo docente como una pantalla proyectiva de ansiedades capaz de procesarlas (Souto, 2001) nos supuso, además, un trabajo como equipo de cátedra. Desde mi lugar de Profesora Titular tuve que cumplir también este rol con relación al profesorado para ayudarlos/as a sostenerse y a sostener a sus estudiantes. Esta tarea significó encuentros, conversaciones entre todos/as y también comunicaciones personales con alguno/as de ellos/as. Fue un trabajo emocionalmente muy arduo para todo el grupo docente y a la vez muy gratificante; en particular, porque las respuestas recibidas de nuestros/as estudiantes ponían de relieve lo logrado.

### **C. LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES: ¿SINCRÓNICO O ASINCRÓNICO?**

La vida de todos/as se había complicado a partir de la superposición de actividades escolares (propias y de los/as hijos/as) con las familiares

y domésticas, por lo cual los tiempos de cursada presencial no podían simplemente replicarse en una plataforma de videollamada.

La primera decisión fue transformar las clases teóricas presenciales en una clase semanal asincrónica que subiríamos en formato PowerPoint acompañada por audios o videos con explicaciones. Cada clase comenzaba con una bienvenida y compartía alguna frase cuya finalidad era motivar a los/as estudiantes y hacerles llegar un mensaje optimista y estimulante en relación con la realidad que nos estaba atravesando. Algo similar se hacía en el cierre de la clase. A modo de ejemplo, transcribimos un par de estas comunicaciones.

¡Buenos días, buenas tardes o buenas noches!

Les damos la bienvenida a nuestra clase N° 8.

¿Cómo andan? ¿Cómo vamos transitando estos días que ya son semanas?

Les compartimos unas sabias palabras de Ernesto Sábato que parecen muy oportunas.

“Así se da la felicidad. En pedazos, por momentos. Cuando uno es chico espera la gran felicidad, alguna felicidad enorme y absoluta. Y a la espera de ese fenómeno se dejan pasar o no se aprecian las pequeñas felicidades, las únicas que existen”.

(Inicio de la clase 8).

Para arrancar, les compartimos unas palabras del gran Mahatma Gandhi, muy apropiadas para la ocasión.

“En las grandes batallas de la vida, el primer paso hacia la victoria es la voluntad de ganar”.

(Inicio de la clase 10).

En cada clase, en PowerPoint se incluían: la ubicación de la clase en el marco de lo ya trabajado, los propósitos y la estructura de esa clase en sus aspectos teóricos y prácticos. Los apoyos visuales se acompañaban con exposiciones en audio o video sobre cada uno de los temas. Tratamos de que las clases fueran más cortas que en la situación presencial, que no duraran más de 30 o 45 minutos cuando en el diseño curricular están previstas clases de 90 minutos. Ello exigía un fuerte esfuerzo de síntesis y priorización de los contenidos a transmitir. Para cerrar, se enunciaban los temas y lecturas para la semana siguiente.

Hacia mediados del cuatrimestre, los/as estudiantes, que al principio preferían mayoritariamente que las teóricas fueran asincrónicas, comenzaron a demandar la posibilidad de hacerlas en tiempo real. La flexibilidad que en un principio brindaba lo asincrónico comenzó a ser percibido como un obstáculo ante el desdibujamiento de los límites entre el espacio-tiempo de lo doméstico y de lo escolar (Dussel, 2020) y la ausencia de rutinas que permitían recortar un tiempo exclusivamente destinado a “estar en clase”. Ello nos llevó a ofrecer algunos encuentros teóricos sincrónicos, comunes a todos/as los estudiantes (en el 2021, pasamos finalmente a teóricos siempre sincrónicos). Los encuentros se grababan y se seguían subiendo cada semana con la misma lógica organizativa; la diferencia radicaba en que en estos casos los audios y videos realizados en nuestras casas fueron reemplazados por el encuentro grabado.

Por su parte, las clases prácticas no podían ser totalmente asincrónicas; era necesario generar espacios para acompañar a los grupos en su trabajo de elaboración de las planificaciones propuestas como trabajos prácticos. Decidimos brindar encuentros sincrónicos (no necesariamente todas las semanas) con la utilización de una herramienta de videollamada, tratando de que las clases que en la presencialidad duraban 3 horas no superaran las 2 horas en los encuentros sincrónicos.

Para elegir la aplicación, analizamos ventajas y desventajas de cada una de las más conocidas y las probamos en reuniones de cátedra y de grupos de ayudantes. Finalmente, optamos por Zoom dada la posibilidad que brindaba para trabajar con salas paralelas y que cada docente pudiese realizar un seguimiento tutorial (Viel, 2009) de las tareas y de la dinámica de cada grupo.

También se generó un canal de YouTube no listado que permite ver los materiales en línea, sin necesidad de descargarlos. Esta decisión buscó facilitar el acceso a las grabaciones, en especial de las clases sincrónicas, ante las dificultades que manifestaron algunos/as integrantes para efectuar su descarga. De este modo, intentamos considerar la profundización de las desigualdades respecto del acceso a dispositivos y conectividad a que dio lugar la pandemia. Se sumaron también otras herramientas, como muros interactivos, pizarras y nubes de palabras colaborativas, especialmente usadas en las clases prácticas, aunque no exclusivamente.

Cabe señalar que, si bien distintos/as integrantes del equipo tenían la formación tecnológica adecuada para llevar adelante esta propuesta, resultó crucial el rol de *webmaster*. Contar con este perfil facilitó delegar con rapidez la coordinación de las acciones vinculadas con la puesta a punto de las tecnologías y con la comunicación con el grupo de estudiantes. Al mismo tiempo, la *webmaster* fue la encargada de ofrecer al alumnado tutoriales y formaciones en el uso de distintos recursos y herramientas, cada vez que se hacía necesario para llevar adelante una tarea dada.

#### D. LA COMUNICACIÓN CON EL ESTUDIANTADO

Como ya dijimos, desde el comienzo pudimos sostener la comunicación con los/as estudiantes tanto a través del campus como del correo electrónico, dado que en la primera clase habíamos ya acordado su uso e intercambiado la información necesaria para ello (tarea que hacemos habitualmente en las primeras clases desde hace un tiempo).

No obstante, en el primer cuatrimestre de 2020, sentimos rápidamente la necesidad de contar con una vía de comunicación más inmediata. Surgió así la posibilidad de incorporar alguna red social. Analizamos las distintas opciones: sus posibilidades y la habitualidad y facilidad de uso. Concluimos que WhatsApp parecía la aplicación de mensajería más accesible para el grupo de estudiantes, utilizable desde dispositivos móviles y más fácil de sostener en el ámbito de lo privado. Su incorporación a poco de iniciada la enseñanza remota de emergencia permitió disponer de un canal de mensajería instantánea para responder ante dudas diversas, dificultades de conexión, no funcionamiento del campus, y otras contingencias que podían surgir y requerir una respuesta rápida para llevar tranquilidad en un momento de tanta ansiedad y angustia. Habilitar este canal requirió pactar reglas de uso:

- (1) WhatsApp se usaría solo para emergencias y cuestiones que requerían respuesta inmediata; las consultas habituales seguirían siendo a través del aula virtual o del correo electrónico.
- (2) Los mensajes debían conservar las formas de expresión respetuosas que corresponden al marco de una asignatura.

- (3) No se usaría el WhatsApp para enviar ningún mensaje que no refiriera a la materia.
- (4) Solo se utilizaría los días hábiles de 8 a 19 horas; fuera de esos horarios los mensajes se canalizarían a través de las otras vías de comunicación.

Cabe señalar que al iniciar el 2021, decidimos desestimar el uso del WhatsApp, dado que los/as estudiantes en esta oportunidad sabían desde el principio que la materia sería virtual de inicio a fin, situación muy distinta a la vivida por los/as estudiantes de 2020.

**E. *EL ENTRENAMIENTO DE LA MIRADA ANTE LA AUSENCIA DE LA ESCUELA "REAL"***

Una de las capacidades que esperamos desarrollar en nuestros/as estudiantes se vincula con el desarrollo de las habilidades de observación de la escuela y de la clase, y el análisis consiguiente de lo relevado con vistas a utilizarlo como insumo para planificar la enseñanza.

Desde la perspectiva cualitativa, la observación requiere del entrenamiento de la mirada. Ávila (2004) señala que observar no es solo ver (que es un acto natural), sino mirar (entendido como un acto cultural). Siguiendo su planteo, podría decirse que no es el ojo el que observa sino la persona, y que lo hace desde sus pertenencias culturales y sus posiciones sociales. Es decir que los rasgos que se registran e interpretan dependen de la perspectiva física, social y cultural en la cual se ubica cada observador/a. Más aún, podría decirse que el objeto o situación observada constituye una construcción realizada por el observador o la observadora. Ya Bachelard (1962) establecía que el tipo de datos que se obtienen están determinados por la teoría y el método utilizados. Cuando se trata de observar situaciones sociales, como lo es la escuela y la clase, la cuestión se complejiza aún más. Desde una perspectiva hermenéutica, Giddens (1976) señala la incidencia de quien observa sobre los datos que obtiene, debido al proceso de "entendimiento" de una situación que se encuentra ya simbólicamente preestructurada por las personas participantes.

No obstante, en la observación que solicitamos a nuestros/as estudiantes, hay una preocupación por tratar de acercarlos/as a la comprensión de los hechos tal como ocurren y evitar modificar o interrumpir la

naturalidad del escenario. Para ello es imprescindible sostener una mirada abierta y situacional con la intención de captar la globalidad de manera sistemática y a la vez focalizar en las cuestiones que interesan en función de los intereses de la observación. Al mismo tiempo, es importante estar advertido/a de que, como no se puede observar “todo”, siempre se hacen selecciones y recortes que dependen de la familiaridad con las situaciones (las experiencias pasadas nos enseñan a filtrar ciertos estímulos desagradables o a exagerar lo deseado) y del estado físico o emocional. En consecuencia, es inevitable una mirada “implicada” o “afectada” por lo observado (Barbier, 1977). Por otra parte, suele ser difícil –si no imposible– sostener una actitud de aceptación empática de lo percibido, sin emitir juicios de valor ni “tomar partido” ante los hechos observados. La existencia de estos sesgos en la observación exige un trabajo de distanciamiento y de elucidación de las propias reacciones, al que se conoce como “análisis de la implicación” (Barbier, 1977). Por consiguiente, para mejorar la calidad de los datos obtenidos se requiere de un entrenamiento de la mirada, del trabajo con otros/as observadores/as y del análisis de la implicación. Conocerse a sí mismo/a, analizar la implicación, develar los afectos e impresiones subjetivas es un camino indispensable para el conocimiento de la realidad, para volver a mirar los datos desde una subjetividad mejor controlada, aunque siempre incontrolable, en tanto ajena a la voluntad, al deseo, al dominio, al saber de cada uno/a.

Entrenar la mirada en las nuevas condiciones de enseñanza remota no parecía tarea sencilla.

La primera cuestión era reemplazar la imposible visita a la escuela. No sería lo mismo, pero un audiovisual podía ofrecer un primer acercamiento al ambiente escolar y su visualización sistemática podía ayudar al entrenamiento de la mirada. Entre todos/as los/as integrantes del equipo docente armamos un repositorio de materiales audiovisuales que mostraran escuelas, clases, docentes enseñando, estudiantes en el aula, en los recreos, en diversas situaciones cotidianas. Seleccionamos algunos materiales y le propusimos al estudiantado elegir alguno de ellos para verlo, siguiendo las pautas de una guía de observación adaptada a este nuevo contexto.

Con anterioridad al trabajo con este material, en las clases prácticas les propusimos un trabajo de observación de láminas que ayudó a sensibilizar sobre los sesgos posibles y a alertar sobre los aspectos que requieren ser entrenados y trabajados para acceder a una mirada más profesional.

El objetivo de la visita a la escuela (no del todo posible de ser cumplido a partir de un audiovisual) es vivenciar la dinámica de la vida cotidiana escolar, incluyendo los tiempos de clase, los recreos, los “tiempos inters-ticiales” (entrada, salida del aula y de la escuela) (Roussillon, 1989).

Como en este contexto de pandemia, los/as estudiantes están accediendo a la escuela a partir de la mirada de quienes hicieron el audiovisual, se encuentran frente a una “selección” de situaciones y frente a “algunas” miradas posibles sobre los hechos que se muestran, lo que exige advertir que podría haber otras posibles. Sin embargo, ello no impide que también los/as estudiantes hagan una mirada selectiva e “implicada” (Barbier, 1977) del audiovisual. Para trabajar sobre la inevitable perspectiva subjetiva de lo observado (selección de hechos, interpretación de los mismos, identificación con algunos personajes más que con otros, no neutralidad valorativa), cada estudiante debía registrar, no solo lo observado, sino también sus impresiones y perspectivas sobre ello. De este modo, los juicios de valor, las actitudes de identificación, las impresiones subjetivas quedaban registradas y podían ser consideradas como un analizador (Lapassade, 1979); es decir, como un elemento que ofrece datos de la situación y, en consecuencia, requiere ser analizado.

Al compartir sus registros sobre lo observado (en el ejercicio de observación de las láminas y luego en la vista del documental), los/as integrantes de cada equipo podían darse cuenta de las diferencias y similitudes entre sus percepciones, de los hechos registrados u omitidos por cada uno/a, de los sesgos de la propia percepción, de la diferente atribución de sentidos, de la eventual mirada evaluativa, entre otros elementos que permiten trabajar sobre la técnica de la observación como herramienta profesional.

De este modo, pudimos trabajar el entrenamiento de la mirada, aunque debamos reconocer que se hizo de manera seguramente más limitada y con un cumplimiento parcial de los propósitos originales.

**F. UN APORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: LA ANTICIPACIÓN COMO MODO DE TRABAJO Y LA ELABORACIÓN DE PLANIFICACIONES**

Si bien la docencia se juega fundamentalmente en el momento interactivo (Jackson, 1992), los avatares de lo que allí acaece se encuentran fuertemente atravesados tanto por el trabajo que haya realizado previamente el educador/a para planificarlo y anticipar dificultades y alternativas como por sus capacidades para la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) y para generar hipótesis diagnósticas que guíen su planificación y su accionar. En las actividades que les pedimos realizar a los/as estudiantes en Didáctica General, optamos por poner el foco en el momento preactivo (Jackson, 1992): tienen que elaborar tres planificaciones: anual, de un proyecto didáctico, de una secuencia de clases. Las decisiones didácticas tienen que ser fundamentadas, por un lado, en los análisis del grupo escolar observado (de manera de considerar la especificidad de la situación) y, por el otro, en las distintas teorías estudiadas.

Las actividades de planificación cumplen la función de trabajos prácticos, constituyen el eje articulador de la asignatura y son requisito para la aprobación. Para su realización en el nuevo escenario remoto, revisamos y ajustamos las guías de trabajo y las rúbricas usadas para su evaluación (las cuales cumplen, además, una función orientadora de la tarea y permiten la autoevaluación permanente).

La tarea se presenta como un juego de simulación (Litwin, 2011). La consigna les pide suponer que son profesores y profesoras de la misma escuela y año (en distintos cursos) de la materia de derecho o de ciudadanía que corresponda al diseño curricular. Como equipo docente deben generar una planificación anual y un proyecto que sea común a todos los cursos paralelos (supuestamente a cargo de cada uno/a de ellos/as). Al igual que en la vida real, tienen que buscar consensos que no necesariamente suponen acuerdos plenos; si hubiera desacuerdos tendrán que encontrar el modo de superarlos, plantear una idea que integre las distintas perspectivas o encontrar la manera de dejar consignadas las alternativas a que dan lugar dichas desavenencias. Para ello trabajan en documentos colaborativos de Drive. Los/as docentes de clases prácticas

orientan el trabajo desde un rol tutorial (Viel, 2007) e incentivan los intercambios y aportes críticos entre estudiantes de distintos grupos.

En este nuevo contexto cobraron mayor relevancia los documentos compartidos. Su uso dejó de ser opcional (como lo era hasta el 2019) para volverse obligatorio. De este modo, las/os integrantes del grupo podían trabajar de manera sincrónica o asincrónica entre ellos/as; y, además, los/as docentes podían leerlos y hacerles comentarios en cualquier momento. Además, se acordaban encuentros de tutoría para cada grupo en el horario de las clases prácticas.

Por otra parte, se generaron distintas actividades en clases prácticas sincrónicas para favorecer el intercambio entre grupos, así como el entrenamiento para la resolución de cuestiones particularmente difíciles en el tratamiento de los distintos aspectos que hacen a la elaboración de una planificación.

#### **G. EL TRABAJO EN GRUPO: OBJETO DE ENSEÑANZA, MEDIO DE APRENDIZAJE Y HERRAMIENTA DE SOSTÉN**

La capacidad de trabajar en grupo es una de las habilidades que nos proponemos desarrollar explícitamente en nuestros/as estudiantes por considerarla importante para el desempeño docente. Llegar a acuerdos sobre el perfil deseado de los/as estudiantes, sobre los contenidos a priorizar cada año, sobre las modalidades de evaluación son tareas que deberían ser habituales para el profesorado de cualquier escuela o equipo de cátedra. Tal como manifiesta Antúnez (1999), el trabajo en equipo se justifica por múltiples motivos: la acción sinérgica suele ser más efectiva que la acción individual o su simple adición; permite analizar en conjunto problemas comunes con mayores y mejores criterios; ofrece al estudiantado planteamientos, criterios y principios de actuación únicos y coherentes.

Además, y como ya dijimos, el grupo constituye un medio para la elaboración de los trabajos prácticos y para el aprendizaje de distintas habilidades.

Por otra parte, como surge de los desarrollos previos, consideramos al grupo como una excelente herramienta de sostén tanto psíquico y emocional como de la tarea (Souto, 2000).

En contexto de pandemia, con medidas restrictivas para los encuentros personales, con la mayor parte del alumnado en sus casas (el ejercicio de la abogacía en la mayor parte de sus modalidades se vio restringido), el trabajo con la grupalidad se nos presentaba como una exigencia aún mayor. “Hacer cuerpo” con el estudiantado sin “poner el cuerpo” era imprescindible para romper con la individualización acrecentada por las medidas de aislamiento físico y para construir una comunidad de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991) que facilitara el logro de todos los aprendizajes propuestos.

El trabajo en grupo de los/as estudiantes es siempre una tarea que tenemos que apuntalar (también en las clases presenciales). Los/as abogados/as que son nuestros/as estudiantes tienen escasa experiencia de trabajo en grupos de estudio y, según sus comentarios, las que han tenido previamente no suelen ser percibidas como productivas ni reconfortantes. Por consiguiente, requieren de apoyo e instrucción para la conformación del grupo de estudio y para su sostén a lo largo de la cursada.

En el contexto de enseñanza remota de emergencia, dada la complejidad emocional que evidenciaba el inicio (y la continuidad) de la cursada, la importancia de la constitución de grupos se incrementaba; trabajar para la conformación de redes diversas de sostén parecía una estrategia imprescindible. Al mismo tiempo, la ausencia del contacto cara a cara dificultaba tanto el armado de los grupos como el entrenamiento requerido para un desempeño adecuado como integrante del mismo. El grupo se nos presentaba, pues, como una exigencia y a la vez como una dificultad, ambas incrementadas en el contexto de enseñanza virtual.

El primer desafío fue diseñar actividades para que se conocieran (solo algunos/as habían cursado juntos/as con anterioridad) y pudieran elegirse para integrar los grupos de estudio. Con este fin, se generaron actividades breves a ser realizadas en grupos configurados al azar en aulas simultáneas de Zoom.

Por otra parte, el uso del WhatsApp como medio de comunicación cumplió también una función importante en la conformación del grupo de trabajo. Si bien su intencionalidad original estaba vinculada a la respuesta ante urgencias e imprevistos, demostró ser una herramienta

importante para el trabajo con la grupalidad (Souto, 2000), en especial en el primer cuatrimestre de 2020.

Transparentar nuestro propio trabajo como equipo docente fue otra de las estrategias usadas. Mostrarnos como un colectivo que tiene una propuesta consensuada y consistente les permitía ver en funcionamiento lo que les estábamos proponiendo.

También reforzamos la propuesta de que, una vez conformado, cada equipo iniciara su trabajo conjunto a partir de la escritura de un contrato en el que explicitaran sus expectativas y la dinámica de trabajo que se darían.

Dados el desconocimiento y la escasa (o mala) experiencia que tiene el estudiantado del Profesorado sobre el trabajo grupal, resulta central ayudarlos a conocer y comprender la dinámica de los grupos de aprendizaje y, en particular, de sus dificultades iniciales. Por eso, éste es uno de los primeros contenidos que abordamos de manera teórica. Entre los saberes que suelen ayudarlos en los momentos iniciales, cabe señalar: el concepto de “pretarea” (Zarzar Charur, 1980); la idea asociada al concepto de pretarea de que la conformación de un grupo es una actividad que debe ser realizada de manera paralela a la del aprendizaje del contenido propio de la asignatura; la convicción de que el conflicto (Bleger, 1974) es parte del proceso de toma de decisiones y que, incluso, puede ser una instancia privilegiada de aprendizaje y desarrollo personal y grupal.

Los documentos colaborativos –transformados en este contexto en una exigencia y no solo en una recomendación– constituyeron otra estrategia que resultó central para facilitar el trabajo de los equipos así como para la tarea tutorial.

Ahora bien, mejorar el desempeño como integrante de un grupo supone también desarrollar habilidades de comunicación, negociación, toma colectiva de decisiones, entre otras. Habitualmente, las mismas se trabajan a partir de la implementación de actividades pautadas a la manera de laboratorios de entrenamiento. Estas propuestas de trabajo no parecían sencillas de llevar a la virtualidad. En el siguiente apartado nos centramos en las decisiones tomadas para favorecer estos desarrollos.

#### **H. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y EL DESARROLLO PERSONAL**

En Didáctica General nos proponemos facilitar también el desarrollo de las capacidades personales que hacen al rol docente. Formarse para un rol profesional supone, no solo acceder a los saberes conceptuales y procedimentales correspondientes, sino también adquirir los modelos de pensamiento y los “gestos” del oficio.

La formación no se caracteriza por una adquisición o por una búsqueda de lo que no se sabe o de lo que se necesita para saber más o para hacer mejor, por transmitir un saber o un saber hacer, sino por hacer-pensar, por exigir un pensamiento que exige un hacer pensar-se (Mastache, 2007, p. 129).

La educación supone siempre una relación entre personas, las cuales se encuentran involucradas en su totalidad, en sus aspectos racionales, voluntarios y conscientes, pero también en sus aspectos emocionales, involuntarios e inconscientes. Los resultados de investigación evidencian que las prácticas pedagógicas en las que predomina la tarea académica y la posibilidad de los/as docentes para adaptarse a los requerimientos de la situación, se relacionan con el desarrollo de las capacidades de reflexión y concienciación (Mastache, 2012).

Para facilitar estos aprendizajes recurrimos a dos tipos de propuestas pedagógicas que, si bien van juntas, podemos discriminar a los efectos analíticos. Por un lado, buscamos promover la reflexión sobre la propia historia de formación, así como sobre el impacto que va teniendo el desarrollo de la materia en su proceso de aprendizaje y de desarrollo profesional. Por otro lado, generamos actividades con lógica similar a los laboratorios de entrenamiento para desarrollar habilidades tales como la empatía, la negociación, la escucha atenta. Además, estos aprendizajes se facilitaron por el trabajo en grupo y por las reflexiones sobre el proceso grupal y la propia participación en el mismo.

Para instalar un trabajo de reflexión personal al cual los/as estudiantes no están acostumbrados/as, el cuerpo docente ha de generar las ayudas necesarias. Con este propósito, elaboramos dos guías para orientar esta tarea: una para la realización del diario personal de formación y otra

para encauzar el análisis del proceso formativo. Ambas guías se inician con la explicitación del marco teórico que fundamenta la propuesta.

Así, por ejemplo, en la guía para realizar el Diario Personal de Formación se alude al vínculo con los saberes previos y al conocimiento que aporta la socialización escolar a la formación profesional docente.

Los conocimientos y saberes propios de la profesión docente comienzan a adquirirse desde edades tempranas, como consecuencia de la educación recibida en la casa y luego en la escuela. La socialización escolar hace que los alumnos-futuros docentes cuenten con cantidades de saberes y conocimientos sobre la tarea docente, la enseñanza, la organización de la clase, el mantenimiento de la disciplina, los métodos pedagógicos. También cuentan con modelos (y contra-modelos) de desempeño docente dados por las identificaciones positivas y/o negativas en relación con sus maestros y profesores (...) Se trata en general de saberes parciales, inexactos, no fundamentados, inferidos a partir de su vivencia como alumno, es decir, a partir del "contra-rol". Son saberes que tienen efectos fuertes en los futuros docentes en tanto se los considera válidos como consecuencia de la vivencia continua a lo largo de muchos años de escolaridad (Guía Diario Personal de Formación, p. 1).

El educador debe ser capaz, no solo de enseñar su asignatura y de hacerlo bien, sino a la vez (y quizás principalmente) de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. Ello requiere desarrollar la tarea en sus aspectos instrumentales, considerando los otros aspectos en juego. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio "situado" de la docencia (Guía Diario Personal de Formación, pp. 2-3).

Durante la cursada, tanto las Guías que orientan los trabajos prácticos mencionados en el apartado anterior, como los/as docentes en las clases prácticas proponen distintas consignas para la escritura en el Diario. Si bien estos registros pueden resultar muy útiles, su verdadera contribución al crecimiento profesional requiere que se complementen con procesos de análisis y reflexión, que permitan aprender de la experiencia (Bion,

1966). Para orientar en esta tarea, se desarrolló otra herramienta, la Guía de Análisis del Proceso Formativo. La misma fundamenta el valor del análisis reflexivo en los siguientes términos:

El análisis tiene valor en tanto muestra la capacidad de reflexión sobre el proceso formativo que se está atravesando. Lo importante no es dar cuenta solo de las fortalezas sino también de los aspectos detectados como déficits, como áreas de mejora. A los efectos de favorecer una mirada amplia sobre el rol docente (y las competencias involucradas en la tarea), discriminamos distintos aspectos que consideramos de interés que puedan ir desarrollando a lo largo de su formación inicial, y luego durante su desempeño profesional. En muchos casos, se trata de habilidades que nos proponemos desarrollar en nuestros alumnos y que, por tanto, tenemos que cuidar de cultivar en nosotros mismos (Guía para el análisis del proceso formativo, p. 1).

La Guía orienta en el análisis de diferentes aspectos (a veces con formato de rúbrica, otras como escalas, otras más con preguntas orientativas): (1) aprendizajes logrados sobre el rol profesional docente; (2) desarrollo de habilidades metacognitivas; (3) conocimiento de sí mismos y de sí mismas como estudiantes, modelo docente interiorizado, etc.; (4) desarrollo de capacidades para la participación en el grupo de trabajo (comunicación, negociación, compromiso y responsabilidad, entre otros aspectos).

Si bien cada estudiante puede realizar esta reflexión en cualquier momento, solicitamos un texto personal que dé cuenta de este proceso reflexivo al momento de la entrega de cada trabajo práctico.

Durante la pandemia, nos vimos desafiados a acompañar estos procesos sin la posibilidad del encuentro cara a cara. Ello supone renunciar a la obtención de datos a partir de la percepción de los cuerpos, de los gestos, de los climas. Agudizar la mirada y la escucha, preguntar y re-preguntar, estar más atentos/as de lo habitual, fueron los modos que encontramos para intentar lograrlo, con el consiguiente sobre esfuerzo que ello supuso para el profesorado.

Creíamos que los aprendizajes y desarrollos en estos aspectos serían una de las debilidades que tendría nuestra propuesta en la modalidad de enseñanza remota de emergencia comparada con la presencial y nos

resignamos a un logro parcial de estos aprendizajes. No obstante, y pese a que efectivamente los resultados en esta área fueron menores, nos llevamos algunas sorpresas, en especial en el primer cuatrimestre de 2021, tal como trataremos en el apartado IV.

#### I. *EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES*

La evaluación constituye siempre un aspecto álgido de la enseñanza y del aprendizaje en contextos formales. En la situación de enseñanza remota de emergencia, la suspensión de las calificaciones y el énfasis en la evaluación formativa (Camilloni, 2004) en la educación primaria y secundaria fueron una constante que entró en todas las casas a través de los medios masivos de comunicación.

Pese a la mayor importancia relativa que siempre otorgamos a la evaluación formativa, en la formación profesional la certificación de los aprendizajes resulta imprescindible, dada la responsabilidad social que supone habilitar a los/as graduados/as para el ejercicio de una tarea profesional que tiene impacto en terceras personas, tal como sucede con la docencia.

En Didáctica General, los primeros dos trabajos de planificación se realizan en equipo y son evaluados pero no calificados, mientras que el tercero es individual y lleva una calificación que se conforma a partir de la nota otorgada por el profesor o la profesora y por el propio estudiante en un proceso de autoevaluación. En todos estos procesos evaluativos (involucren o no una calificación), se utiliza una rúbrica que se presenta integrada en la misma guía del trabajo práctico. Las mismas orientan la autoevaluación y visibilizan los criterios con los cuales los profesores y las profesoras calificarán las producciones. Además, las tutorías realizadas por el equipo docente y los intercambios entre estudiantes de distintos grupos constituyen instancias de evaluación formativa altamente enriquecedoras.

Este proceso evaluativo se mantuvo con ajustes menores en el escenario de enseñanza remota de emergencia.

Para cerrar el proceso formativo y la acreditación de la materia, los/as estudiantes deben preparar un Coloquio Final para el cual cuentan con pautas previas. La necesidad de tomar los Coloquios de manera virtual,

con las restricciones que ello supone, nos llevó a revisarlo y hacerle ajustes. Dos fueron las principales modificaciones que realizamos: (1) acortamos la consigna de trabajo que les damos con anterioridad; (2) los/as estudiantes se presentarían al Coloquio no de manera individual sino junto a los/as otros/as compañeros/as con los cuales conformaron el grupo de estudio. Este último cambio resultó central por dos razones. A los estudiantes les permitía contar con uno o dos compañeros/as que fueran un apoyo en esta instancia (aunque fuera a la distancia), con el consiguiente efecto tranquilizador. Al equipo docente nos facilitaba la escucha y disminuía el cansancio, al considerar como unidad al grupo y no a los individuos considerados de manera independiente. Sin embargo, cabe aclarar que la gran mayoría de los equipos que se presentó a Coloquio en el 2020 evidenciaban la ausencia de un real trabajo grupal; cada integrante hacía su exposición con articulaciones pobres con las de sus compañeros/as; hecho que se fue modificando en los sucesivos cuatrimestres, como se analiza en el siguiente apartado.

#### IV. ANÁLISIS DE LOGROS Y DIFICULTADES

Una primera reflexión nos lleva a señalar el alto valor de la toma de decisiones y de la construcción de la cursada de modo colaborativo con la participación de todo el equipo docente. Ello permitió enriquecer la propuesta, apoyarnos mutuamente en la tramitación de las dificultades (tanto instrumentales como emocionales) y, a la vez, nos fortaleció como equipo.

Como cada cuatrimestre, revisamos algunos aspectos de la planificación en consulta con los/as estudiantes, lo cual creemos que contribuyó al compromiso con la tarea. Un indicador de este logro está dado por la continuidad de la cursada de la gran mayoría de las personas inscriptas.

Otro gran logro fue el haber podido sostener, con distinto grado de profundidad, las principales experiencias formativas habituales (con otras estrategias didácticas y recursos, pero que en gran medida permitieron transitar la mayoría de los procesos formativos esperados).

Cada estudiante fue parte de la construcción de conocimientos didácticos, principalmente (aunque no solo) a partir del trabajo en su

pequeño grupo. Esta dinámica favoreció el crecimiento de habilidades técnicas vinculadas a la planificación y a la toma de decisiones didácticas de manera fundamentada; es decir, articulando con las categorías teóricas. Además, los grupos de trabajo funcionaron muchas veces como sostén emocional y de la tarea, a la vez que permitieron el desarrollo de competencias psicosociales fundamentales para la construcción del rol docente (Mastache, 2007).

Los resultados de los aprendizajes, medidos en términos de la calidad de las producciones realizadas por el conjunto de estudiantes, fueron similares a los habitualmente obtenidos en el contexto de clases presenciales. Algunos aspectos parecían haber obtenido logros más significativos (claramente, el aprendizaje del uso didáctico de las tecnologías de aprendizaje y comunicación) y otros haber encontrado mayores dificultades (el desarrollo de los aspectos personales, el trabajo en grupo). No obstante, las cosas no fueron tan simples y lineales.

Algunos/as estudiantes más que otros/as evidenciaron un fuerte impacto formativo, como puede inferirse de los siguientes relatos de estudiantes del primer cuatrimestre de 2020.

Luego de cursar la carrera de grado de abogacía y cursos de posgrado, pensaba que tenía suficientes conocimientos para enseñar (...) Estaba equivocado. La formación docente cambió completamente mi opinión sobre la educación...

... Para quien estudió abogacía, el trabajo en equipo es esporádico e incómodo, la elaboración de un proyecto es algo extraño, y el debate es simplemente una discusión; entre otras estrategias que no se aplican o se aplican muy poco.

... Mi idea de docente era la de una persona que transmitía (o incluso solo exponía) sus conocimientos a los alumnos, que respondía preguntas de aquellos que se animan a preguntar, y que tomaba un examen para luego corregir y calificar. Ahora, mi idea se acerca más a la de un profesional comprometido en muchos aspectos; comprometido con la formación de individuos; comprometido con el contenido que enseña, buscando estrategias distintas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos; y comprometido en utilizar la evaluación como un instrumento para la enseñanza y no simplemente para calificar...

(Cursante 1<sup>er</sup> cuatrimestre 2020).

... Hay una cita de Basabe y Cols (2007) que me resonó (...) “...buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores” (Basabe y Cols, 2007, p. 154).

... El acompañamiento en esa construcción debe ser consciente y responsable. Tal vez desde mi breve experiencia (...), pude advertir la importancia de ser sensible y del reconocimiento de esa persona que está ahí observándonos, aprendiendo saberes, desde conceptuales como un saber hacer y un saber ser. Creo que muchas veces se pierden de vista estas últimas cuestiones por la vorágine que implica el trabajo docente, por las exigencias que nacen desde la institución y las familias (más que nada en el nivel secundario).

Reflexionando sobre otro tipo de sensibilidad, está el referido a lo emergente y desde allí construir en base a lo que los/as estudiantes proponen (...). Es cierto que desde la docencia se cuenta con autoridad intelectual sobre el tema del que se aborda, pero ello no obsta a que el aula proponga cuestiones u otras estrategias de enseñanza que favorezcan el aprehender para ambas partes.

Entender que el espacio institucional (...) termina reflejando lo que sucede en la sociedad en su conjunto sirve para encarar esa convivencia forzada desde otra perspectiva, analizando el tránsito permanente de valores y pautas sociales que conllevan a un aprendizaje de competencias y habilidades que muchas veces vienen a poner en jaque las que previamente habíamos creado conforme a nuestra historia y experiencias pasadas.

... Podemos determinar muchas cuestiones que hacen a la planificación de la clase pero siempre vamos a tener una parte sin poder controlar; darse cuenta, aceptar y transformar la sorpresa en oportunidad nos da la ventaja de poder realizar un camino hacia un aprendizaje más democrático.

(Cursante 1<sup>er</sup> cuatrimestre 2020).

Los textos transcritos permiten reconocer en algunos/as estudiantes la toma de conciencia de las distintas dimensiones que hacen al rol docente y las exigencias consiguientes de desarrollo profesional y personal que se requieren para desempeñarlo con solvencia. Permiten también reconocer las posibilidades de reflexión sobre la acción (Schön, 1992) y develan lo que ocurre cuando se crean las condiciones para que las personas adquieran o perfeccionen sus formas de hacer, de actuar, de

desempeñarse en la situación pedagógica desde el rol de formador o formadora (Mastache, 2007). En algunos casos, evidencian además la capacidad de teorizar sobre estas reflexiones, recurriendo a conceptos aprendidos en la materia.

Por su parte, los Coloquios Finales del primer cuatrimestre del 2021 nos sorprendieron con una cantidad importante de estudiantes que exponían reflexiones sobre su proceso de formación altamente elaboradas y de gran valor formativo. Si en el 2020 habíamos encontrado algunos textos como los transcriptos, en el 2021 éstos eran mucho más numerosos. Al mismo tiempo, disminuyó significativamente la cantidad de grupos que se presentaban al Coloquio con exposiciones autónomas (donde cada uno decía lo suyo sin mayor articulación con lo planteado por sus compañeros/as) y simultáneamente aumentó el número de grupos que mostraron un claro trabajo colaborativo y una propuesta integrada.

Aún resta un análisis más profundo de lo sucedido para comprender mejor las razones de estos resultados y las posibilidades de sostenerlos en el tiempo con los próximos grupos de estudiantes. Sabemos que eran los aspectos que considerábamos más difíciles en el nuevo escenario de enseñanza remota de emergencia y que, por ende, estábamos muy atentos/as a proponer estrategias para su desarrollo. También nos queda claro que, resueltas muchas de las dificultades para la enseñanza de los otros aspectos que conforman nuestra propuesta didáctica en el 2020 y contando ya con secuencias didácticas y recursos elaborados, en el 2021 estábamos más liberados/as para trabajar estos aspectos y pensar propuestas alternativas. Posiblemente hayamos tomado múltiples microdecisiones que ayudaron a estos resultados. Sin embargo, son cuestiones que aún tenemos que seguir analizando.

En otro orden de cosas, queremos señalar que en el largo proceso de estos tres cuatrimestres, para obtener resultados similares tuvimos que hacer un trabajo particularmente esforzado o sobreesforzado (mucho más que en la presencialidad) para establecer vínculos con los/as estudiantes (en especial, para quienes estamos a cargo de las clases teóricas), ayudar a la configuración de los grupos, facilitar la tarea a través de las intervenciones tutoriales, detectar los obstáculos y dificultades para el trabajo grupal y el cumplimiento de las consignas, preparar actividades y recursos

adecuados al nuevo contexto, entre otras tareas que requirieron de un trabajo mucho más demandante que el habitual en la modalidad presencial.

Por otra parte, en estos tiempos hemos hecho un esfuerzo por visibilizar nuestras dificultades como equipo docente y los modos de encararlas, así como por analizar los aprendizajes que podían obtenerse sobre la enseñanza y el rol docente a partir de la reflexión sobre las diversas situaciones que debíamos enfrentar, con vistas a compartirlas con el estudiantado. Si bien no es algo ajeno a nuestra tarea habitual, la preocupación que nos generaba ayudar a los/as estudiantes a procesar el impacto de la situación de contexto y su incidencia en los procesos educativos nos llevaron a incrementar significativamente estas acciones. Además de ayudar en el procesamiento de las emociones y facilitar la disposición para el trabajo, estas prácticas permitían mostrar un cambio posible de mirada en el ejercicio del rol docente: correr el énfasis de las carencias y dificultades para revalorizar las oportunidades de aprendizaje que las mismas ofrecen y generan.

Al mismo tiempo, les permitía ver en funcionamiento un modelo docente diferente al que están acostumbrados: un/a profesor/a que muestra preocupación por sus estudiantes, que trabaja con las emociones y las dificultades sin personalizarlas, que piensa estrategias alternativas para encarar la tarea, que mantiene la templanza y busca transmitir calma. Y ello sin dejar de poner el foco en la tarea de enseñanza de los contenidos disciplinares propuestos en el Programa de Estudio.

Como Profesora Titular y responsable general de la materia, demandó un alto nivel de esfuerzo ayudar al equipo docente a mantener la calma y la tranquilidad para poder transmitirla, y permitir que todos/as pudieran sostener el nuevo encuadre de trabajo. Así, por ejemplo, ante la extensión del cuatrimestre surgió la idea de utilizar alguna semana para que los/as estudiantes pudieran ponerse al día, lo que se tradujo en “esta semana no demos clase”. Poder advertir que no avanzar con los contenidos y dar más tiempo para estudiar lo ya presentado (dado que el período lectivo se extendía más allá de lo habitual) no significaba romper el compromiso de subir una clase todos los miércoles, creo que constituyó un elemento de certidumbre para el grupo de estudiantes. Situaciones de este tipo supusieron insistir con no volver a cambiar las reglas de juego que constituyen el encuadre y, a la vez, aclarar que “subir

una clase” no significaba necesariamente avanzar con contenidos nuevos. Fue así que en más de una oportunidad se subieron clases que puntuabilizaban lo realizado hasta la fecha, presentaban síntesis, nuevas miradas de los mismos saberes ya trabajados antes.

Fueron claramente elementos facilitadores de nuestra tarea docente: conformar un equipo de trabajo consolidado que comparte un marco teórico referencial y en el cual predominan las relaciones de confianza; tener experiencia (aunque acotada) en el uso de algunas herramientas digitales como apoyo a las clases presenciales (documentos compartidos, campus); contar con una persona que cubre el rol de *webmaster*, quien asumió la coordinación del soporte tecnológico. Estas experiencias previas constituyeron fortalezas que nos sirvieron de puntos de anclaje para encarar las incertidumbres y encontrar las maneras de llevar adelante nuestras intenciones pedagógicas con relativa coherencia.

Al hacer el balance de cada cuatrimestre, el equipo docente señaló la importancia que tuvo a lo largo de este tiempo la importancia dada:

- Al encuadre de trabajo;
- a no descuidar el sostén emocional que el contexto exigía;
- al esfuerzo por presentar la tarea con claridad y no modificarla una vez propuesta;
- a estar atentos/as a favorecer los procesos grupales.

La teoría ya nos lo había enseñado, pero ahora podemos decir que lo hemos vivenciado con una fuerza poco habitual. No nos queda duda alguna de que estos elementos constituyen pilares centrales para sostener la tarea de enseñanza y aprendizaje, siempre, y muy especialmente, en contextos de alta incertidumbre y sobrecargados de ansiedades y angustias.

Por su parte, los comentarios de los/as cursantes de todos los cuatrimestres nos resultaron muy gratificantes, dado que en general valoraron positivamente no solo los aprendizajes alcanzados, sino también el acompañamiento, la contención, la dedicación y el compromiso con la tarea de enseñar que percibieron en el equipo docente.

## V. IMAGINANDO EL REGRESO A LAS AULAS FÍSICAS

Tras haber podido sostener la tarea docente en contexto de enseñanza remota de emergencia a lo largo de tres períodos lectivos, resulta

imposible pensar en regresar a la dinámica de trabajo de 2019, desconociendo los aprendizajes logrados en este tiempo.

Superada la exigencia del formato híbrido en un escenario de presencialidad limitada por aforos y protocolos, se impone una reflexión profunda sobre las mejores opciones para la formación de los futuros y futuras docentes, recuperando lo mejor de la virtualidad y de los encuentros presenciales.

No tenemos una propuesta clara y cerrada. La misma deberá irse construyendo en función de la evolución de un conjunto complejo de circunstancias. Pero sí tenemos algunas ideas y deseos.

Imaginamos volver a encontrarnos cara a cara para analizar casos y debatir de maneras más flexibles. Sentarnos en ronda en el aula física para compartir experiencias, intercambiar reflexiones, mirándonos a los ojos y aprendiendo unos de otros. Participar de simulaciones y experiencias de laboratorio variadas que faciliten entrenar el manejo del cuerpo en el espacio, la capacidad para empatizar, la tramitación de las emociones.

Al mismo tiempo, imaginamos que la carga horaria en el aula de la Facultad será menor a la que teníamos antes de la pandemia, para dejar tiempos disponibles para aprender a través de dispositivos diversos: podcasts, videos, lecturas guiadas.

Imaginamos también un uso creativo de la variedad de recursos disponibles: nuestro cuerpo y nuestra voz, el campus de la Facultad, las redes sociales, la multiplicidad de aplicaciones que amplían nuestras posibilidades.

Hacer realidad estas ideas requiere de una variedad de hechos: normativas que lo permitan, espacios físicos diseñados para su mejor aprovechamiento, campus virtuales mejorados, acceso adecuado de todos y todas a los dispositivos tecnológicos y a una conectividad apropiada. Y, por supuesto, docentes dispuestos a trabajar colaborativamente para volver a pensar su tarea una y otra vez, y para generar propuestas de enseñanza siempre renovadas y adaptadas a las circunstancias cambiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

ANTONS, K., *Práctica de la dinámica de grupos*, Barcelona, Herder, 1990.

- ANTÚNEZ, S., "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares", en *Educación*, nro. 24, 1999, 89-110. Recuperado de: <<https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20705>> [Consultado: julio de 2021].
- ÁVILA, R., "La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación", en *Cinta de Moebio* (021), 189-199. Recuperado de Santiago, Chile, Universidad de Chile, 2004 [Consultado: julio de 2021].
- BACHELARD, G., *El nuevo espíritu científico*, 2ª ed., México, Nueva Imagen, 1962.
- BARBIER, R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, París, Gauthiers Villars, 1977.
- BLEGER, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, 3ª ed., Buenos Aires, Paidós, 1974.
- *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- CAMILLONI, A., "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en *Revista Quehacer Educativo* XIV (68), 2004, 6-12.
- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- DUSSEL, I., "La clase en pantuflas", en DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.), *Pensar la educación en tiempo de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, 2020, pp. 337-348.
- FERNÁNDEZ, A. M., *El campo grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Novedades Educativas, 1997.
- GIDDENS, A., *New rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, New York, Basic Books, 1976.
- JACKSON, P., *La vida en las aulas*, 2ª ed., Madrid, Morata, 1992.
- LAPASSADE, G., *El analizador y el analista*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- LAVE, J. y E. WENGER, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós, 2011.
- MASTACHE, A., *Clases en escuelas secundarias*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.
- *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

- PICHON RIVIÈRE, E., *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1983.
- ROUSSILLON, R., "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio", en KAËS, R., J. BLEGER, E. ENRIQUEZ, F. FORNARI y P. FUSTIER, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.
- SOUTO, Marta, *Instituciones, organizaciones y grupos de formación*, Conferencia pronunciada el 22 de marzo de 2001, en el marco del Segundo Encuentro Residencial Intensivo del Postítulo de Análisis y Animación Socio-institucional, Córdoba, Universidad Nacional de Salta y Programa de Formación Docente-Ministerio de Educación, 2001. Versión fotocopiada.
- *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2000.
- VIEL, P., *Gestión de la tutoría escolar*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- ZARZAR CHARUR, C., "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Perfiles Educativos* (9), 1980, 14-36. Recuperado de: <<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-9-la-dinamica-de-los-grupos-de-aprendizaje-desde-un-enfoque-operativo.pdf>> [Consultado: julio de 2021].

Fecha de recepción: 29-7-2021.  
Fecha de aceptación: 4-2-2022.

## Memoria y derechos humanos en pandemia: *la experiencia de “Las/os estudiantes vamos a los Juicios”*

MALENA SILVEYRA\* y VALERIA THUS\*\*

### RESUMEN

La irrupción del coronavirus en los inicios de 2020 supuso el desafío de adaptar la formación universitaria pensada para la presencialidad a distintos modos de virtualidad. En el presente artículo, se analiza la experiencia particular del seminario de extensión universitaria “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” de la Facultad de Derecho de la UBA. Con base en la asistencia a las audiencias de los juicios contra los genocidas que se desarrollan desde 2006 en Argentina, esta readecuación implicó un doble esfuerzo a la hora de la planificación. A la luz de las distintas propuestas realizadas en 2020 y 2021, se analizan las tensiones entre la virtualidad-presencialidad y la necesidad de avanzar en el proceso de construcción de Memoria, Verdad y Justicia.

\* Socióloga por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Coordina el Observatorio de Crímenes de Estado de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Es investigadora del Centro de Estudios sobre Genocidio (UNTREF). Coordina junto a Valeria Thus el seminario “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Derecho de la UBA. Es representante alterna por la UBA ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del CIN.

\*\* Abogada (diploma de honor) de la Facultad de Derecho de la UBA. Doctora en Derecho Penal (2018) y Magíster en Derecho Internacional de los Derechos Humanos (2015) (UBA). Actualmente cursa el posdoctorado en la Facultad de Derecho (UBA). Coordina el Programa “Justicia y Memoria” y el seminario “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la mencionada Facultad. Representante Titular por la UBA ante la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y la Red Interuniversitaria sobre Género del CIN.

MEMORIA Y DERECHOS HUMANOS EN PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DE “LAS/OS ESTUDIANTES VAMOS A LOS JUICIOS”  
MALENA SILVEYRA – VALERIA THUS

#### PALABRAS CLAVE

Memoria y pandemia - Presencialidad - Publicidad.

## Memory and human rights during the pandemic: *the experience of “Students go to trials”*

#### ABSTRACT

The emergence of coronavirus in early 2020 meant the challenge of adapting university education designed for face-to-face attendance to different modes of virtuality. This article analyzes the particular experience of “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” workshop at UBA’s Law School. Based on the attendance at the hearings of the trials against genociders that have been taking place since 2006 in Argentina, this readjustment involved double-effort planning. In light of the different proposals made in 2020 and 2021, the tensions between virtuality-presence and the need to advance in the process of building Memory, Truth and Justice are analyzed.

#### KEYWORDS

Collective Memory and Pandemic - Presence-based-modality - Publicity.

#### I. INTRODUCCIÓN

Desde 2014, se viene desarrollando en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires una experiencia de asistencia y participación de los estudiantes a las audiencias de juicio oral y público contra los responsables de los crímenes de lesa humanidad cometidos por la última dictadura cívico militar en nuestro país. El programa “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires fue pensado y diseñado para los alumnos de la Facultad de Derecho, pero se encuentra abierto a la comunidad universitaria en general y han participado en la mencionada experiencia estudiantes de distintas disciplinas.

El Programa se propone acercar a los estudiantes universitarios, acompañados por docentes capacitados a estos fines, a los juicios por los crímenes de Estado perpetrados en Argentina desde mediados de la década del '70, que se desarrollan a partir de la reapertura en 2006, en todo el territorio nacional, y permitirles participar de encuentros de reflexión sobre la experiencia. Para ello, construimos espacios de encuentro en la Universidad donde reflexionamos respecto de la historia argentina, la historia de la lucha por Memoria, Verdad y Justicia, y sobre el rol de los juicios en los casos de crímenes de Estado, pero el núcleo central de la propuesta pedagógica se encuentra en la posibilidad de asistir a las audiencias. Sin lugar a dudas, la presencia de las nuevas generaciones en el escenario de las audiencias le otorga a ese espacio un nuevo sentido.

La propuesta surge con el fin de dar difusión a los juicios, pero además otorgar nuevos sentidos al espacio de las audiencias y reflexionar sobre el rol de la justicia en la actualidad, a la vez que permite ahondar en la enseñanza académica universitaria desde una perspectiva de educación en derechos humanos.

Se trata de aportar una nueva experiencia educativa desde una perspectiva que articule contenidos formales y dimensiones emocionales. Se propone simultáneamente generar nuevos espacios de debate y reflexión sobre la participación de los estudiantes universitarios en los juicios de lesa humanidad y lograr que los testimonios se inscriban en el espacio de lo público.

De este modo, por un lado, la asistencia a los juicios permite que los estudiantes reflexionen sobre el proceso genocida que asoló a nuestro país, los exhorta a repensar esas dinámicas del terror y cómo las mismas se perpetúan en nuestro presente democrático.

Durante los dos meses que dura el seminario, los estudiantes tienen la posibilidad de asistir a los juicios acompañados por el equipo docente, pero también –y fundamentalmente– de ser parte protagónica de esa experiencia. Ponerle el cuerpo, la cabeza y el corazón a lo que sucede en los juicios, a los testimonios de familiares y sobrevivientes, a los debates jurídicos, a la escenificación de los juicios. Compartimos con organismos de derechos humanos, con otras y otros estudiantes secundarios

y universitarios, con familiares de los testimoniados las jornadas de audiencias, con funcionarios judiciales actores del proceso de juzgamiento. Somos parte, poniendo el cuerpo, las sonrisas, las lágrimas, los aplausos después de cada testimonio, de este proceso tan particular que son los juicios a los genocidas. Esa concurrencia a la escena del juicio oral y público se encuentra acompañada con encuentros de debate y reflexión colectiva previo y posterior.<sup>1</sup>

En marzo de 2020, antes de que comenzara el seminario en el primer cuatrimestre, nos sorprendió (como a todos) la llegada de la pandemia por coronavirus a la Argentina y las primeras medidas de cuidado que se englobaron en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esta irrupción supuso una puesta en cuestión de todo nuestro trabajo y el desafío de sostener la continuidad pedagógica de una propuesta que requiere para su realización de la presencia física ineludible.

Esta realidad nos ha llevado a interrogarnos sobre la posibilidad y hasta por la *conveniencia* de sostener el programa tal cual estaba planteado en la presencialidad. Para poder contestar esas interrogaciones, fue necesario entonces explorar cuestiones nodales, más bien fundantes, de esta praxis de derechos humanos en el marco de la universidad pública. Nos preguntamos entonces sobre los enfoques y sentidos que debemos otorgarle a la memoria y al pasado desde una educación en derechos humanos, y también –y muy especialmente– por qué hablar de la memoria reciente en el contexto de educación en derechos humanos durante el ASPO.

En concreto, en este trabajo analizaremos en un primer momento la relación entre universidad y educación en derechos humanos, dando cuenta de los diversos programas y contenidos académicos (currículo) incorporados desde la recuperación de la democracia en 1983, en relación con las políticas de Memoria, Verdad y Justicia. De este modo,

<sup>1</sup> Las jornadas de debate y reflexión teórica que se realizan en la Facultad de Derecho de la UBA se organizan en dos bloques: el primero de una hora y media se encuentra a cargo de los organizadores de la actividad en la que se realiza una exposición teórica y un segundo bloque de una hora y media en el que se abre a debates o a actividades propuestas por el equipo docente. Para el detalle de los contenidos específicos de los encuentros ver: <<http://www.derecho.uba.ar/extension/los-estudiantes-vamos-a-los-juicios-contenidos.php>>.

destacaremos que el Programa hoy bajo estudio se reconoce en las luchas y prácticas que lo precedieron en la Universidad.

En segundo lugar, abordaremos el carácter histórico de los derechos humanos, en tanto praxis (práctica y núcleo legitimante de esas prácticas) que nos permite pensar en la idea de responsabilidad, participación e inclusión “de un pasado común”. De este modo, nos preguntaremos sobre los modos de construcción de la memoria, a la vez que la afirmaremos como una herramienta importante para pensar cómo queremos ser hoy en este presente democrático.

En tercer lugar, nos referiremos a la experiencia concreta del seminario previo a la pandemia, dando cuenta de diversos interrogantes pedagógicos que nos plantea esta experiencia vivencial, relacionado con el qué y cómo recordar, y daremos cuenta de la importancia de la participación de las/os estudiantes en una experiencia única y singular en la región, en la que se ejerce plenamente la publicidad e implica el acompañamiento de las víctimas del genocidio.

Finalmente, a partir de la pandemia del coronavirus, analizaremos la redefinición de esta actividad pedagógica que se funda estructuralmente en la *presencia física* (poner el cuerpo a la experiencia) y la *publicidad* de los juicios (asistencia y acompañamiento de las víctimas), cuando justamente eso es lo que obtura la pandemia. En efecto, nos preguntaremos acerca de la tensión presencialidad-virtualidad, el uso de las TIC y muy especialmente abordaremos el tratamiento “sobre los cuerpos, los espacios y la dimensión de lo público” que los procesos penales por causas de lesa humanidad *virtuales* arrojaron durante 2020 y 2021. Compartimos a continuación estas reflexiones.

## II. UNIVERSIDAD Y DERECHOS HUMANOS: POLÍTICAS DE MEMORIALIZACIÓN

La Ley Nacional de Educación 26.206, en su art. 3º, señala que “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. En particular, en consonancia

con el art. 92 de la misma ley, propone recursos para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, tales como la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente, la región Mercosur); la causa de la recuperación de Malvinas; el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente. Acciones que tienen para la ley el objetivo de “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos, y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos”.

Por otro lado, referido ya a la Universidad de Buenos Aires, siguiendo las recomendaciones del informe final oportunamente confeccionado por la Conadep, donde sugiere la enseñanza obligatoria de los derechos humanos en los centros educativos del Estado, todas las unidades académicas hicieron suya la tarea de derechos humanos desde distintos lugares. Tal como sostiene Pinto “en la enseñanza, la investigación y la extensión, todas las facultades propusieron una oferta de derechos humanos que generó una masa crítica importante”.<sup>2</sup> Por su parte, la Facultad de Derecho incorporó al Plan de Estudios aprobado en 1985 (mediante Resolución (CS) 809/785) para la carrera de Abogacía, en el Ciclo Profesional Común, la asignatura Derechos Humanos y Garantías y además planteó la Protección Internacional de los Derechos Humanos como seminario obligatorio para la orientación de Derecho Público del Ciclo Profesional Orientado.

Este camino, iniciado en los primeros años del retorno democrático, no ha cesado en todos estos años. En 1993, en el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires se creó el Programa de Derechos Humanos con el fin de articular y coordinar las iniciativas y experiencias en las distintas unidades académicas, de modo que obtuvieran un efectivo impacto y respaldo institucional.

Desde entonces, la actividad universitaria se ha enriquecido en este campo. En lo que aquí interesa puntualmente en relación con las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, podemos destacar, sin que ello constituya un número cerrado, entre otras acciones: 1) creación de la Cátedra Libre

<sup>2</sup> PINTO, Mónica, “La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 8, nro. 16, 2010, p. 9.

de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras (1994) bajo la coordinación de Osvaldo Bayer, luego Graciela Daleo y actualmente a cargo de Marcelo Ferreira que ofrece cursos válidos para todas las carreras de la facultad; 2) Cátedra Libre de Poder Económico y Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Económicas (1999) bajo la coordinación de Nora Cortiñas, referente de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora; 3) Cátedra Libre Salud y Derechos Humanos en la Facultad de Medicina bajo la coordinación de Claudio Capuano (2003). A estas cátedras libres se sumaron la Cátedra Cultura para la Paz y Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Sociales, cuyo titular es el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel, y diversas comisiones de derechos humanos en las Facultades de Arquitectura, Exactas y Naturales, Veterinaria, Agronomía, entre otras.

En 2007, se creó el Programa de Derechos Humanos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (Resolución (R) 896/2007) y se designó a la Prof. Dra. Mónica Pinto para coordinarlo. Entre los objetivos del Programa, se encuentran: a) comprender y evaluar la evolución del fenómeno de los derechos humanos, su ubicación como uno de los objetos del orden jurídico-político mundial y las manifestaciones concretas que de él se dan; b) contribuir a generar en los estudiantes una conciencia más integral de la noción de derechos humanos, más allá de la capacitación profesional que su área de trabajo exija; c) promover la conciencia de los derechos humanos como un aspecto de responsabilidad profesional, ética y social en todos los campos de la investigación, el estudio, la enseñanza y el trabajo; d) individualizar las relaciones de los derechos humanos con cada una de las disciplinas académicas de modo de construir agenda común, y e) integrar los conocimientos básicos de la asignatura al quehacer cotidiano en cualquiera de sus manifestaciones.<sup>3</sup>

En 2009, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, mediante Resolución (CS) 4457/2009, fija los objetivos y contenidos de la transversalización de la enseñanza de derechos humanos en las facultades. Entre los ejes temáticos que se establecen como fundamentales para la enseñanza de los derechos humanos se encuentran el de la construcción

<sup>3</sup> PINTO, Mónica, *op. cit.*, p. 11.

de la memoria (Eje nro. 1)<sup>4</sup> y el del tratamiento de las violaciones sistemáticas de los derechos humanos (Eje nro. 5).<sup>5</sup>

La Universidad ha entendido que alfabetizar en derechos humanos supone: 1) la formación de ciudadanía a través de la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos; y 2) la formación de profesionales sensibles a los derechos humanos.

En efecto, los derechos humanos no son un contenido que se deba retener y repetir. Educar en derechos humanos implica, además de la enseñanza intelectual, cultivar conductas respetuosas de los valores que aquéllos preservan, y el compromiso social de los estudiantes para que los promuevan y protejan de manera activa en su práctica profesional futura y en su vida como ciudadanos. De allí que la participación activa de los estudiantes debe fomentarse.

Tal como sostiene Pinto, “queda claro que en el esquema de contenidos que se presentan, el pasado reciente tiene un peso específico rotundo: la construcción de la memoria precede a otros temas. Estamos determinados por nuestra historia. Educar en derechos humanos es otra expresión del ‘¡Nunca Más!’” (Pinto, 2010:13).

Por otro lado, desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se crea en 2018 la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDH) bajo la coordinación de Rosario Badano (UADER) que viene desarrollando políticas sostenidas en materia de Memoria, Verdad y Justicia. En 2020, se ha sostenido la importancia de estos temas al acompañar la postulación del sitio de memoria ex-Esma para que sea nombrado Patrimonio Histórico del Nunca Más y al acordar con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación distintas iniciativas tendientes a la formación en

<sup>4</sup> Se fijan como contenidos específicos: Las políticas de persecución anteriores al golpe del 76. El terrorismo de Estado: la dictadura del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional y la represión clandestina. El movimiento de derechos humanos en la Argentina. La justicia transicional: la CONADEP, los juicios, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, los indultos. Los reclamos internacionales. Las reparaciones. Los juicios de la verdad. La derogación de las leyes y su inconstitucionalidad. La continuación de los juicios. Los niños desaparecidos: búsqueda, restitución de identidad.

<sup>5</sup> Se fijan como contenidos específicos: Genocidio. Desaparición forzada. Crímenes de guerra, Crímenes de lesa humanidad. La lucha contra la impunidad y la creación de los tribunales internacionales: Núremberg, para la ex Yugoslavia, Ruanda, Corte Penal Internacional.

derechos humanos entre los que la violencia institucional del presente y la construcción de Memoria, Verdad y Justicia son ejes nodales de una política en derechos humanos.

Volviendo a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en 2016, se crea mediante Resolución (D) 17.182/2016 el Programa Justicia y Memoria, que tiene por objetivo profundizar las políticas de Memoria, Verdad y Justicia en relación con el accionar del terrorismo de Estado entre 1976 y 1983, en el ámbito de la Facultad. El Programa se propone: a) poner en valor los sitios de memoria dentro de la Facultad, como así también la documentación de la época, para que se encuentre a disposición tanto de los que actualmente transitan por nuestra unidad académica como para las futuras generaciones que lo harán; b) centralizar la información de las políticas que se desarrollan en el ámbito de la Facultad y servir de nexo entre las distintas experiencias y perspectivas, tendiendo a la interdisciplinariedad como modo de acercamiento a la construcción de la memoria colectiva, y c) colaborar en la difusión de estas producciones acercando la producción universitaria a todos los ámbitos de nuestra sociedad y que colabore en la trasmisión generacional, tanto de los hechos acontecidos durante la pasada dictadura cívico militar como de la lucha y el compromiso de los miembros de la Facultad por Memoria, Verdad y Justicia una vez recuperada la democracia, con la convicción de que serán las nuevas generaciones de jóvenes las que deberán defender y profundizar la democracia en nuestro país.

Con ello queremos dar cuenta de que el Programa “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” sobre el que aquí queremos reflexionar, más aún a la luz de la pandemia que viene asolando desde 2020, se reconoce en las luchas y prácticas que lo precedieron, y se inserta en numerosas otras acciones, trayectoria y compromiso ineludible de la Universidad pública con los derechos humanos, las luchas contra los totalitarismos y autoritarismos, y la vigencia irrestricta de los Estados democráticos de Derecho.

### III. EL CARÁCTER HISTÓRICO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE

Aunque importantes, las normativas institucionales que nos cobijan en la enseñanza de los derechos humanos no son la única razón por la que nos parece pertinente problematizar esta experiencia en este contexto.

Como bien sabemos, la pandemia ha visibilizado las profundas desigualdades que atraviesa nuestro país y la vulneración de los derechos humanos más elementales a sectores de la población históricamente marginados.

Ese enfoque da cuenta de que el avance o regresividad de los derechos (que, como se ha dicho, la pandemia ha visibilizado y profundizado) debe ser pensado desde un plano histórico, entendiendo a los derechos humanos como un sustrato, pero a la vez como una praxis y, en esta perspectiva epistemológica, el análisis del pasado (reciente) deviene fundamental.

La enseñanza del pasado reciente se inscribe en la idea de que los derechos humanos son inconclusos y también son conquistas sociales; no están dados de una vez y para siempre, sino que son producto de las luchas colectivas.

Por ello, no alcanza con perfeccionar los instrumentos que garantizan los derechos en cuanto derechos ya definidos, sino que es necesario perfeccionarlos, en el sentido de actualizarlos de modo de no dejarlos cristalizar o, aún peor, momificar su contenido en tanto fórmulas cargadas de solemnidad, pero vacías en su dimensión histórica, es decir, aquella que alude a la historicidad de la sensibilidad normativa. En todo caso, se trata de pensarlos como algo que se hace, se construye y es construido a lo largo de la historia, en el corazón de la trama de las relaciones sociales, en la complejidad de las relaciones humanas.

En palabras de Bobbio:

...los derechos del hombre constituyen una clase variable como la historia de estos últimos siglos demuestra abundantemente. La lista de los derechos del hombre se ha modificado y sigue haciéndolo con el cambio de las condiciones históricas, es decir, de las necesidades, los intereses, las clases en el poder, los medios disponibles para su realización, las transformaciones técnicas, etc. (...) Derechos que habían sido declarados absolutos a finales del siglo XVIII, como la propiedad sacra e inviolable, han sido sometidos a radicales limitaciones en las declaraciones contemporáneas; derechos que las declaraciones no mencionaban siquiera, como los derechos sociales, resulta proclamados con gran ostentación en todas las declaraciones recientes. No es difícil prever que en el futuro podrán surgir nuevas exigencias que ahora no logramos apenas entrever.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, citado por SEGATO, Rita, “Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los

La invención de los derechos humanos no fue una fórmula vacía. Lo que puede constatararse es que aparecieron, se desplegaron históricamente y viven aún hoy, como una praxis; es decir, como una práctica, pero también como un núcleo móvil de ideas que legitiman las prácticas. El reconocimiento de esta dimensión puede sostener la transmisión de la idea de responsabilidad, participación e inclusión.<sup>7</sup> En efecto, nos permite sentirnos parte de esas luchas y también conlleva la idea de responsabilidad como ciudadanos, pero sobre todo la que tienen los Estados frente a las violaciones a los derechos humanos. En todo caso, es una apelación a pensar los derechos humanos como práctica y estrategia política, en su dimensión histórica como usina en expansión.

Es decir, si los derechos humanos existentes surgieron de las luchas, su expansión hacia nuevos derechos y su cumplimiento dependerá de la responsabilidad de cada uno de nosotros en el presente y, por ello, es un aporte fundamental para la construcción de una Nación más justa, más equitativa, habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común.

En la medida en que somos capaces de reconocer los procesos históricos donde se produjeron violaciones a los derechos humanos, que podemos problematizarlos, comprendernos, reflexionar sobre sus causas y sus consecuencias, y al mismo tiempo, que podemos incorporar a nuestra propia historia las luchas por la defensa de aquéllos, incorporamos a nuestro modo de pensar el mundo esa experiencia acumulada.

La construcción de la memoria sobre el período más trágico de la historia argentina es, sin lugar a dudas, una empresa difícil. Se trata, en definitiva, de la memoria sobre una etapa que colocó a la sociedad en un límite extremo dada la trasgresión de principios éticos que fundamentan la existencia y preservación de una comunidad. ¿Qué decir al respecto? ¿Qué recordar? O, más aún, ¿qué legar a las jóvenes generaciones?

En esta perspectiva, la experiencia genocida de la última dictadura cívico militar a la que se vio sometida la sociedad argentina en su conjunto

Derechos universales", en *Derechos Humanos: sistemas de protección*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, Prometeo, 2004, p. 13.

<sup>7</sup> Se sugiere la lectura de SACAVINO, Susana, "Pedagogía de la Memoria y educación para el 'nunca más' para la construcción de la democracia", en *Folios*, Segunda época, nro. 41, primer semestre de 2015, pp. 69-85.

ha dejado fuertes improntas en su imaginario colectivo, en sus prácticas políticas, sociales y culturales, en las formas de pensar su pasado y de pensarse a sí misma.

Al mismo tiempo, resulta necesario advertir que aún la sociedad no ha construido una imagen colectiva de aquel pasado y el espacio de la memoria social de ese período se revela habitado por múltiples sentidos.

Estamos ante un momento histórico en el que la problemática de la memoria se ha convertido en una preocupación política y cultural, ya que hace a la forma en que una sociedad une sus fragmentos de realidad inmediata con su pasado reciente y sus representaciones colectivas, lo que determina así su pertenencia a una comunidad.

La memoria, entendida no como una reposición de hechos sucedidos en el pasado, sino como un ejercicio creativo que nos interpela desde el presente, puede resultar en una herramienta importante para mirarnos al espejo y pensar cómo queremos ser.

Pero esto no quiere decir que haya un solo modo de entender a la memoria. Lejos de pretender una mirada homogénea del pasado, educar en memoria (y construir comunidad) supone la posibilidad de incorporar las tensiones respecto de los modos de entender el proceso histórico, los actores, y cómo se vinculan éstos con el presente que se recuerda.

Toda memoria implica una narración y toda narración conlleva un sentido que hace a la continua reconstrucción del lazo social, a la permanencia en tiempo y espacio de una comunidad. La memoria resulta, por lo tanto, un conjunto de experiencias fragmentarias y desordenadas que se revela habitado por múltiples sentidos, o memorias en lucha. Quizás, porque lo específico de la memoria es que sea “abierta”, sujeta siempre a debates, sin líneas finales, constantemente en “proceso de construcción y revisión”.

Son múltiples las ideas sobre un mismo acontecimiento, un mismo hecho histórico puede ser narrado, interpretado y caracterizado de diversos modos dependiendo de los actores involucrados en la construcción de ese relato, quienes son portadores de identidades divergentes,<sup>8</sup> pero

<sup>8</sup> PORTELLI, Alessandro, “Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfasista”, en JELIN, E. y V. LANGLAND (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

situados en los marcos de un mismo “código social” de lo memorable. En palabras de Portelli:

Yo prefiero hablar de memoria social. Pienso que hay un marco social que es como una gramática de la memoria y hay memorias (...) Entonces hay una dialéctica entre la memoria social, el código de memoria social que dice “esto es memorable, esto no es” y cómo se recuerda, cómo se relata y qué se acuerda la gente. Y después hay la memoria institucional, que es la memoria de los monumentos, de las celebraciones, de los libros de historia, que para mí no es memoria, eso es Historia. Es uso público de la Historia, es historiografía, es narración final de la historia.<sup>9</sup>

En la misma línea afirma Rousso que:

Uno de los atributos de la memoria colectiva, e incluso una de sus funciones, reside precisamente en la facultad que ésta ofrece a los individuos y grupos, de articular las rupturas, el acontecimiento contingente, a veces devastador y siempre vivido de un modo más o menos traumático, con la continuidad de los recorridos individuales y de las estructuras sociales. En otras palabras, la memoria es la condición indispensable de la permanencia de un sistema de comportamientos, valores o creencias, en un mundo que, por definición, es cambiante. Ahora bien, la memoria colectiva también cambia. Sus procesos, enunciados, funciones evolucionan como cualquier fenómeno social.<sup>10</sup>

Cabe señalar que, más allá de lo traumático que resultan algunos acontecimientos históricos, éstos deben formar parte de la enseñanza, porque –tal como señala Kaufman– “no hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido”.<sup>11</sup>

Por otra parte, la enseñanza de estos sucesos es necesaria ya que se trata de temas que, si bien refieren al pasado, están íntimamente enlazados con el presente y, por supuesto, con el futuro. La memoria se ha

<sup>9</sup> Entrevista a Alessandro PORTELLI: “No éramos diletantes, no éramos amateurs. Éramos profesionales, pero fuera de lugar”, en *Aletheia*, vol. 5, nro. 5, 2014.

<sup>10</sup> ROUSSO, Henry, “Para una historia de la memoria colectiva: el post-Vichy”, en *Aletheia*, vol. 3, nro. 5, diciembre de 2012.

<sup>11</sup> KAUFMAN, Alejandro, “Memoria, horror, historia”, en GUELERMAN, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001, p. 11.

convertido en una preocupación central de la política contemporánea. Sin embargo, son muchos los que advierten acerca de un *proceso inflacionario* que convive con la *dificultad de dotar de vitalidad a un pasado que aparece como un lastre*. De ahí que sea crucial la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar.

#### IV. LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO “LAS/OS ESTUDIANTES VAMOS A LOS JUICIOS”

Lo que hemos expuesto hasta aquí nos presenta desafíos e interrogantes siempre presentes en nuestro quehacer: ¿Cómo lo interrogamos desde el presente? ¿Cómo generar el diálogo intergeneracional? ¿Cómo hacer que el debate sobre el pasado no se estanque en un tiempo pasado y ajeno y se constituya como parte de los debates sobre el presente?

Por supuesto, son preguntas siempre vigentes. En la experiencia de “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” tratamos de abordar algunos de estos aspectos. En primer lugar, pensar en un “pasado que no pasa” (recorrido que va desde el presente de los juicios al pasado reciente), pero también la apelación a un diálogo intergeneracional (al intentar construir una relación entre las nuevas generaciones y lo sucedido en el pasado que no sea ni estática ni pasiva (por eso, la propuesta pedagógica de la experiencia es vivencial).

Nos proponemos entonces reflexionar críticamente sobre el proceso genocida y el camino en la construcción de Memoria, Verdad y Justicia desde 1983 hasta el presente. Este abordaje permite, por un lado, reponer algunos elementos de la historia democrática de nuestro país que, a medida que pasa el tiempo, van quedando más lejos de las/os estudiantes que transitan por nuestras aulas. Por otro lado, en ese recorrido, se construyen puentes intergeneracionales en tanto que podemos repensar esas experiencias a la luz de la sociedad del presente. De este modo, podemos mirar críticamente el proceso de juzgamiento que se desarrolla en nuestro país desde 2006, contemplando su rol de reparación a los afectados directos, pero también reconocer que son el resultado de un largo proceso de lucha y que aportan a la reparación de la sociedad posgenocida.

Es necesario dejar abierta la posibilidad de que quienes reciben el pasado puedan darle su propio sentido, puedan resignificarlo y escapar a la repetición y a la memorialización. En este sentido, la transmisión funciona cuando aparecen esas fallas; es decir, nuevas preguntas ante la herencia recibida. Las distancias generacionales, de clase, geográficas e ideológicas son las que formatean esas fallas que, lejos de ser pensadas como errores, pueden ser vistas como el motor de la reflexión pedagógica y política de la enseñanza del terrorismo de Estado. Calveiro ha señalado que “la repetición puntual de un mismo relato, sin variación a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria, sino su derrota”.<sup>12</sup>

Debemos asumir que los jóvenes que se vinculan con la experiencia del pasado reciente traen consigo motivaciones, contextos personales y situaciones muy diferentes. Están los estudiantes que, orientados por sus familiares o docentes, desarrollan un trabajo de conocimiento previo, y también los estudiantes que hacen sus primeras incursiones en esta problemática.

Por otro lado, reconocer la existencia de diversas memorias en disputa no significa desconocer que la Justicia ha probado, en diversas instancias nacionales e internacionales, que durante la última dictadura ocurrieron violaciones sistemáticas a los derechos humanos.

En este contexto, el Derecho, a través de los procesos penales contra los responsables de los crímenes de lesa humanidad, aparece como un escenario privilegiado para la comprensión de estos hechos, a la vez que se constituye como una herramienta eficaz para revertir las consecuencias reorganizadoras de las prácticas sociales genocidas a las que se vio sometido nuestro país.

Desde una perspectiva que rescata el carácter singular y experiencia única en la región del proceso de juzgamiento, entendimos que el programa permitió acercar a los estudiantes universitarios a esta experiencia histórica excepcional.

En todos estos años de desarrollo del seminario, la experiencia ha sido gratificante y enriquecedora. La presencia de estudiantes universitarios en la escena judicial, los testimonios que escuchan, lo que ven, lo que

<sup>12</sup> CALVEIRO, Pilar, *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013, p. 11.

les genera, introduce nuevas preguntas y debates sobre el pasado y el presente. Descubren que su presencia también acompaña y apoya el duro momento que significa para las víctimas dar testimonio o atravesar el reconocimiento de los acusados. Y esta presencia de las nuevas generaciones también es registrada por los testigos, los jueces, los victimarios.

La sala vacía no es igual que cuando concurre allí un grupo de estudiantes universitarios. No solo porque se ejerce plenamente la *publicidad* como principio esencial en los procesos orales, y porque implica un acompañamiento a las víctimas del genocidio, sino también porque conlleva una mirada crítica sobre los propios operadores judiciales que se saben mirados.

De este modo, por un lado, la asistencia a los juicios permite que los estudiantes reflexionen sobre el proceso genocida que asoló a nuestro país, los exhorta a repensar esas dinámicas del terror y cómo las mismas se perpetúan en nuestro presente democrático, pero también y sobre todo cuestionar el dispositivo derecho.<sup>13</sup>

Como dice la pedagoga Dussel a partir de las reflexiones del psicoanalista Jacques Hassoun: “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. El museo –los juicios, diríamos nosotros– como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, y parafraseando a Dussel, “nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla”.<sup>14</sup>

## V. UNA PANDEMIA ES MUCHO MÁS QUE UN PROBLEMA MÉDICO. EL SEMINARIO EN EL ASPO

La pandemia del coronavirus nos ha enfrentado, como dijimos al comienzo, a la sociedad que somos con todas las fortalezas y debilidades

<sup>13</sup> Como parte del trabajo con los y las estudiantes, al finalizar cada curso se abre un espacio de reflexión individual y colectiva sobre lo vivido. Algunas de las reflexiones y testimonios de quienes cursaron el seminario se encuentran publicadas en la página web de la Facultad de Derecho: <<http://www.derecho.uba.ar/extension/los-estudiantes-vamos-a-los-juicios-revista-electronica.php>>.

<sup>14</sup> DUSSEL, Inés, “Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año III, 2005, p. 12.

que en ella existen. Pero no solo nos referimos a las deficiencias estructurales que conforman esta sociedad desigual en la que nos encontramos. Además de estas desigualdades, la pandemia nos enfrenta a la sociedad que hemos podido construir y a los lazos sociales que nos constituyen. En este sentido, el pasado reciente y la lucha por la Memoria, Verdad y Justicia se resignifican porque nos interpelan desde nuestra posibilidad de construir un modelo de comunidad basado en las relaciones de reciprocidad y solidaridad, única manera de enfrentar una catástrofe social de la envergadura de la que atravesamos.

Desde esta perspectiva, desde esta interpelación ético-política, la apelación al uso en este contexto de pandemia a enseñanzas educativas que se sustentan en la memoria y recuperan la praxis histórica de los derechos humanos pueda transformarse en una herramienta idónea y adecuada para comprender más acabadamente incluso los tiempos que corren. Pero también configura un desafío diseñar una actividad pedagógica que se funda estructuralmente en la *presencia física* (poner el cuerpo a la experiencia) y la *publicidad* de los juicios (asistencia y acompañamiento de las víctimas), cuando justamente eso es lo que obtura la pandemia.

Lo que sigue es el análisis de esta experiencia implementada de modo virtual y con estrategias diversas en los años 2020 y 2021, los hallazgos y desafíos, y las reflexiones de cara a la tercera edición en el segundo semestre 2021.

#### A) SEMINARIO EN 2020: CICLO DE CONVERSATORIOS

Los primeros meses del ciclo lectivo del 2020 coincidieron con la implementación del ASPO y la suerte de “compás de espera” que se abrió en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. Los juicios a los genocidas no fueron la excepción y, en ese marco, las actividades judiciales inicialmente fueron suspendidas. Con el transcurrir del tiempo y en vistas de que la situación se extendería en el tiempo, paulatinamente se fueron retomando las actividades de manera virtual y comenzaron algunas audiencias en distintas causas del país. Los cuestionamientos más fuertes respecto a la posibilidad de avanzar virtualmente los encabezan los abogados defensores de los genocidas que argumentaron que se afectaba la defensa en juicio con los procesos virtuales.

Entre las víctimas también se han suscitado debates respecto de la conveniencia de los procesos penales virtuales, poniéndose en tensión, por un lado, la necesidad de celeridad de los procesos y, por el otro, que la virtualización implica que *el terror ingrese a sus casas* y no el efecto contrario, propio del espacio de lo público en las audiencias. Sobre esta cuestión nos referiremos más adelante.

Quizás por este segundo eje –y también porque el seminario se encontraba diseñado con una dimensión vivencial y la posibilidad de elaboración colectiva de la experiencia que entendíamos *no podía ser aprehendida en su completud*, a través de plataformas virtuales (cómo contener la emoción, la interpelación sin el abrazo)– es que decidimos el segundo semestre de 2020 realizar un ciclo de conversatorios virtuales con diversos actores del proceso de juzgamiento.

Se programaron 3 conversatorios según las etapas del proceso de juzgamiento en nuestro país en la plataforma virtual brindada por la Facultad. Para referirnos a la experiencia del Juicio a las Juntas y la recuperación de la democracia y su incidencia en la Universidad y su currículo, conversamos con el juez del Juicio a las Juntas, Dr. Ricardo Gil Lavedra, y con la Dra. Mónica Pinto, exdecana de la Facultad de Derecho y excoordinadora del Programa de Derechos Humanos de la UBA. Al reflexionar acerca de la etapa de impunidad que inauguran las leyes de obediencia debida y punto final, conversamos con un integrante de HIJOS, Carlos Pissoni, y con Alejo Ramos Padilla, quien fuera abogado querellante de los Juicios por la Verdad en la ciudad de La Plata durante esa etapa. Al abordar la última etapa de juzgamiento, optamos por convocar a dos operadoras judiciales, María del Carmen Roqueta y Mercedes Soiza Reilly (jueza y fiscal, respectivamente) para también dar cuenta del rol particular de las mujeres en la escena judicial.

Estos conversatorios se constituyeron en una experiencia enriquecedora y gratificante. Hemos podido observar que la virtualidad ha generado en los estudiantes universitarios una mayor participación<sup>15</sup> y desinhibición al momento del diálogo con los invitados.<sup>16</sup> Circunstancia

<sup>15</sup> 120 inscriptos conforme información suministrada por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Derecho, UBA.

<sup>16</sup> Ver conversatorios: <<https://www.youtube.com/watch?v=qkr9ITYou-Y>>.

que en sí misma seguramente será objeto de estudios específicos respecto de los modelos de educación y las herramientas pedagógicas que la virtualidad nos trae en el futuro.

#### B) SEMINARIO 2021: LOS JUICIOS EN LA VIRTUALIDAD

En atención a la continuidad de la pandemia durante 2021, y que las audiencias de los juicios de lesa humanidad no volvieron a la presencialidad, consolidándose paulatinamente la modalidad virtual, en el primer semestre de 2021, diseñamos el seminario con participación virtual en las audiencias de juicio.

En cuanto a la difusión y publicidad institucional de los juicios de lesa humanidad, una vez que se retomaron las audiencias virtuales, inicialmente en la causa conocida como “Contraofensiva Montonera”, el Tribunal Federal nro. 4 de San Martín delegó la publicidad del juicio en el medio de comunicación *La Retaguardia* que cubría –con anterioridad a la pandemia– periodísticamente el juicio con crónicas de las audiencias en un blog especialmente designado para ese contenido.

En palabras de su fundador, Fernando Tebele: “En un principio lo pensamos como una manera de seguir haciendo lo que hacíamos en otro formato. Pero empezamos a vislumbrar que el valor presente y el valor futuro que tienen estos materiales que estamos generando son imposibles de considerar ahora en su verdadera dimensión”.<sup>17</sup>

En este sentido, el medio de comunicación “comunitario, alternativo y popular” *La Retaguardia*, como lo define Tebele, comenzó a transmitir vía *streaming* las audiencias de algunos debates y va en camino en consolidarse como el modo de publicidad de los juicios más extendido, en un enfoque de políticas públicas caracterizadas por la “gobernanza”; esto es, aquellas en las que confluyen la sociedad civil y los poderes del Estado.

De este modo, se ingresa al canal de YouTube del medio para poder acceder a la transmisión. Las audiencias, además, quedan grabadas y a disposición para ser vistas en cualquier oportunidad y organizadas por listas de reproducción. La transmisión vía *streaming* no se circunscribe a

<sup>17</sup> “El Netflix de los juicios de lesa humanidad”, en diario *Página/12* (<<https://www.pagina12.com.ar/339408-el-netflix-de-los-juicios-de-lesa-humanidad>>).

la repetición del zoom del TOF, sino que relatan, introducen, aclaran y contextualizan audiencia a audiencia los avances del debate. Asimismo, los comentaristas entrevistan al cierre a los distintos actores del proceso judicial y clarifican actos procesales de cada audiencia.

A partir de la posibilidad entonces de participación en las audiencias virtuales, en el 2021, rediseñamos el seminario acoplándonos a esa modalidad. Se mantuvo la propuesta pedagógica de enmarcar la “participación” –ahora virtual– en las audiencias con encuentros teóricos previos y de cierre. Se contemplaron dos encuentros teóricos iniciales que tuvieron como objetivo dar cuenta del contexto y situación de los juicios por delitos de lesa humanidad en nuestro país. Al tratarse de un seminario interdisciplinario, el primer encuentro teórico buscó abordar los aportes de la sociología y, más específicamente, los estudios sobre genocidio respecto de los sentidos y las consecuencias de las prácticas sociales genocidas que sufrió nuestro país por la última dictadura militar. En el segundo encuentro teórico, se abordó la historia del proceso de juzgamiento desde sus inicios con el Juicio a las Juntas a la actualidad. En ambos teóricos, se recurrieron a dispositivos/herramientas pedagógicas virtuales (videos y entrevistas de los actores de las distintas etapas de juzgamiento), que les permitieron a los estudiantes adentrarse a su vez “al clima de época”.

Luego, los estudiantes concurren virtualmente a las audiencias que el equipo docente propone y se realizó un cierre, de puesta en común de las distintas experiencias vivenciadas, a la vez de convocar puntualmente en el seminario del primer semestre de 2021 como invitada a Guadalupe Godoy, abogada querellante en uno de los juicios que las/os estudiantes han presenciado virtualmente para intercambiar opiniones con los estudiantes.

Esta adaptación del seminario al uso de las TIC no fue en un primer momento voluntario y, en algún sentido, podría tratarse desafortunadamente de un supuesto de “inclusiones efectivas”.<sup>18</sup> Sin embargo, pese a

<sup>18</sup> Aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son los propios docentes preocupados por mejorar sus prácticas de la enseñanza. La tecnología está, pero podría no estar y su uso obedece a múltiples causales: Hay que hacerlo, docentes juzgados positiva o negativamente en función de hacerlo o no, por aura de pretendida modernidad de las instituciones, moda, etc.

que la necesidad de implementar estas herramientas tiene una génesis externa, lo cierto es que se configuró en un aspecto central en el diseño e implementación del seminario.

Tal como sostiene Suárez, entendemos a las TIC como un instrumento y no un fin en sí mismas, no pueden reemplazar los objetivos fundamentales del aprendizaje del Derecho, pero tienen un importante papel que jugar: “hay que integrar los saberes con el desarrollo de habilidades para resolver problemas: es lo que el mundo demanda hoy”.<sup>19</sup>

### C) *LOS CUERPOS, LOS ESPACIOS Y LA DIMENSIÓN DE LO PÚBLICO*

Como se ha señalado previamente, la experiencia del seminario “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” fue pensada y diseñada con el fin de dar difusión a los juicios, pero además otorgar nuevos sentidos al espacio de las audiencias y que los testimonios se inscriban en el espacio de lo público.

La pandemia y la necesidad de reconfiguración de las audiencias presenciales a la virtualidad se configuró en un desafío para esta experiencia pedagógica, de modo de poder continuar con la difusión de los juicios (publicidad) y a la vez resignificar el rol de lo privado/público y el tratamiento de los cuerpos en el escenario de la virtualidad.

Lo que sigue son algunas reflexiones acerca de la experiencia que surge de las instancias de conversatorios con las/os alumnos del seminario y las/os expertos invitados. En esta línea, hemos priorizado las reflexiones formuladas por testimoniantes de los procesos penales en los que hemos participado en el seminario, que se ven reforzados por otros testimonios de actores judiciales, querellantes, familiares y sobrevivientes en distintos medios de comunicación.

Es decir, supuestos en los que la tecnología se incluye forzosamente. Categoría que contrapone a la inclusión genuina (MAGGIO, Mariana, “La tecnología educativa en perspectiva”, en *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2012, pp. 15-23).

<sup>19</sup> SUÁREZ, Luis Enrique, “Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje”, en *Carrera y Formación Docente. Revista Digital*, nro. 3, Año II, diciembre 2013. Disponible en <[www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente](http://www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente)>, p. 81.

### 1) ACERCA DEL TRATAMIENTO DE LOS ESPACIOS Y LOS CUERPOS

La experiencia del seminario en la virtualidad permitió recoger varios aspectos novedosos y positivos: en primer lugar, hemos visto una mayor inscripción al seminario<sup>20</sup> por la circunstancia de no tener que acercarse a los tribunales en horarios de la mañana (momento en el que mayoritariamente se celebran las audiencias) –es decir, en horarios laborales para la mayoría de las/los estudiantes– que ahora podían participar en el marco del teletrabajo y aislamiento social en el que se encontraban por la pandemia. También se ha evaluado una mayor participación de las/os estudiantes en los encuentros virtuales, que pueden obedecer en alguna medida al “igualamiento” (entre docentes y alumnas/os) que propone la plataforma virtual desde el diseño de los espacios (cuadrados equivalentes).

En este sentido, el uso de las TIC ha modificado los aspectos de comunicación y relación en el espacio del aula, el vertical (relación profesor-alumnos) y el horizontal (alumnos entre sí). A partir de los dispositivos tecnológicos crecientemente utilizados a partir de la pandemia, se pudo constatar que ambos ejes son continuos: “la clase no es más el espacio y tiempo que corresponde a una clase tradicional. La ‘clase’, relación educativa potenciada por las TIC, es permanente, porque nos comunicamos, mandamos material, consultamos, respondemos dudas entre todos, durante toda la semana”.<sup>21</sup>

Ahora bien, aspectos que se evalúan como positivos para las/os estudiantes, como la participación e igualamiento que propone la plataforma virtual, sin embargo, son especialmente desfavorables –y traumáticas– para las víctimas del terrorismo de Estado. Algo que no podemos soslayar o minimizar en tanto la experiencia de “Las/os estudiantes vamos a los juicios” tiene también como objetivo el acompañamiento de las víctimas en su testimonio.

En este sentido se ha expresado Guadalupe Godoy en el encuentro de cierre del seminario:

<sup>20</sup> 196 inscriptos conforme información suministrada por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Derecho, UBA.

<sup>21</sup> SUÁREZ, Luis Enrique, “Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje”, *op. cit.*, p. 78.

Estoy buscando un tuit, pero no lo puedo encontrar de mi hijo que este año puso que el problema de los juicios de lesa humanidad, el problema de la virtualidad es que corres el riesgo de pasar en calzoncillos delante de 500 espectadores, 3 jueces, no, 3 genocidas y todo el tribunal oral 1 de La Plata ¿no? Pero bueno, es digo, porque hay que acá está bueno (aparece el hijo en imagen) ¿ven? En la cotidianidad pasan estas cosas. Es como super complejo, pero para quienes tienen que declarar es muchísimo más complejo porque es esta cosa de entonces del genocida me va a ver. Pero, además tiene otra complejidad que es fíjense que los cuadraditos son totalmente igualadores ¿no? Entonces, de golpe nos ha pasado estar en una escena donde tenés de un lado a Etchecolatz, del otro un juez, y del otro la persona que tiene que testimoniar a la cual vos en la vida real le decías bueno cuando yo te haga preguntas me miras a mí si querés, lo miras al juez o sea hay una escena que se construye y que los organismos de Derechos Humanos hemos tenido mucho cuidado en construirla. Desde pelear para que no esté el crucifijo, si hacemos un juicio contra un cura, como nos pasó, o que el estrado se baje, o que, digo toda esa escena, ceremonias, que vamos construyendo una silla vacía, donde estaría la imagen de López o está la imagen de nuestras referencias en Derechos Humanos que se han ido muriendo a lo largo de estos años o las fotos de los desaparecidos. Bueno, como construimos una escena virtual donde eso se refleje.<sup>22</sup>

... La Plata lo que tenía es como bueno es un lugar como mucho movimiento de Derechos Humanos es una ciudad chica también no tiene las dimensiones que tiene y tiene un activo militante muy potente y muy articulado con la Universidad, con la militancia estudiantil y demás. Entonces, las audiencias tenían como un nivel de masividad y como mucha potencia ¿no? Eso se pierde totalmente, hay muchos familiares además que bueno no manejan la tecnología que genera y yo sinceramente de muy pocos sé lo que les pasa con la declaración ¿sí? A mí personalmente me pasa además por ejemplo me cuesta mucho, a ver, la forma de construir el testimonio siempre es con entrevistas previas que por ahí a veces son largas o son muchas, pero que después permiten que el testimonio sea hay como que encontrar sobre todo por esto de la reiteración muchas veces hay que encontrar los elementos que hagan que una persona cuando declare sienta que está brindando algo que es importante que es trascendente no para sí mismo ¿no?, sino para quien escucha. Entonces por ahí a mí siempre me pareció que la habilidad o

<sup>22</sup> Minutos 14:40 a 16:40, en <<https://www.youtube.com/watch?v=34huh-XjHko>>.

lo bueno de decir ¡uy!, que bien que está este testimonio es no tener que hacer preguntas es que cuando la persona termina de hablar decís listo, no, no hay nadie que preguntar o sea ya está todo dicho y está dicho de una forma en la cual esa persona eligió decir ¿sí? Entonces por ahí el rol en el caso de los querellantes más que nada es solamente de esas charlas previas saber qué cosas quería decir y entonces apuntar a algunas si no estuvo con lo cual a mí lo que más me cuesta en esta etapa es construcción previa, o sea, cómo se hace desde el zoom que no está la cosa de que te encontrás con alguien que tomas algo que hablas de un montón ¿no?, el zoom tiene como una cosa mucho más acotada muy mediada entonces me cuesta esa construcción previa salvo con las personas con las que ya las tenía de los juicios anteriores ¿no?, y por otro lado, es como muy difícil esas cosas que había en la escena judicial digo uno en la escena judicial la persona está hablando y entonces qué sé yo vemos que algo está mal y vos susurras hablas con otro cortas ¿no?, hay miradas hay cruces hay como un montón de cosas que acá se pierden por completo en eso si veo esa dificultad. Por ejemplo, lo cuento porque yo no lo sabía el otro día me enteré que era una preocupación que teníamos y que después bueno sonaba como muy exquisita, pero bueno ¿cómo asistimos a la persona que está del otro lado?, que por ahí está con un celular y no con una computadora o ¿qué imagen está viendo? Que yo no sé cuál es la realidad que está mirando ¿no? Entonces hace un tiempo me llega una foto de una compañera que había declarado y que se veía que en la pantalla me había puesto a mí en la pantalla completa. O sea, me había estado mirando todo el tiempo y yo no sabía eso con lo cual después dije ¡uy!, hubo momentos donde no le sostuve la mirada porque no sabía que me estaba mirando a mí ¿sí?, que es algo que una audiencia nunca pasaría si alguien te está mirando vos estás sosteniendo esa mirada y tenés esa cuestión o al revés que nunca te encontró y te estuvo buscando, pero como son 46 cuadraditos y no sabía cómo ponerlo no te encontró jamás y le habló a no sabe quién.

En idéntico sentido:

Hay muchas desventajas que se tienen que ir corrigiendo y que vamos a seguir aprendiendo en el día a día de las audiencias de manera telemática. Por ejemplo, que en la misma pantalla... Es que ahí los estás viendo. Parece mentira, pero las imágenes a veces pegan mucho. Y es un bajón verlos en el sillón de su casa, o en la cama acomodándose el

almohadón, y vos ahí mirándolos desde tu casa, en igual condición (Collen Torre, abogada querellante de Abuelas de Plaza de Mayo en La Plata).<sup>23</sup>

Es que es feo verlos o escucharlos hablar en tu casa. Vos estás escuchando el juicio en el comedor de tu casa y están acá, parece que están acá. Es medio raro, no es que están, pero ves la imagen, la voz en la casa, es como extraño, medio shockeante, dice. No es lo mismo ver al imputado en la cárcel, eso sería lo justo, lo reparador... allá estén la víctima-testigo, los jueces –que costó mucho que entendieran que tenían que identificarse con su nombre en el zoom– las querellas y al costado de las querellas un imputado. Está todo como en el mismo plano (María José Lavalle Lemos, querellante del juicio Pozos de Banfield y Quilmes y Brigada de Lanús).<sup>24</sup>

La fiscal del juicio Pozos de Banfield y Quilmes y Brigada de Lanús, Ana Oberlin, también manifiesta preocupación por este asunto:

Insistimos bastante con el tema de la identificación, porque a veces no se sabe quién es el juez, quién es la defensa, quién es la fiscalía, quién es la querella y lo señala también en términos organizativos: “Porque en las audiencias presenciales, el hecho de dónde están ubicadas las personas, indica a las/os testigos a qué parte pertenecen, pero al no ser presencial, se complica porque no saben quiénes son”, sumado al efecto simbólico que puede causar a una víctima quedar ubicada al lado de un imputado. Es fuerte en esos términos.<sup>25</sup>

María José Lavalle Lemos, querellante del juicio Pozos de Banfield y Quilmes y Brigada de Lanús, si bien asume que esta es la única manera de seguir con los procesos en este contexto pandémico, reflexiona sobre lo que la pandemia y su consecuente virtualidad vino a poner en evidencia: “Lo que sí fue un bajón es que los imputados que están en domiciliaria –que son la mayoría– vos los veías en sus casas y estaban igual que vos, la situación los iguala”.

Con ello queremos dar cuenta de la tensión que la adopción de la plataforma virtual genera en dos aspectos nodales de la experiencia

<sup>23</sup> VEIGA, Clarisa, “La virtualidad rompió el techo de cristal de la publicidad”, en *Revista Haroldo* (<<https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=597>>).

<sup>24</sup> VEIGA, Clarisa, *op. cit.*

<sup>25</sup> VEIGA, Clarisa, *op. cit.*

pedagógica: cómo compatibilizar el objetivo de acompañamiento a las víctimas que se ven incomodadas por la experiencia de igualamiento virtual y a la vez aprovechar la masividad de alcance que esta nueva herramienta nos propone de cara a la participación de las/os estudiantes en el seminario.

Otra desventaja que encontramos es que la presencialidad permitía el acercamiento de las/os estudiantes en los cuartos intermedios de las audiencias con los actores del proceso de juzgamiento: conversar con los testimoniantes, querellantes y fiscales formaba parte de la propuesta pedagógica, en tanto les permitía conocer de primera mano información de los procesos penales, actos procesales relevantes, pero también –y fundamentalmente– poner en común con sus compañeras/os y cuerpo docente de las vivencias en sus cuerpos, emociones de manera inmediata. Aspecto que, por su importancia, abordamos prioritariamente en el encuentro de cierre.

## 2) ACERCA DE LA PUBLICIDAD

Como bien sabemos, el acto de juzgar se justifica precisamente por el hecho de que se juzgue públicamente. Eso es lo que diferencia esa forma de resolver conflictos de la mera imposición de violencia. Tal como entiende Anitua, “los objetivos de la regla son, entre otros, el transparentar a la propia justicia penal y a la vez lograr que ese acontecimiento, tan importante y perturbador de las conciencias como para merecer ser alcanzado por la justicia penal, sea conocido por la mayor cantidad de gente posible en sus redefiniciones jurídicas y pacificadoras.”<sup>26</sup>

Es que con la publicidad no solo está en juego el saludable principio de control de los actos públicos. Conocer, por el motivo que fuese, es una forma importante de participar en el gobierno sobre la cosa pública. La democracia se basa en el consentimiento informado y en el control público de los actos estatales. Pero no solamente, puesto que también se trata de la participación en las tomas de decisión o en asumirlas como propias. Trasladado a esta plataforma de poder (el judicial) se advierten

<sup>26</sup> ANITUA, Gabriel Ignacio, “La publicidad los juicios por delitos de lesa humanidad”, en SILVEYRA, Malena y Valeria THUS (comps.), *Juzgar los crímenes de Estado. A 15 años de la reapertura de los juicios en Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, Colección Derechos Humanos, 2021, en prensa.

las implicancias de hacerlo en forma pública. También es un modo de garantizar el cumplimiento de los fines del juicio penal, incluyendo el de todas las otras garantías que se imponen como límites y condición de posibilidad.

La publicidad es esencial para la misma justicia penal, pero se juega en mucha mayor medida en los casos que reclaman la atención de toda la sociedad, en tanto permiten que se conviertan en actos fundacionales y luego de consolidación de los nuevos períodos democratizadores. En ese sentido, se expresa Cohen, al señalar la relación entre conocimiento y responsabilidad por un hecho, “si los rituales convencionales de prueba de acuerdo al modelo del Derecho Penal ofrecen una forma efectiva de lograr conocimiento. Después de todo, es eso lo que el proceso penal ordinario pretende, tanto en su forma inquisitiva como acusatoria”.<sup>27</sup> El juicio penal, cuando es efectivamente público, puede cumplir las funciones de conocimiento del pasado, así como otras funciones, tan importantes como la del reconocimiento de las víctimas.<sup>28</sup>

En esta perspectiva, la de dar difusión a los juicios, pero además otorgar nuevos sentidos al espacio de las audiencias y que los testimonios se inscriban en el espacio de lo público, es que se enmarca el seminario.

La virtualidad ha permitido sin lugar a dudas una mayor difusión y alcance masivo de estos procesos judiciales (a tan solo un clic). Aspecto valorado positivamente por diversos actores del proceso de juzgamiento:

Que haya familiares y testigos que pueden estar en la sala, y después está la publicación a través de *streaming*, donde cualquier persona que esté en cualquier parte del mundo, también puede estar ahí como si estuviera en la sala. Me parece que es una medida que, si en algún momento volvemos a una total presencialidad, yo la sostendría (Lorena Battistiol, testigo de la causa Campo de Mayo).<sup>29</sup>

Los juicios deben transmitirse desde la etapa testimonial, a lo que habitualmente los tribunales se negaban, hasta aquí. Es imprescindible que

<sup>27</sup> COHEN, Stanley, “Crímenes estatales de regímenes previos: conocimiento, responsabilidad y decisiones políticas sobre el pasado”, en *Revista Nueva Doctrina Penal*, 1997-B, p. 572.

<sup>28</sup> BRAITHWAITE, John, *Crime. Shame and Reintegration*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

<sup>29</sup> VEIGA, Clarisa, *op. cit.*

estos juicios, que son retazos necesarios de nuestra historia reciente, se puedan masificar (Fernando Tabele, fundador de La Retaguardia).<sup>30</sup> Creo que esta virtualización ha fortalecido la publicidad de los juicios en el sentido de que hay personas que antes no iban a los juicios y ahora, con esta virtualización de la vida, los siguen a través del *YouTube*, del CIJ, es mayor la cantidad de gente a la que se llega, dice (Collen Torre, abogada querellante de Abuelas de Plaza de Mayo en La Plata). A mí me parece que la misma transmisión, en un principio, y después que quede subido a las redes, sea difundido, compartido y recontra compartido en diferentes redes sociales, que quede subido a *YouTube*, multiplica la posibilidad de espectadores. Me parece que sienta un antecedente para las causas venideras, inclusive cuando volvamos a la presencialidad, celebra Guillermo Amarilla Molfino, querellante en la causa Contraofensiva Montonera.

Y, en el mismo sentido, Pablo Llonto agrega:

Son ventajas que vienen a quedarse y que ahora hay que dar pelea para cuando todo vuelva a algún cauce si se puede llamar normal en el mundo, a la figura mixta. El juicio oral y público, mixto, seguramente, esa será una buena forma de llevarlos adelante (abogado representante de Amarilla Molfino en la causa Contraofensiva Montonera).<sup>31</sup>

Pero también la masividad en la publicidad, que se observa –como se dijera– también en la mayor inscripción de estudiantes al seminario, tiene otra cara no tan positiva, que implica la afectación a las víctimas en su privacidad, intimidad y pudor, esto es, el carácter difuso de lo público y lo privado (el ingreso del terror a las casas). A la vez, si bien los familiares y testigos celebran la continuidad de los juicios, coinciden en que la presencialidad brinda una contención y reparación sin igual.

Guadalupe Godoy reflexiona sobre los aspectos positivos, pero también de las complejidades del testimonio en la virtualidad:

Entonces, por primera vez los testimonios no sólo son públicos, sino que perduran. Esa idea de perdurabilidad hace también que el testimonio cambie y sea distinto porque quien declara es consciente de esa perdurabilidad ¿no? Y lo digo como ventaja y desventaja porque también el

<sup>30</sup> “El Netflix de los juicios de lesa humanidad”, *ob. cit.*

<sup>31</sup> VEIGA, Clarisa, *op. cit.*

otro día me paso con una compañera que tiene que testimoniar que me dice bueno, pero no es lo mismo una sala que está acotada hay 50 personas, hay 100 personas hay, nosotros en La Plata solíamos tener juicios con muchísimo acompañamiento con una sala muy grande entonces por ahí hemos tenido audiencias con 300 o 400 personas. No deja de ser acotado, testimonio hoy a esos cuadraditos y a YouTube y a Facebook y demás es un testimonio que se extiende y se reproduce da otra dimensión entonces genera complejidades y modifica el testimonio ¿no?, en la preparación previa yo lo noto y mucho.<sup>32</sup>

En este sentido se ha expresado Emilce Moler (testimoniante de las audiencias virtuales en la que participamos):

Antes de seguir describiendo lo ocurrido en el Pozo de Arana y si los jueces me lo permiten, todo lo que ocurrió en el Pozo de Arana, con mucho detalle, lo fui describiendo a lo largo de todos los otros testimonios. Las personas que vi, en qué circunstancias, las torturas. Las torturas que sufrieron las otras personas, las torturas que recibí yo, las aberrantes torturas recibidas en ese lugar, que yo lo llamo el infierno, donde uno perdía la identidad, donde dejabas de ser persona y te convertías en una cosa, una cosa a merced de otros". Y si los jueces me lo permiten, en donde no obstaculizo las cuestiones jurídicas, evitaría la descripción de todos los detalles de Arana debido a que ya eso está juzgado, comprobado. ¿Por qué me permito esto?, porque tampoco puedo desconocer que estamos en una audiencia virtual. Para los jueces también es distinto. Por supuesto que uno accedió en función de la importancia de la celebridad de los tiempos de la justicia. Pero la virtualidad le confiere a esta declaración otro ámbito, otro lugar, en donde si me permiten decir la palabra tengo pudor, me da pudor contar determinadas circunstancias en las torturas recibidas. En caso que los jueces o cualquier autoridad lo requieran, quedo a disposición de narrar todo lo que ustedes me solicitan, pero si me evitan narrar nuevamente, debido que está todo sumamente y debidamente juzgado, se lo agradecería y pasaría a seguir narrando los hechos que son específicos de esta causa.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Minutos 18:40 a 19:50, en <<https://www.youtube.com/watch?v=34huh-XjHko>>.

<sup>33</sup> Audiencia 28 con modalidad virtual, 1º de junio de 2021, 930 horas, Juicio Brigadas Banfield Quilmes Lanús, disponible en canal YouTube de *La retaguardia* y síntesis en <<https://tv.unlp.edu.ar/>>.

Es que el ritual de la audiencia también es una forma de la reparación para familiares y víctimas:

Muchos testigos y víctimas esperan esa teatralidad que se da en el juicio, porque también, en cierto punto repara. Todos quieren ver sentado en el banquillo al acusado y poder decirle las cosas que quieran ahí y hablarle al juez ahí (Santiago Bericiartúa, abogado querellante de la causa “Klotzman Barral” del Tribunal Oral Federal 2, Rosario, Santa Fe).<sup>34</sup>

Finalmente, y no como aspecto menor: si bien la virtualidad consagró una mayor participación de estudiantes en el seminario y cumplió con el objetivo de dar difusión a los juicios, lo cierto es que la propuesta pedagógica de “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” entiende a la publicidad como parte de una *dinámica colectiva*, de *vivencia común*, de ponerle el cuerpo a cada aplauso, lágrima, cánticos, fotos exhibidas de los detenidos-desaparecidos, sabiendo y sintiéndose parte de un común, que la participación virtual (de corte claramente individual) no logra aprehender en su completud.

## VI. CONCLUSIÓN

La experiencia del seminario “Las/os estudiantes vamos a los Juicios” fue pensada y diseñada con el fin de: 1) dar difusión a los juicios, pero además otorgar nuevos sentidos al espacio de las audiencias y que los testimonios se inscriban en el espacio de lo público; 2) reflexionar sobre el rol del derecho y la justicia hoy (por caso, si puede configurarse en un ámbito de reparación a las víctimas y también reflexionar acerca de los modelos de justicia transicional que suelen ser enseñados como in cuestionados en los ámbitos académicos y que la experiencia de juzgamiento en Argentina viene a poner en crisis; 3) generar un diálogo que permita a las nuevas generaciones que se apropien de nuestro pasado reciente, en tanto pasado que no pasa, pero que sobre todo puedan a partir de esa “vivencia” cuestionar nuestro presente.

La pandemia por el coronavirus supuso una puesta en cuestión de todo nuestro trabajo y el desafío de sostener la continuidad pedagógica

<sup>34</sup> VEIGA, Clarisa, *op. cit.*

de una propuesta que requiere para su realización de la presencia física ineludible.

Desde esta perspectiva, la apelación al uso en este contexto de pandemia a enseñanzas educativas que se sustentan en la memoria y recuperan la praxis histórica de los derechos humanos puede transformarse en una herramienta idónea y adecuada para comprender más acabadamente incluso los tiempos que corren; pero también configuraron un desafío para rediseñar el seminario recurriendo al uso de herramientas tecnológicas (TIC). En este sentido, la experiencia de la virtualidad del seminario (uso de plataformas tecnológicas, videos y recursos multimedia) presentó aspectos positivos: mayor inscripción y participación en el seminario, mayor posibilidad de concurrencia a las audiencias fijadas en horarios laborales, profundizar en la publicidad de los juicios, contar con material grabado de los teóricos e insumos tecnológicos utilizados (videos y recursos multimedia). Pero, por otro lado, la virtualización supuso también la pérdida del compartir el viaje hasta los tribunales, el ponerle el cuerpo a las audiencias e infinidad de intercambios espontáneos en los cuartos intermedios con víctimas, familiares y operadores judiciales.

En el mismo sentido, los balances respecto de la virtualidad de los juicios presentan estas tensiones entre las posibilidades que se abren y lo que se pierde en la virtualidad. La difusión de las audiencias se ha multiplicado, como ya hemos dicho, pero coexisten también tensiones, entre otras: que las víctimas que entienden el ingreso del horror a sus casas, difuminando los contornos de lo público y lo privado, y la falta de escenografía judicial como instancia reparadora.

En definitiva, nos exigen, una vez más, la necesidad de redefinir en el futuro inmediato las estrategias pedagógicas a implementar. Un desafío que conlleva, entonces, precisar los posibles abordajes de ese pasado reciente que contribuyan al fortalecimiento de la vida democrática y al respeto por los derechos humanos, que nos permita repensar la sociedad que éramos antes del aniquilamiento y la que somos hoy en nuestro presente democrático, pero, sobre todo, como sujetos históricos, nos permita cuestionar, *preguntar(nos)* también en el marco de lo que la pandemia ha desnudado, por el origen de las desigualdades.

Quedarán para el fin de la pandemia los balances certeros sobre estas experiencias, pero, sin duda, la posibilidad de la transmisión de los juicios será un elemento a conservar cuando podamos volver a poblar las salas de audiencias. Con todas las dificultades e inconvenientes, se ha podido continuar con las causas, lo que resulta necesario y perentorio para muchos sobrevivientes y familiares. Desde la Universidad, hemos podido encontrar formas de acompañar este proceso en virtualidad y nuestras/os estudiantes se han involucrado en el proceso.

Nos quedan pendientes los abrazos que en estos casi dos años no hemos podido darnos y que llegarán, sin duda, cuando reabran los tribunales y las aulas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANITUA, Gabriel Ignacio, “La publicidad de los juicios por delitos de lesa humanidad”, en SILVEYRA, Malena y Valeria THUS (comps.), *Juzgar los crímenes de Estado. A 15 años de la reapertura de los juicios en Argentina*, Buenos Aires, Eudeba, Colección Derechos Humanos, 2021, en prensa.
- BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, citado por SEGATO, Rita, “Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos universales”, en *Derechos Humanos: sistemas de protección*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, Prometeo, 2004.
- BRAITHWAITE, John, *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- CALVEIRO, Pilar, *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- COHEN, Stanley, “Crímenes estatales de regímenes previos: conocimiento, responsabilidad y decisiones políticas sobre el pasado”, en *Revista Nueva Doctrina Penal*, 1997-B, pp. 557/608.
- DUSSEL, Inés, “Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año III, 2005.
- “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, comp. por Sergio Guelerman, Norma, Buenos Aires, 2001, pp. 65/95.

- KAUFMAN, Alejandro, "Memoria, horror, historia", en GUELERMAN, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001.
- MAGGIO, Mariana, *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- PINTO, Mónica, "La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 8, nro. 16, 2010, pp. 9/21.
- PORTELLI, Alessandro, "Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfascista", en JELIN, E. y V. LANGLAND (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- "No éramos diletantes, no éramos amateurs. Éramos profesionales, pero fuera de lugar" (entrevista a A. Portelli), en *Aletheia*, vol. 5, nro. 5, 2014.
- ROUSSO, Henry, "Para una historia de la memoria colectiva: el post-Vichy", en *Aletheia*, vol. 3, nro. 5, diciembre de 2012.
- SACAVINO, Susana, "Pedagogía de la Memoria y educación para el 'nunca más' para la construcción de la democracia", en *Folios*, Segunda época, nro. 41, primer semestre de 2015, pp. 69-85.
- SUÁREZ, Luis Enrique, "Algunas ideas para fortalecer la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje", en *Carrera y Formación Docente. Revista Digital*, nro. 3, Año II, diciembre 2013. URL: [www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente](http://www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente), pp.72-82.

Fecha de recepción: 17-6-2021.

Fecha de aceptación: 30-11-2021.



# Actualidad universitaria



## **Lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

El siguiente texto forma parte del Anexo I de la Resolución (D) nro. 6723/20 del 22 de mayo de 2020. La resolución toma como referencia el documento: "Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las Universidades Nacionales en el contexto del COVID-19" producido por la Red de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

### **ANEXO I - EN EL MARCO DE LA PANDEMIA COVID-19**

La evaluación de los aprendizajes es parte de la enseñanza y un tema complejo por el impacto y las consecuencias que tiene en las vidas de las/los estudiantes. Una vez que estos se matriculan en la Facultad, es menester garantizar su acceso y permanencia, promoviendo activamente la retención de las/los estudiantes a través de propuestas de enseñanza diseñadas e implementadas con criterios a la vez rigurosos, inclusivos y de calidad.

#### **I. ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA EN RELACIÓN CON LAS INSTANCIAS EVALUATIVAS**

1. Es importante, como en las instancias de evaluación presenciales, que previamente los docentes expliciten a las/los estudiantes los criterios con que se evaluará en cada instancia (parciales, finales). Tales criterios deben ser claros y acordes, tanto con la propuesta de enseñanza como con los medios tecnológicos empleados.

Las cátedras y profesores deberán comunicar la modalidad de evaluación propuesta a las/los estudiantes en la primera clase después del

1º de junio de 2020 para los cursos del primer período lectivo y los del segundo bimestre en la primera clase. Asimismo, deberán informar a la Secretaría Académica por correo electrónico ([academica@derecho.uba.ar](mailto:academica@derecho.uba.ar)) para su conocimiento.

2. Dar a conocer cuál/es será/n el/los mecanismo/s que se instrumentará/n para la acreditación de los aprendizajes para aquellas y aquellos estudiantes que no hayan transitado en forma regular el cursado virtual propuesto, en caso de que el curso haya tenido actividad en este período.

3. Tener en cuenta que, para los procesos educativos desarrollados a distancia, las evaluaciones parciales y finales pueden adoptar tanto instancias orales (exposición, discusiones, presentaciones, defensas, etc.) como escritas (de respuestas larga o breve, objetivas sencillas o complejas, trabajos extensos, estudios de casos, pruebas de ejecución, etc.).

## II. RECOMENDACIONES PARA TENER EN CUENTA

### 1. ACCESO

Comprobar qué acceso a la propuesta virtual tienen las/los estudiantes.

¿Cómo llegar a todos las/los estudiantes?

¿Cuentan ellos con computadora con cámara y micrófono, y en tal caso con conexión a Internet?

¿Disponen de banda ancha por cable, acceden a través de datos de celulares prepagos, etc.?

### 2. TRANSPARENCIA

Las/los estudiantes deben conocer todo lo relativo al régimen de evaluación. ¿Cómo será el régimen de evaluación? ¿Cuándo se los evaluará? ¿Con qué criterios? ¿Qué demanda de tiempo y esfuerzo requerirá cada materia? Las actividades de regularidad y acreditación deben estar incluidas en el cronograma del curso.

### 3. COHERENCIA

La evaluación es parte de la propuesta de enseñanza. Las estrategias de evaluación deben ser coherentes con ella.

### 4. REGULARIDAD

Las actividades realizadas en las clases, tanto presenciales como virtuales (ejercicios, trabajos prácticos, debates, cuestionarios, análisis de casos, análisis de jurisprudencia y doctrina) dejan constancia de la participación de las/los estudiantes en las propuestas de enseñanza. En la modalidad presencial la regularidad suele ser la asistencia a clases. En la modalidad a distancia se puede construir a través del conjunto de actividades mencionadas precedentemente las que puedan ser propuestas, explicadas, realizadas y monitoreadas a través del campus virtual.

Estas actividades pueden ser obligatorias u optativas, grupales e individuales, cualitativas o cuantitativas.

### 5. TIEMPOS

Las propuestas de enseñanza en la virtualidad pueden desarrollarse de manera asincrónica o sincrónica.

*Asincrónica (on demand)*: cada estudiante maneja sus tiempos de estudio y aprendizaje. Las/los docentes proponen actividades en el campus virtual de trabajo y estudio en guías, ejercicios, trabajos prácticos de análisis de casos, jurisprudencia y doctrina, y bibliografía. Además, realizan recomendaciones sobre los tiempos y ritmos de estudio.

*Sincrónica (en vivo)*: las/los estudiantes se acompañan al ritmo de la cátedra y las/los compañeras/os. Estas actividades deben ser cumplidas en los días y horarios programados originalmente para el curso. Se implementan vía Webinar con el equipo docente a través de plataformas como Google Meet. Posibilita intercambios entre docentes y estudiantes para explicar contenidos, responder interrogantes de los estudiantes, debatir sobre problemas y casos, entre otros. También pueden brindarse videoconferencias similares a las clases magistrales de los teóricos, sin interacción con las/los estudiantes. Se recomienda que ambos espacios no sean obligatorios por las dificultades de conexión que podrían tener

las/los estudiantes y que tales actividades sean grabadas y subidas a la correspondiente comisión en el Campus Virtual de la Facultad.

## **6. ACREDITACIÓN**

La acreditación es la certificación del saber acerca de los contenidos de la materia de cada uno de las/los estudiantes.

## **7. RECURSOS PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN VIRTUALES**

Las plataformas virtuales utilizadas permiten, además de compartir bibliografía y material audiovisual con las/los estudiantes, realizar actividades de seguimiento y evaluación de las y los estudiantes. Entre las principales herramientas se encuentran:

- Ejercicios de preguntas y respuestas.
- Ejercicios de opción múltiple/V-F.
- Esquemas y gráficos.
- Resolución de problemas, situaciones problemáticas, casos.
- Producción de textos, informes, escritos de demanda y defensa, alegatos.
- Manejo e interpretación de fuentes de información.
- Formulación de planes y proyectos de ley.

## **III. EVALUACIONES**

### *Exámenes orales.*

1. Examen oral, a través de una videoconferencia (a través de la plataforma Google Meet, por ejemplo) con una mesa examinadora constituida al menos por dos docentes: titular, asociada/o, adjunta/o, o JTP.

2. Trabajo final/final con coloquio, en este último caso el coloquio se realizaría por videoconferencia enviando el trabajo previamente por correo electrónico o a través de un entorno (aula virtual).

### *Videoconferencia.*

Las evaluaciones sincrónicas por videoconferencia, ya sean parciales o finales de una asignatura, pueden garantizar la identidad de las/los estudiantes al comienzo de la sesión mediante el siguiente procedimiento:

- Realizar las sesiones sincrónicas de videoconferencia con cámara encendida donde se vean las/los evaluados y las/los evaluadores.
- Previo al comienzo de la evaluación las/los estudiantes se identificarán con su número de DNI, pudiendo ser exhibido en caso de solicitud del profesor/a.

*Sugerencia:* tener en consideración que es necesario organizar los horarios y espacios virtuales para las defensas orales. No deben ser extensas para evitar problemas de caída de la conectividad.

*Exámenes escritos.*

1. Trabajos escritos, presentado por correo electrónico, aula virtual o por el entorno que está utilizando cada docente.

2. Presentación de un Portafolio por medios electrónicos. Se trata de una colección de trabajos prácticos que se integran en una carpeta de trabajo. Puede ser un blog u otro formato de portafolio electrónico que dé cuenta de los aprendizajes construidos por cada estudiante, la sistematización de conceptos y las elaboraciones realizadas a lo largo del proceso educativo.

*Sugerencia:* es recomendable definir los tipos de herramientas tecnológicas utilizadas y su finalidad, teniendo en cuenta la factibilidad de su implementación y contemplándose acciones previas a su utilización, a fin de que las/los estudiantes tengan los conocimientos tecnológicos necesarios para poder desarrollar la práctica evaluativa y cuenten con el dispositivo conveniente.

Algunas recomendaciones generales:

- Regulación de días y horarios para evaluaciones sincrónicas con entorno virtual Meet o similar.
- Cuestionarios sincrónicos con programación de tiempos acotados para su resolución en el campus virtual (por ejemplo: 45' para resolver un cuestionario de opciones múltiples con 10 ítems).
- Se deben establecer días y horarios consensuados para las evaluaciones sincrónicas de cursos numerosos, atendiendo a la demanda con el fin de que las/los estudiantes puedan tener un acceso correcto al aula virtual para poder rendir los exámenes y no tener problemas de conexión ni de saturación de accesos. También para no superponer exámenes, respetando la planificación original.

LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN FORMA VIRTUAL EN EL MARCO DE LA EMERGENCIA  
SANITARIA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

*Sugerencia:* aquellos cursos en que no sea de aplicación el reglamento general de cursos y cuyos estudiantes no puedan realizar las evaluaciones en los tiempos programados, por ser trabajadores esenciales, situaciones de enfermedad o falta de conectividad, podrán contar con instancias de recuperación, atentos a esta condición de excepcionalidad en la que nos encontramos.

## Pautas para la presentación de originales

*Academia* es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

## 1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: [academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar). El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).
  - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.
  - 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
  - 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
    - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

– Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: \*Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): \*\* <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

## 2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
- Tamaño de página: A4.
  - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
  - Fuente: Times New Roman 12.
  - Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
  - Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
  - En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
  - Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
    - I. Título principal
      - A. Subtítulo
        - 1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762  
academia@derecho.uba.ar  
dpublica@derecho.uba.ar  
ISSN en línea: 2422-7153

## Guidelines to submit originals

*Academia* is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

### 1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail ([academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar)), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
  - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
  - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: \*Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)\*\* <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

## 2. PAGE AND TYPE SET-UP

- 2.1. The text must be set according to the following features:
- Page size: A4.
  - Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
  - Type: Times New Roman 12.
  - Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
  - Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
  - Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
  - Titles should be numbered according to the following structure:
    - I. Main title
      - A. Subtitle
        - 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762  
academia@derecho.uba.ar  
dpublica@derecho.uba.ar  
ISSN en línea: 2422-7153



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS  
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE  
EN EL MES DE JUNIO DE 2022









