

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

PRIMAVERA

20
21

AÑO IX - N° 11



- ⊗ Enseñanza en la virtualidad
- ⊗ Educación universitaria en cárceles
- ⊗ Contraexamen en la litigación oral
- ⊗ Uso del lenguaje claro
- ⊗ Comunidad política y educativa
- ⊗ Reseña de un libro de Paulo Freire
- ⊗ Abordaje de temas de género en la enseñanza del derecho
- ⊗ Estrés académico en las y los estudiantes
- ⊗ Uso del gerundio en la redacción académica
- ⊗ Entrevistas internacionales sobre pedagogía universitaria

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Horario de atención:

lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

Staff

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt
Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

El Guion Ediciones



ISSN 2362-423X

SUMARIO

EDITORIAL	4
Laura Pégola	

DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD EN LAS AULAS MASIVAS UNIVERSITARIAS. UNA EXPERIENCIA EN ASIGNATURAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE DERECHO (UDELAR)	6
María del Carmen González Piano y María Carolina Dobarro Otero	

LA LIBERTAD DEL AULA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CÁRCELES. UN VISTAZO AL ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA	15
María Gabriela Álvarez y Guido Adrián Palacin	

ENSEÑAR A PREGUNTAR(SE). UNA CLASE SOBRE EL CONTRAEXAMEN EN EL MARCO DE LAS ESTRATEGIAS DE LITIGACIÓN ORAL	23
Denise Bakrokar	

EL DESAFÍO DEL LENGUAJE CLARO EN UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	28
Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone	

DESEO, COMUNIDAD POLÍTICA Y ENSEÑANZA JURÍDICA	34
Marina Goral	

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DE CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR (1993) DE PAULO FREIRE	38
María Dinard	

VIAJAR EN EL TIEMPO PARA CONSTRUIR EL MAÑANA DESDE LAS AULAS. FEMINISMOS Y ESTADO	42
Ludmila Zarco	

ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO (UNA) PUNO, 2017-2020	49
Liceli G. Peñarrieta Bedoya, Javier Sócrates Pineda y Boris Espezua Salmón	

LA REDACCIÓN ACADÉMICA: USO DEL GERUNDIO	62
Laura Pégola	

CICLO DE ENTREVISTAS SOBRE PEDAGOGÍA. CONVERSACIONES CON PROFESORES LATINOAMERICANOS	65
---	----

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	67
---	----

EDITORIAL



Dra. Laura Pérgola

Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC) y de Corrección de Estilo (Edición, FFyL, UBA). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021).

La *Revista Digital de Carrera y Formación Docente* nos convocó en 2012 a partir de la idea del Director del Centro para el Desarrollo Docente, Dr. Juan Seda, de reunir en ella artículos de quienes cursan la carrera docente y a la que luego también enriquecemos con escritos de docentes de otras universidades nacionales e internacionales. Es el octavo año que publicamos esta revista y a pesar de la crisis mundial a raíz de la pandemia ocasionada por la COVID-19 hemos logrado la continuidad y hemos tenido la oportunidad, y tal vez más tiempo, para renovarle el diseño.

La revista nos llena de gratificación cuando nos enteramos que se lee, se usa de material de consulta y este año, además, nos ha dado mucho orgullo saber que fue incorporada al Repositorio Digital de la UBA (RDI/UBA), que se puede consultar en <http://www.derecho.uba.ar/biblioteca/> haciendo click en el botón verde.

En este número, seguimos reflexionando sobre cómo afectó la pandemia el dictado de clases, lo que significó y aún significa dar clases virtuales, cuáles son las ventajas y desventajas de esta modalidad que creemos llegó para quedarse.

En su artículo “De la presencialidad a la virtualidad en las aulas masivas universitarias. Una experiencia

en asignaturas prácticas en la Facultad de Derecho (UdelaR)”, las doctoras María del Carmen González Piano y María Carolina Dobarro Otero, ambas docentes de la Universidad de la República, del Uruguay, desarrollan cómo debieron replantearse contenidos y propuestas a partir de la pandemia y cómo los docentes se han tenido que enfrentar a nuevos desafíos, incluyendo los tecnológicos.

María Gabriela Álvarez y Guido Adrián Palacin en “La libertad del aula. Educación universitaria en cárceles. Un vistazo al antes y durante la pandemia” consideran la enseñanza universitaria en situación de privación de la libertad y las dificultades que se debieron enfrentar a partir de la pandemia.

Así, Denise Bakrokar en “Enseñar a preguntar(se). Una clase sobre el contraexamen en el marco de las estrategias de litigación oral” reflexiona sobre la enseñanza de técnicas de litigación oral y la necesidad de incorporar nuevas herramientas.

Otro tema interesante que se debate en diversos ámbitos académicos es el lenguaje claro. Así Mónica Bussetti y María Amelia Marchisone, docentes de la Universidad de San Luis (Argentina), en su artículo “El desafío del lenguaje claro en una estrategia de enseñanza de la práctica profesional” plantean la necesidad de incorporar estrategias didácticas complejas que presuponen nuevos desafíos para

estudiantes y docentes. Asimismo, exponen las conclusiones sobre una propuesta de sistematización de las normas dictadas por la emergencia sanitaria para elaborar una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro, que permite una mayor comprensión por parte del público destinatario, es decir, la ciudadanía local.

En “Deseo, comunidad política y enseñanza jurídica”, la Dra. Marina Gorali a partir de reflexiones de Roland Barthes, se pregunta cómo se puede hacer de la comunidad universitaria una comunidad de deseo. Asimismo, propone una lectura spinoziana de la enseñanza más cercana a lo política como poiesis, a partir del libre pensamiento.

Por su parte, María Dinard a partir de la lectura de Simondon realiza la “Reseña bibliográfica *De cartas a quien pretende enseñar* (1993) de Paulo Freire” y compara la reflexión de ambos autores, uno francés y el otro brasileño, sobre el sistema educativo de su época. La autora sostiene que el acercamiento entre estos autores enriquecerá la tarea docente.

Otro artículo interesante que se presenta en esta revista es “Viajar en el tiempo para construir el mañana desde las aulas. Feminismos y Estado”, cuya autora es Ludmila Zanco. En él, se pone de manifiesto

la necesidad de abordar temas relacionados con el género para lograr una enseñanza del derecho respetuosa de los derechos de las y los estudiantes.

Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya, Javier Sócrates Pineda Ancco y Boris Espezua Salmón de la Universidad Nacional del Altiplano (Perú) en “Estrés académico en estudiantes de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad Nacional del Altiplano (UNA) PUNO, 2017-2020” analizan los diferentes niveles de estrés de los estudiantes comparando la situación de cursar en presencialidad y en virtualidad.

Asimismo, presentamos en “La redacción académica: uso del gerundio”, otra herramienta para mejorar la escritura científico-académica.

Por último, en el “Ciclo de entrevistas sobre pedagogía. Conversaciones con profesores latinoamericanos” resumimos las entrevistas que se realizaron a diferentes docentes internacionales para conversar acerca de la enseñanza del Derecho en distintas universidades. Se puede acceder a las entrevistas completas a través del link correspondiente.

Desde ya agradecemos a quienes participan de este número con sus artículos. Seguiremos trabajando para reencontrarnos en el próximo número.

DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD EN LAS AULAS MASIVAS UNIVERSITARIAS

UNA EXPERIENCIA EN ASIGNATURAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE DERECHO (UDELAR)



Dra. María del Carmen González Piano

Dra. en Derecho y Ciencias Sociales, Escribana Pública, Procuradora. Prof. Agda. Grado 4 de Práctica Profesional I y II, Facultad de Derecho (UdelaR). Secretaria del Instituto de Técnica Forense (UdelaR). Prof. Agda. Grado 4 de Derecho Civil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y Coordinadora de la citada Unidad Curricular. Docente del Módulo "Derecho Orgánico Judicial" en el Centro de Estudios Judiciales del Uruguay (CEJU).



Dra. María Carolina Dobarro Otero

Profesora de Inglés (Dickens Institute y Trinity College London, 1994). Dra. en Derecho (Universidad Católica del Uruguay, 2000). Postgraduada en Derecho Anglosajón (Universidad de Montevideo- University of Montana, 2002), Derecho Registral (Universidad de Montevideo, 2016) y Temas Médico-legales (UdelaR, 2019). Actualmente ejerce su Profesión como Abogada en forma liberal, y es Profesora Aspirante a Adscripta y Profesora Grado 1 (C) en el Instituto de Técnica Forense de la Facultad de Derecho (UdelaR).

RESUMEN

En el ámbito de la educación universitaria se desarrollan complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. La situación actual de pandemia por la COVID-19 nos ha obligado a replantear contenidos y propuestas pedagógicas, metodológicas y evaluadoras para potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos y desarrollar su capacidad de apropiación de los conocimientos a transmitir, haciéndolos responsables de su propia adquisición. A la vez, la motivación de estos ha supuesto un nuevo desafío a los docentes, particularmente en el desarrollo de las clases en forma virtual y masiva, en las cuales las herramientas tecnológicas suponen un factor de transformación y expansión del conocimiento, haciendo posible el desarrollo de los cursos que eran dictados en forma presencial mediante talleres, seminarios, cursos prácticos y actividades de investigación y extensión universitaria. Ello nos lleva a una constante transformación y enriquecimiento de los diferentes roles docentes, especialmente como articuladores de procesos de cambio en los paradigmas tradicionales de la enseñanza universitaria del Derecho.

Palabras clave: enseñanza, virtualidad, *role-play*, tutorías entre pares, consultorio jurídico.

ABSTRACT

In the field of university education, complex teaching-learning processes are developed. The current situation of the COVID-19 pandemic has forced us to rethink pedagogical, methodological and evaluating contents and proposals to enhance the cognitive skills of students and develop their ability to appropriate the knowledge to be transmitted, making them responsible for its acquisition. At the same time, motivation has meant a new challenge to teachers, particularly in the development of classes in a virtual and massive way, in which technological tools are a factor of transformation and expansion of knowledge, making possible the development of courses that were taught in person through workshops, seminars, practical classes and university research and extension activities. This leads us to a constant transformation and enrichment of the different teaching roles, especially as articulators of processes of change in the traditional paradigms of university Law education.

Keywords: teaching, virtuality, role-play, peer tutoring, legal practice.

Introducción

Indudablemente, asistimos a una profunda transformación cultural y, consecuentemente, en la percepción tradicional de la enseñanza, que debió adaptar sus contenidos curriculares, determinando la unión entre pedagogos y comunicadores para articular políticas de comunicación y educación, y estableciendo interconexiones que permitieran desarrollar el potencial pedagógico a través del auge de los nuevos recursos y medios técnicos de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje al servicio de la formación educativa.

Marco teórico

Si nos atenemos a las definiciones que la Real Academia Española (2019) brinda de los términos “aprendizaje” y “enseñanza”, podemos caer en una simplificación de los conceptos para el ámbito educativo. Por ello debemos adentrarnos en el estudio realizado por diversos autores que en nuestra opinión ofrecen ópticas complementarias.

Fenstermacher (1989) analiza el concepto “genérico” de enseñanza, aludiendo a cinco características: 1) comprende al menos dos personas; 2) una tiene cierto conocimiento del cual la otra carece; 3) la primera intenta transmitírselo a la segunda; 4) estableciendo una relación; 5) para lograr dicha transmisión. Puede examinarse dicho concepto según los diversos

enfoques disciplinares. Para que haya enseñanza no necesariamente debe haber éxito en dicha actividad, puesto este no depende solamente del docente sino también del estudiante. Sin embargo, no puede haber aprendizaje sin enseñanza, incluso en los supuestos de autoaprendizaje porque en este caso el alumno aprende por analogía. El alumno debe desear adquirir las habilidades y las ideas de condición de estudiante y por ende el profesor es responsable de ejecutar correctamente las tareas de enseñar y motivar a los alumnos alentándolos a su adquisición, de modo que les sean propias al hecho de “estudiantar”, siendo el aprendizaje una consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. Existe una conexión estrecha entre enseñar y aprender, siendo fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales debido a que el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje y debido a que el aprendizaje se produce gracias a la enseñanza, aunque no a la inversa. Por eso refiere que es útil pensar en qué difieren ambos conceptos. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo y la enseñanza requiere por lo menos dos personas. Otra diferencia es que se puede aprender algo sobre moralidad pero no se aprende moral o inmoralmemente, aunque la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmemente. El aprendizaje implica la adquisición de algo, mientras que la enseñanza implica dar algo. El concepto de la condición de estudiante es el más paralelo al de enseñanza, ya que sin él no tendríamos docencia ni enseñanza, siendo las actividades del alumno y del docente, complementarias.

En su artículo “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” Edith Litwin (1998), tomando a Fenstermacher (1989), explica la noción de “la buena enseñanza”, diciendo que hoy en día difiere de la enseñanza exitosa. La palabra “buena” tiene fuerza moral y epistemológica. Implica la recuperación de la ética y los valores inherentes al ser humano en las prácticas de enseñanza situadas en los contextos sociales que les son propios. Citando a David Perkins, Litwin analiza el mal entendimiento entre docentes y alumnos que dificulta la comprensión. Para que la enseñanza sea comprensiva se debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y recurrir al análisis epistemológico. En la compilación denominada “La enseñanza para la comprensión”, Perkins (1999)

manifiesta: “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. El desempeño flexible implica que una vez apropiado que sea el conocimiento por parte de una persona, esta pueda hacer algo con ese conocimiento en forma inmediata, no solamente repetirlo. La falta de comprensión, en el sentido aludido, implica que ha fallado el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una interesante teoría sobre el aprendizaje es el conectivismo, relevado en el trabajo de George Siemens (2004). Como antecedentes tenemos el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que son las tres grandes teorías del aprendizaje. Este autor define el aprendizaje como un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial, como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo, y cuyos procesos no están completamente controlados por el individuo. El aprendizaje no solo ocurre dentro de una persona, sino que es un proceso social y se da también en organizaciones, y en el ámbito de la informática y la inteligencia artificial. Hay redes, mundos pequeños y lazos débiles en los cuales los *hubs* o nudos funcionan como puntos de anclaje y de redistribución de conocimiento. El conectivismo integra principios de las teorías del caos, enfatizando la autoorganización (ejemplo: internet). Implica que la toma de decisiones también es un proceso de aprendizaje: hay que elegir qué aprender y cómo dar significado a lo que aprendemos. La capacidad de aprender es más importante que el conocimiento *per se* y lo que importa es cómo mejorar esos procesos de apropiación del conocimiento en forma autónoma, equilibrando “*los pequeños esfuerzos de muchos con los grandes esfuerzos de pocos*” (múltiples conexiones), ya que se aprende más interrelacionándose.

Marco Antonio Moreira (1997), tomando como base a Ausubel define el “aprendizaje significativo” como el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva (conocimientos previos) de la persona que aprende. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Ausubel distingue entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. En el primero, los contenidos están relacionados de manera arbitraria, sin un significado real para la persona que aprende y en el segundo lo aprendido

sí se relaciona en forma significativa para el alumno porque lo vincula a conocimientos anteriores. El aprendizaje significativo es el “mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. Por ejemplo, es imposible enseñar a redactar una demanda de divorcio si previamente no se tiene noción de cómo se desarrolla el juicio ordinario, etc., por lo cual es necesario realizar un buen diagnóstico inicial del grupo e ir reforzando a aquellos alumnos con andamiajes más débiles.

Vigotsky sostiene que la única enseñanza correcta es la que lleva a un avance en el conocimiento, según el nivel de desarrollo potencial del alumno. El aprendizaje debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra el individuo, al principio será un intercambio social, para luego hacerse intrapersonal, y la diferencia entre cómo aprenden un adulto y un niño deriva de factores biológicos, psicológicos y sociales. Este autor menciona la incorporación de conceptos espontáneos y científicos como parte del proceso. Los espontáneos se adquieren por su referencia directa a los objetos y los científicos según su relación con un sistema conceptual jerárquico.

Según Gowin el proceso de enseñanza-aprendizaje comparte significados entre alumno y profesor según los conocimientos brindados por los materiales educativos en una tríada inescindible. Docente y alumno actúan intencionalmente en un proceso que se retroalimenta hasta que el último capta el significado de los materiales, siendo este un paso anterior al aprendizaje significativo.

Paulo Freire enseña que los adultos aprenden efectivamente cuando enfrentan situaciones nuevas, son motivados a estudiar, interactúan con los materiales y le encuentran utilidad al aprendizaje.

Como forma de conclusión, es dable sostener que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes y educandos interactúan en un proceso situado, complejo y dinámico, buscando objetivos comunes. No hay una única acepción para ambos conceptos y estos se relacionan en forma simbiótica e interdependiente. Y por lo que hemos estudiado hasta el momento, los autores no han desarrollado el concepto del “buen aprendizaje” como correlativo al de la “buena enseñanza”. El buen aprendizaje es inseparable de la buena enseñanza, y también habría

un aprendizaje para la comprensión y no solamente una enseñanza comprensiva. Es decir, serían caras de la misma moneda: para que haya una buena enseñanza también debe haber un buen aprendizaje y viceversa. Por ese motivo, deben promoverse estrategias que hagan que el alumno sea más autosuficiente en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento, sea partícipe activo de su proceso de aprendizaje, acordando con el docente ciertas metas, tiempos, contenidos, formas de evaluación, etc. Así podríamos caracterizar al “buen aprendizaje” como el conjunto de estrategias que el alumno debería poner en marcha a los efectos de lograr realmente un aprendizaje significativo y óptimo para él, que lo lleve a alcanzar los objetivos propuestos. La “autoenseñanza” se daría cuando el alumno construye por sí mismo estrategias y herramientas para acceder en forma eficaz a conocimiento que le sea significativo, promoviendo procesos de autorreflexión; y lo “autoaprendido” sería una consecuencia exitosa del proceso de “autoaprendizaje”, esto es, lograda a partir de las estrategias que pueda elaborar según sus propios procesos de apropiación de conocimiento.

Los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea debe tener en claro: 1) sus motivaciones y metas, y 2) las estrategias y recursos que debe usar mediante un proceso cognitivo para lograr los objetivos (Gargallo, Bernardo, Pedro Garfella y Cruz Pérez, 2006). Los estilos de aprendizaje son formas específicas y relativamente estables de procesar información, y responden a una tendencia del sujeto a adoptar la misma estrategia en diversas situaciones. Los enfoques son más flexibles que los estilos y se adaptan al contexto y las necesidades. Los investigadores de los grupos de Gotemburgo y de Edimburgo dan cuenta de un enfoque profundo y un enfoque superficial. El profundo, por oposición al superficial, se basa en la motivación intrínseca, es decir, que el estudiante siente un verdadero interés por el objeto de estudio y quiere apropiárselo, lo que lo conduce a mejores resultados. En consecuencia, los profesores debemos propender a facilitar, inspirar, motivar y potenciar el

aprendizaje profundo (véase el cuadro en p. siguiente).

Ahora bien, ¿cómo nos aseguramos de propiciar y lograr un enfoque profundo de aprendizaje en nuestras aulas universitarias? La masificación es desmotivadora para alumnos y docentes y atenta contra la calidad, llevando a fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a un incumplimiento cabal de los objetivos. Es necesario utilizar estrategias para sortear las dificultades implicadas.

Jesús Alonso Tapia (2001, capítulo 3) ilustra acerca de las metas de los alumnos y cómo lograrlas mediante estrategias de enseñanza adecuadas, cualquiera sea la heterogeneidad en el aula y la cantidad de alumnos que la compongan. A este respecto Silvia Mora y Rebeca Anijovich, en su obra *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (2009: 23), definen las estrategias de enseñanza como: “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. Las estrategias deben ceñirse a las “buenas prácticas de enseñanza”, estableciendo explícitamente rutinas, objetivos, actividades variadas y pautas de trabajo y evaluación, junto a una cuidada planificación de la estructura procedimental. Ello permite a los educandos comprender mejor y cumplir con expectativas realistas. Asimismo, recomiendan realizar instancias de diálogo, negociación, evaluación y autorreflexión para que el alumno asuma la responsabilidad por su aprendizaje. Dentro de las estrategias para clases masivas recomendadas por ellas tenemos la exploración y el trabajo en proyectos basados en los aportes de Kilpatrick y Dewey, quienes afirmaban que es necesario aprender haciendo.

Muy relevante es el trabajo denominado “Formación del docente universitario”, de Miguel Zabalza (2001), quien sostiene la necesidad de pasar a una docencia basada en el aprendizaje, poniendo el punto focal en el alumno, siendo el docente un facilitador. Se impone incorporar las TICS para fomentar la autosuficiencia, y la enseñanza semipresencial o a distancia, lo que requiere acuerdos entre instituciones, docentes y alumnos; y la profesionalización de los educadores. En grupos numerosos es esencial trabajar cooperativamente en parejas y subgrupos, con tutorías entre pares, integrando el *practicum* fuera

del aula, mediante pasantías tutoriadas, seminarios, y trabajo de campo; y la flexibilización del currículo universitario, descomponiéndolo en módulos transversales y no jerarquizados.

Del material de estudio denominado *Calidad del aprendizaje universitario* escrito por John Biggs (2005) podemos extraer que la clase magistral solamente es buena si el docente es un experto en la materia y puede aportar algo diferente a lo que los alumnos podrían conseguir leyendo. Es ineficaz para estimular el pensamiento superior y es desmotivadora. Por eso y para adecuarse al span de concentración medio de 20 minutos, propone segmentar la clase en diferentes etapas incluyendo descansos y variadas actividades, apoyarse en material audiovisual y en notas para los alumnos. Asimismo sugiere establecer un trato directo manteniendo contacto visual, caminar entre ellos, usar el humor, fomentar preguntas, dedicarles tiempo fuera del aula, llamarlos por su nombre, fomentar trabajos en grupo o parejas y la enseñanza a cargo de pares, etc. Concuerda con los demás autores respecto de la planificación, con pautas claras y explícitas, y que los materiales deben estar a disposición. Sugiere comenzar el curso con una presentación entre estudiantes y docentes, lo que establece el necesario *rapport*. También facilitar una ficha del alumno, donde estos deben detallar sus datos y expectativas. Otro recurso propuesto es darles un cuestionario al final de la clase para obtener un *feedback*. También menciona el aprendizaje flexible, como formas de aprender fuera del aula.

Aplicación de la virtualidad en Técnica Forense

Dentro del contexto educativo masivo imperante en nuestras aulas, los docentes nos hemos visto obligados a modificar las estrategias de enseñanza en forma drástica durante el año lectivo 2020, a fin de mantener el enfoque dinámico e interactivo, ante la imposibilidad de seguir dictando clases en forma presencial. En relación a las asignaturas Técnica Forense I y II, las técnicas grupales se instrumentaron a través de trabajos externos en equipos con aportes de los docentes integrantes del Instituto de Técnica Forense conformando un curso “madre” nutrido de estos, teniendo como eje vertebrador los objetivos generales y particulares del curso, así como los contenidos curriculares especificados en el programa de las asignaturas. Los talleres prácticos se

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Interés por el contenido	Repetición y técnicas de memoria
Mejores resultados académicos	Peores resultados académicos
Apropiación significativa del contenido	Contenido que puede ser olvidado
Andamiaje previo teórico y práctico que permite apropiarse mejor del nuevo conocimiento	Pobres construcciones previas en las que anclar el nuevo conocimiento
Sentimientos de satisfacción	Sentimientos de desmotivación y fracaso, frecuente abandono de los estudios
Aprendizaje relacionado con la experiencia propia	No se relaciona el objeto de estudio con la propia experiencia de vida
Afectividad y efectividad	Carencia de sentimientos de gusto por el estudio y deficiencia en los logros
Nivel de comprensión profundo que integra conceptos y hechos.	Nivel de comprensión pobre, con escasa integración del nuevo conocimiento.
Examen de los argumentos y contenidos del conocimiento desde una óptica que le es propia.	Falta de examen personal, mera repetición de contenidos carentes de significación propia

desenvolvieron mediante la modalidad de “pequeños grupos” instrumentados a través de las plataformas (Webex, Zoom) con análisis de expedientes que previamente se podían consultar en el entorno virtual de aprendizaje (EVA), el cual constituyó un pilar de la comunicación docente-estudiante. Las líneas de investigación se materializaron en la elaboración de trabajos monográficos donde los estudiantes se agruparon en función de la proyección de su futuro desempeño profesional. Tales actividades no actuaron en desmedro de la necesaria participación individual, que se ejercitó, tanto durante el desarrollo de las clases como mediante la realización de trabajos escritos en el aula virtual.

Siendo asignaturas de contenido eminentemente práctico, la “tutoría entre pares” resulta una herramienta pedagógica de real valor, que permite a los estudiantes interactuar activamente con sus pares en la transmisión de sus conocimientos. Esta

estrategia fue aplicada eficazmente dentro de un grupo sumamente heterogéneo (en razón de edad, intereses, formación previa, etc.).

Existen investigaciones universitarias que avalan la potencialidad de esta metodología cooperativa en diferentes áreas curriculares y etapas educativas, por lo que se propone su aplicación como forma de satisfacer la necesidad de avanzar en el desarrollo de estrategias formativas que impulsen el desarrollo de habilidades y recursos personales, mejorando la capacidad de escucha, la organización al transmitir ideas, y optimizando la comunicación oral, la motivación para continuar estudiando, la satisfacción personal en la participación como protagonista en estas actividades y la realización de una profunda autoevaluación.

Asimismo, destacamos la instrumentación del *role-play*, a fin de aplicar de la forma más cercana posible a la realidad lo aprendido teóricamente. La

utilización de las “pequeñas salas” o *breaking rooms* presente en plataformas virtuales permitió la asunción de los diversos roles de los operadores del derecho en el proceso, su interacción de forma fluida y armónica llevando a la práctica la experimentación con la finalidad de generar conocimientos más profundos, favoreciendo la creatividad, el espíritu crítico y la motivación en el estudiante próximo al ejercicio de la profesión.

Respecto de la evaluación, los recursos tecnológicos a disposición permitieron la evaluación informal y formal a distancia mediante propuestas variadas (trabajos externos grupales, pruebas de conocimiento escrito, trabajo monográfico grupal, y exposiciones orales), siendo estas desarrolladas, registradas y calificadas en el EVA.

De esta forma se cumplió con la finalidad de que fuera el alumno quien construyera sus propios conocimientos, a partir de planteos o cuestiones sobre la práctica jurídica en todas las oportunidades procesales que ofrece nuestro derecho positivo.

Aplicación de la virtualidad en talleres de Derecho Procesal

El nuevo Plan de Estudios 2016 previó la instrumentación de talleres de Derecho Procesal, en los que se coordinan los Institutos de Técnica Forense y el Derecho Procesal, que se desarrollaron inicialmente en forma presencial y en 2020, virtual.

Su objetivo general consiste en desarrollar la comprensión y apropiación por parte del estudiante del contenido de unidades relevantes del curso de Derecho Procesal I, mediante la integración de la teoría procesal y la práctica profesional de la abogacía a través de la realización de actividades individuales y grupales de creación, observación e investigación.

Sus objetivos específicos se orientan a resignificar los actos procesales en función de la percepción que tienen de los mismos sus creadores y destinatarios; relevar la importancia de la prueba para el acogimiento de una pretensión, las complejidades de su ofrecimiento y producción; observar la actuación de los sujetos en contextos de oralidad, así como efectuar una confrontación crítica de lo visualizado con el deber ser normativo y construir propuestas de actuación ante la insatisfacción derivada de un fallo judicial.

A modo de ilustración, a efectos de cumplir tales

objetivos con un programa a la vez breve e intensivo que hace énfasis en la activa participación de los alumnos para la construcción del conocimiento, se presentan y aportan situaciones prácticas contenidas en expedientes judiciales subidos a la plataforma EVA para facilitar su análisis.

Luego de la presentación de la propuesta y metodología de trabajo, ante la masividad que caracteriza a los grupos, se procede a su subdivisión según criterios pautados por el equipo docente. A su vez, cada subgrupo se divide en tercios que les permite la asunción de los roles que conforman los operadores del Derecho.

Si bien no puede desconocerse la virtud de la presencialidad en el caso de los talleres que deben abordarse mediante metodologías capaces de promover un aprendizaje activo, autónomo y personalizado, existen instrumentos en las plataformas virtuales que permiten llevar a la práctica dinámicas asimilables al plan de acción didáctica enunciado, supervisados por los docentes que convocan la presentación en el grupo general del resultado de sus deliberaciones.

Asimismo, la asistencia a audiencias –requisito curricular de ambas asignaturas– al ser instrumentadas por algunas sedes judiciales vía Zoom, con su anuencia, constituyen un elemento invaluable para acercar al estudiante a la realidad forense actual.

Esta modalidad a distancia y con contenidos unificados, impone que la elaboración de las herramientas a usar cuente con el apoyo de técnicos de las unidades de apoyo pedagógico durante su desarrollo y en las instancias de evaluación, mediante la presencia virtual de los estudiantes, la realización de los ejercicios prácticos en equipo, autoevaluaciones y evaluaciones individuales.

Las estrategias de enseñanza aplicadas en el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho

El Consultorio de nuestra casa de estudios implica el trabajo en campo. Los estudiantes próximos al egreso de la carrera realizan su práctica forense atendiendo casos reales. Para ello, los consultantes se desplazan a la universidad para exponer su situación, buscando la asistencia de estudiantes y docentes.

La función básica del profesor radica en la orientación, la colaboración con el estudiante en la construcción de la teoría del caso, la diagramación consecuente de la estrategia a desarrollar y la

articulación de dicho caso en el mundo jurídico. En épocas de normalidad pre-COVID-19, el consultante acudía al salón de clase, firmaba escritos, concurría con docentes y alumnos a los juzgados, tribunales o sedes administrativas correspondientes. Todo ello fue desvirtuado intempestivamente luego de apenas dos semanas del comienzo de las clases. El impacto implicó el dictado de clases mediante plataformas virtuales, y el abordaje de estrategias tales como exposiciones orales vía internet, trabajos en equipo, un mayor uso de la plataforma EVA y la atención de los consultantes vía Zoom. Transcurrido un tiempo y ante la mejora en la situación sanitaria, se hizo posible llevar adelante una vez más la presencialidad dos veces a la semana, protocolo sanitario mediante, manteniéndose la virtualidad una vez por semana.

Asimismo, el trabajo de campo en juzgados y demás ámbitos públicos donde se ejerce el derecho se ha visto atravesado por la pandemia, por lo que se implementaron servicios por internet para la atención de consultas, agendas para trámites y un estricto protocolo que ha llevado a que el ejercicio de esta crucial metodología de enseñanza (aprender haciendo) haya sufrido una transformación absoluta, con consecuencias de índole práctica negativa para la formación de los alumnos. Esto se debe a que ha sufrido un desmedro en el acceso a audiencias, el ejercicio de la procuración y demás actividades de campo que se tornan, por ahora, insustituibles mediante las estrategias virtuales de enseñanza.

Evaluación de la aplicación de estas nuevas propuestas pedagógicas

Corresponde al docente la gran responsabilidad de decidir cuáles son las mejores estrategias a utilizar para abordar clases masivas, máxime en el contexto actual. Para ello debe realizarse un buen diagnóstico y ser flexible en la consecución del curso. Las estrategias de enseñanza elaboradas a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y Armstrong ayudan a comprender que los alumnos aprenden de forma diversa. Planificar para grupos masivos y en situaciones de virtualidad necesariamente lleva a la ejecución de clases con estrategias variadas, contemplando las distintas habilidades. Se trata de dirigir la educación a la diversidad en el aula, preocupándose por cada uno y promoviendo la integración.

No debe perderse de vista que los medios tecnológicos con los que cuenta el docente son un recurso a aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya incidencia adquiere una relevancia mayor “en contextos de pandemia”, en la cual tanto los docentes como los estudiantes se encuentran frente a una realidad diferente de la desarrollada en clases presenciales. El rol del docente en este ámbito es esencial en cuanto a la planificación, selección de los medios a emplear de acuerdo con los contenidos, la orientación a imprimir a su clase a fin de brindar los lineamientos necesarios y estimular consecuentemente la motivación del estudiante, así como utilizar estrategias de evaluación que permitan apreciar la evolución del grupo en conjunto e individualmente y sobre todo la concreción del “aprender haciendo”.

Se verifica una importante, fluida y armónica interacción entre el equipo docente y sus alumnos, y de estos entre sí, en forma ágil y frecuente, apuntándose al diseño de actividades que promuevan su papel activo, estimulando la participación y contribución en la asunción de roles como lo constituye la simulación de casos, el análisis crítico y reflexivo, así como la evaluación continua con el correspondiente seguimiento del estado de avance y evolución de los estudiantes.

El aspecto esencial que debe tenerse en cuenta en la utilización de estas herramientas de comunicación en los procesos de formación en “aulas virtuales” es su función pedagógica, por lo cual deben estar enmarcadas en la estrategia de aprendizaje que se desarrolle en los cursos, con el fin de optimizar su aprovechamiento en la consecución de los objetivos, metas y propósitos de formación del estudiante en tanto futuro operador del derecho. Cada herramienta debe tener un papel específico en el curso; cuya elección debe ser determinada en atención a las potencialidades de cada estudiante, brindándoles un amplio panorama de selección, ya que ellos son los artífices de su propio conocimiento y, en ese sentido, quienes establecen y articulan los diferentes procesos y herramientas para la generación de instancias pertinentes al logro de sus metas de formación.

El docente, teniendo como norte el eje de la práctica y los procesos de investigación en ella involucrada, a través de su propuesta de acción didáctica manifestada en el diseño, planificación, elección de recursos,

desarrollo metodológico y, luego, mediante la reflexión y evaluación asociada a la gestión universitaria, proyecta una propuesta de modelo formativo innovador adaptado a las circunstancias actuales.

Las distintas estrategias educativas que tuvimos que afrontar “en tiempos de pandemia” no significan

sino una reformulación del diseño educativo que se está construyendo por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunidad educativa, en la que actuamos, dentro de las instituciones de educación superior, con miras a un nuevo modelo de formación práctica de los profesionales del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, Jesús (2001) “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios” (capítulo 3), *Didáctica Universitaria*.
- Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique, Buenos Aires.
- Beattie, K. y R. James (1997) “Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning?” *Higher Education* 33, 177-194. <https://doi.org/10.1023/A:1002912110279>.
- Biggs, John (1988) “Assessing study approaches to learning”. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, John (1991) “Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies”. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, John (1993) “What do inventories of students’ learning processes really measure? A theoretical review and clarification”. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, John (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, Madrid.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2019). www.rae.es
- Fenstermacher, Gary (1989). “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la Enseñanza, vol I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Gargallo, Bernardo, Pedro Garfella y Cruz Pérez (2006) “Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Bordón Revista de Pedagogía* 58 (3), 327-344.
- Litwin, Edith (1998) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” (capítulo 4). En Camilloni, Alicia et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires
- Moreira, Marco Antonio (1997) *Actas del Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, Burgos.
- Perkins, David (1999) “¿Qué es la comprensión”. En Stone, M. *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Buenos Aires.
- Siemens, George (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).
- Zabalza, Miguel Ángel (2001) “Formación del docente universitario” (capítulo 4). En *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

LA LIBERTAD DEL AULA

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CÁRCELES. UN VISTAZO AL ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA¹



María Gabriela Álvarez

Abogada (UBA). Diplomada en igualdad y no discriminación (UBA). Estudiante de la Lic. en Artes de la Escritura (UNA). Escritora y profesora de talleres literarios. Ayudante de la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (Cátedra Mary Beloff - UBA).

mariagabrielaalvarez@hotmail.com



Guido Adrián Palacin

Abogado (Universidad de Palermo). Diplomado en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro (UNSAM). Diplomado en Derecho Penitenciario (Universidad de Belgrano - CPACF). Maestrando en Derecho Penal (UBA). Ayudante de la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (Cátedra Mary Beloff - UBA).

gpalacin@derecho.uba.ar

¹ Los autores agradecen la revisión y las observaciones a Pablo Zalazar. También agradecen al cuerpo docente del CUD y del CUSAM y a Julieta y Marcela.

RESUMEN

Características del estudiante universitario privado de la libertad, efectos del contexto en que se inserta la universidad en la cárcel y la relación con las teorías de la pena. Las dificultades que tiene el docente en contexto de encierro y el agravante de la COVID-19. Experiencias universitarias durante la pandemia y expectativas a futuro, entrevistas y recursos utilizados por los docentes universitarios en contexto de encierro. Preocupaciones de la población carcelaria y los alcances del aula. ¿De qué forma el entorno afecta la implementación de políticas educativas durante la pandemia? ¿Cuáles son las ramificaciones no previstas de la imposibilidad de tener clases presenciales en la cárcel?

Palabras clave: cárcel - educación - pedagogía - universidad - COVID-19.

ABSTRACT

Characteristics of college students in prison, effects of the context the university inserts in and its relation to penalty theories. Difficulties teachers face in a confinement context and COVID-19 aggravation. University experience during the pandemic and expectations towards the future, interviews and resources used by university professors in a confinement context. Inmates' concerns and classroom scope. How does the environment impact on education policies during the pandemic? Which are the unpredicted derivations in face of the impossibility of having on-site classes in the penitentiary?

Keywords: Prison - Education - Pedagogy - University - COVID-19.

“Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil”.
Paulo Freire

Introducción

En el presente trabajo, desarrollaremos tres ejes a tener en cuenta para pensar la pedagogía universitaria en cárceles en la actualidad, también llamada en “contexto de encierro”. Primeramente, nos centraremos en explorar y delinear un esbozo del estudiante en contexto de encierro y sus características particulares, las cuales intentaremos referir en sus pluralidades y desde un enfoque multidisciplinario; entendiendo a la persona privada de su libertad como un sujeto complejo, dinámico, político y diverso. No es intención de este trabajo construir una imagen estática o irrefutable de la persona privada de la libertad, sino todo lo contrario.

El segundo eje que planteamos es el contexto de privación de la libertad como espacio físico, con sus limitaciones materiales y reglamentarias. Este espacio —como toda mezcla histórica de particularidades,

experiencias e imposiciones restringidas a un territorio— trae aparejado reglas, presunciones, jerarquías y modos de comportamiento esperados y exigidos.

Estos dos ejes iniciales no son exclusivos de la contemporaneidad, y por eso los trataremos desde una selección fragmentaria de la amplia bibliografía disponible al respecto —tratando de no limitarnos a la perspectiva de juristas—, y servirán para asistir al lector en el entendimiento de los sujetos principales y del contexto en que se ven obligados a construirse y desenvolverse.

Nuestro tercer eje es producto de la contemporaneidad y está tratado con un enfoque diferente, basándose principalmente en observaciones, testimonios, entrevistas y experiencias recolectadas a distancia durante este tiempo de pandemia, cuarentena, aislamiento y distanciamiento social preventivo y obliga-

torio. En dicho eje trataremos la problemática más actual y extraordinaria a la que se está enfrentando la educación en cárceles: el impacto de la pandemia de la COVID-19 en el vínculo pedagógico y educativo presencial. ¿Los efectos de la pandemia plantean nuevas dificultades o se limitan a visibilizar problemáticas endémicas de la educación en contexto de encierro y su población? ¿Qué soluciones e impedimentos encuentran los educadores y estudiantes en este contexto complejo, en especial en la universidad? ¿De qué forma el entorno afecta la implementación de políticas educativas durante la pandemia? Y, finalmente, ¿cuáles son las ramificaciones no previstas de la imposibilidad de tener clases presenciales en la cárcel?

El estudiante en contexto de encierro

Preso, interno, reo, procesado o condenado, incluso criminal, delincuente o chorro, entre otros, son formas de calificar —descalificar, etiquetar y limitar a un reduccionismo extremo, en realidad— a lo que trataremos de manera exclusiva y con marcado “dolo” como estudiantes en contexto de encierro. Sin olvidar las características de pertenencia al campo de personas privadas de la libertad que todos comparten, es importante para la pedagogía escudar al estudiante o educando —para usar la terminología de Freire— en contexto de encierro del tratamiento penitenciario, la tipificación jurídica y hasta del prejuicio social. También nos alejaremos de la utilización del término “alumno”, que tiene una connotación pasiva y de cuerpo dócil,¹ porque a nivel lingüístico no realiza ninguna acción que no sea la de “ser” o “estar”. Por esto, proponemos el uso de la palabra “estudiante”, ya que su derivación de un verbo regular define al que realiza una acción activa: “el/la que estudia”. Entendemos esta diferenciación asemejable a la que nos enseñan de niños entre “oír” y “escuchar”: la escucha tiene un componente activo de presencia y participación, mientras que el que oye puede no procesar y es un cuerpo dócil ante el sonido.

Pero volviendo a nuestro estudiante en contexto de encierro, como bien recalca Schlosser (2012) “lo que la mayoría de las personas sabe sobre las cárceles es resultado de la industria de los medios, que a través de la producción de imágenes y representaciones crean

una cultura de miedo e inseguridad entre la población”², y ese imaginario recae no solo en la sociedad, sino también genera parte de la autopercepción que pueden traer algunos estudiantes al aula en contexto de encierro (Álvarez, 2013; Drake, 2011). La deshumanización alcanza su mayor peligrosidad al ser internalizada y requiere, para el éxito del aprendizaje, superar la dificultad impuesta por el miedo al fracaso,³ la etiqueta social y el mismísimo “discurso del preso” (Álvarez, 2013) que naturaliza la criminalidad como única forma en que el marginado socio-económico accede al consumo material en un mercado cada vez más cerrado.

Y, si bien el sistema educativo debe encontrar la forma de acomodar las necesidades de grupos diversos y en situaciones especiales, en los ambientes de privación de la libertad no lo logra, y los recorridos dispares o interrumpidos por los traslados de los estudiantes en contexto de encierro se hacen más palpables en el observatorio panóptico que implica la cárcel. Los estudiantes en contexto de encierro que acceden a la formación universitaria tienen en común haber superado las etapas básicas de alfabetización y formación secundaria, pero si bien la lectura es la forma en la cual los estudiantes toman contacto con la producción académica de la disciplina que estudian (Carlino, 2005: 67) no basta con tener el texto.

Al repartir material de estudio sin acompañamiento pedagógico permeable a las necesidades del estudiante, puede ocurrir una “lectura huérfana” (Carlino, 2005) o sin guía y, en el caso de los estudiantes privados de la libertad, huérfana y encerrada en un contexto aislado y autoritario, sin acceso a la pluralidad de voces ni posibilidades de acceder a otros materiales más accesibles o explicativos. Al estudiante universitario se le pide una lectura determinada, guiada por las características comunes de la disciplina en la que se está formando y, para eso, necesita una guía pedagógica.

Sumamos a esto la dificultad de la inserción universitaria propiamente dicha, la cual se exagera especialmente en los primeros universitarios del entorno familiar-social, como es el caso de muchos estudian-

2 La traducción de la cita nos pertenece.

3 “Miedo de enfrentar la tempestad. Miedo de la soledad. Miedo de no poder franquear las dificultades para finalmente entender un texto” (Freire, 2008: 44).

1 “Cuerpo que se manipula, al que se le da forma, se educa y obedece” (Foucault, 2008: 158).

tes privados de la libertad. Otra dificultad es la cuasi imposición de la educación como herramienta de reinserción social —con el régimen de progresividad, las teorías de la pena y las dinámicas propias del servicio penitenciario, de las que hablaremos en el siguiente eje—, que vuelven a poner al estudiante en contexto de encierro en una situación de sometimiento o acatamiento, donde el discurso siempre “gira en torno a un proyecto y a un objetivo de resocialización (rehabilitación, reeducación y/o reinserción social)” (Herrera, 2008). Esta situación es contraria a la aspiración universitaria y de la educación como derecho que busca crear pensadores libres.

Las instituciones penitenciarias privativas de la libertad rebosan de personas que necesitan acercamientos humanos; pacientes psiquiátricos, adictos o con enfermedades crónicas, víctimas de sus situaciones de vulnerabilidad o victimarios de alguien, juntos y capturados por el sistema penal; es titánico crear una teoría unificadora desde el aula. Por esto, entendemos la construcción de la identidad de la persona privada de la libertad previa al ingreso al aula con un único factor común indiscutible: se trata de una identidad construida por la imposición del dolor (Christie, 1988), de la aplicación, espera o temor a la aplicación de una pena.

El espacio educativo dentro de lo carcelario

Esta construcción personal de identificación con la marginalidad, se conforma en el aislamiento de la sociedad producido intencionadamente por el Estado —justificada por el monopolio estatal de la fuerza y las teorías de la prevención especial negativa—, y se ve recrudecida por el entorno verticalista que construye el sistema penitenciario.

La cárcel es una institución totalitaria con grandes obstáculos para la socialización con el exterior (Goffman, 2001), está concebida como una pena y —de manera contraproducente a los obstáculos que la constituyen e impiden la interacción con la sociedad—, adornada con justificaciones resocializadoras. A su vez, el sistema penitenciario se ordena de manera vertical, colocando a las personas privadas de la libertad por debajo de una construcción jerárquica que se crea sobre un antagonismo ritualista, que sirve como otra separación entre los operadores del sistema y los privados de la libertad.

Esta construcción choca y resiste cuando la universidad busca ingresar para garantizar el derecho a

la educación de las personas privadas de la libertad. El cuerpo penitenciario se resiste a ceder terreno a otra institución que —en apariencia y estructura— también es un espacio jerárquico, habitada por titulares de cátedra, adjuntos, ayudantes de primera y de segunda, entre otros. La permeabilidad de un sistema a otro nunca es total, por eso donde mejor funcionan las experiencias universitarias en contexto de encierro es en los espacios “ganados” al sistema penitenciario: aulas universitarias separadas y “escuelitas” dentro del complejo. No existe la fusión pacífica y armoniosa de la universidad y el sistema carcelario. Dentro del aula en contexto de encierro, “... los estudiantes sufren las limitaciones estructurales propias del aislamiento, como la imposibilidad de hacer búsquedas en la web, de usar una computadora para redactar sus trabajos [...]; en definitiva, la limitación de estar en una condición de privación de libertad” (Lofiego y Mastandrea, 2019: 247).

Las condiciones de estar privado de la libertad no se agotan en las limitaciones de infraestructura y materiales. La privación de la libertad, por la duración de una condena o de un proceso penal, tiene una connotación muy obvia y una consecuencia silenciosa: la primera, es el transcurso mismo del tiempo dentro y fuera de la cárcel, con sus bifurcaciones subjetivas de la percepción; y la segunda, es la “desculturización” (Goffman, 2001) que sufre en ese transcurso de tiempo quien se pretende “resocializar”. En la era de internet, la información sobre los cambios tecnológicos y la adaptación a las nuevas herramientas digitales separan a las personas en posibles usuarios y/o analfabetos tecnológicos con abrumadora celeridad. Sin ir más lejos, la herramienta de mensajería instantánea más utilizada apenas cumplió diez años recientemente y los portales de búsqueda laboral varían en constante preponderancia. Para una persona que pasó diez años privada de la libertad, mandar un mail con un archivo adjunto puede ser una tarea imposible.

El mismo lenguaje cambia e instaure jergas por rangos etarios y estratos sociales, pero mientras este proceso ocurre en el exterior de la cárcel, el estudiante privado de la libertad tiene su propia adaptación al entorno, en la que adquiere herramientas de supervivencia, jerga propia del ambiente y una culturización carcelaria que no le servirá al obtener la libertad; por el contrario, lo etiquetará como “el otro”. Las dificultades humanas propias de individuos excluidos sistemáticamente, se suman a las problemáticas agregadas

por el entorno.

Pero volviendo al espacio físico penitenciario y no tanto a las afectaciones culturales sobre la persona privada de la libertad que tiene dicho territorio, la falta de permeabilidad a la universidad se ve también reflejada en los controles que aplican al docente universitario que quiere ingresar al entorno. Por ejemplo, al docente que ingresa se le “priva” también de su libertad al entrar al complejo, quedando a disposición de los tiempos del servicio penitenciario que tienden a los malos tratos —como parte de la resistencia de una institución a la entrada de otra y de la esencia del sistema a lo que los propios penitenciarios son sujetos— y, dependiendo del establecimiento, las clases pueden tener una duración preestablecida o depender del antojo del servicio penitenciario. Esta resistencia también se debe a la misión intrínseca al nacimiento que tiene la cárcel: la de producir dolor, aplicar una pena y ser un instrumento de control. El ambiente de privación de la libertad funciona mermando y destruyendo la subjetividad de las personas, deshumanizándolas. Dado que a la universidad la acompaña la idea de ser formadora de académicos y profesionales con pensamiento crítico y a que a esa formación, originalmente, solo tenía acceso la elite socioeconómica (Fronidizi, 2005), ¿cómo pueden convivir estas dos instituciones con orígenes diametralmente opuestos sin contradecirse?

El ojo de la tormenta y del choque de estas dos corrientes opuestas es, y debe ser, el aula. La educación universitaria no va a producir un cambio en la política criminal desde el acceso a la educación de los estudiantes en contexto de encierro —quizás, sí lo haga formando teóricos y operadores a futuro, pero esta discusión excede al presente trabajo—, mas su importancia radica en la construcción y conquista de espacios como el aula. El espacio educativo trabajado desde la generación de sus propios conocimientos, evitando la reproducción social de estereotipos y rompiendo los esquemas mentales de denigración, incentiva la producción de subjetividad y contribuye al nacimiento de pensadores libres.

La pedagogía y el docente cumplen funciones estelares cuando el estudiante no tiene acceso a otras voces autorizadas como académicos. El rol de guía en la tarea de generar conocimiento es vital, porque el más idóneo para pensar el “estudiar desde la cárcel” es el que la habita a tiempo completo, pero también es quien necesita generar las herramientas de análisis

propias del mundo académico y profesional en que busca insertarse. Por más que el programa educativo sea igual en el espacio libre y en el privado de la libertad, pretender que salgan idénticos profesionales es caer nuevamente en el reduccionismo y esperar que el tiempo en la cárcel no deje su marca. La misión social de la universidad es ponerse al servicio de la comunidad (Fronidizi, 2005) y, por eso, debe servir de puente entre las necesidades del estudiante privado de la libertad y de la sociedad libre.

Ubicamos este lugar de fábrica de conocimientos en el ojo de la tormenta, entre el choque de dos instituciones verticalistas. El aula debe funcionar

“La pedagogía y el docente cumplen funciones estelares cuando el estudiante no tiene acceso a otras voces autorizadas como académicos. El rol de guía en la tarea de generar conocimiento es vital, porque el más idóneo para pensar el “estudiar desde la cárcel” es el que la habita a tiempo completo, pero también es quien necesita generar las herramientas de análisis propias del mundo académico y profesional en que busca insertarse. Por más que el programa educativo sea igual en el espacio libre y en el privado de la libertad, pretender que salgan idénticos profesionales es caer nuevamente en el reduccionismo y esperar que el tiempo en la cárcel no deje su marca.”

como un espacio horizontal, donde corresponde al docente la ardua labor de guiar sin imponer y generar un clima de pensamiento libre justamente donde la libertad está restringida.

La pandemia de la COVID-19

Para este momento, esperamos que el lector tenga una imagen del delicado equilibrio en que se construye la educación universitaria en contexto de encierro en nuestro país. A su vez, damos por sabido que el año 2020 pasará a la historia como aquel en que se abusaron de las frases: “por razones de público conocimiento” y “debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Y este trabajo no será la excepción, porque el aislamiento social, preventivo y obligatorio también tuvo un impacto de público conocimiento en la educación en todos los espacios e impulsó un cambio brusco e improvisado de paradigma en cuanto a la didáctica y la pedagogía.

Los docentes de todos los niveles debieron volverse divulgadores digitales, generadores de contenido, administradores de YouTube, usuarios y críticos de todas las plataformas de videoconferencias disponibles, y hasta hacer de servicio técnico para sí y sus estudiantes. Exceptuando pocos casos, la mayoría no estaba preparada y las clases se sostuvieron a fuerza de voluntad, dedicación, amor, creatividad y una no siempre pequeña dosis de obstinación por cumplir con la currícula en medio de un reacomodamiento masivo de prioridades sin precedentes contemporáneos en nuestro país. Los sacrificios de tiempo, recursos, noches sin dormir y peleas con plataformas digitales, posiblemente queden solo en la memoria de los participantes, pero en el contexto de privación de la libertad los recursos escasean y el aislamiento no es preventivo sino preexistente. En este contexto específico, la pandemia vino a agravar por razones sanitarias un aislamiento punitivo. De hecho, una de las primeras medidas tomadas para evitar o limitar la propagación del virus en los complejos penitenciarios fue la suspensión de las visitas —en muchos casos por iniciativa de los internos, que renunciaron voluntariamente al derecho de ser visitados por sus familiares para evitar la entrada del virus— y de las clases presenciales, algo necesario si consideramos las particulares características de propagación y contagio en estos espacios cerrados y sobrepoblados.

Si bien la educación a distancia en contextos de encierro está reconocida en el artículo 56 inciso

“c” de la ley 26.606 (Ley de Educación Nacional), la pandemia se encontró con una situación de hacinamiento y falta de conectividad informática no prevista. La prohibición del Servicio Penitenciario Federal a la presencia de computadoras con acceso a internet dentro de las cárceles hace imposible el uso de las mismas estrategias implementadas en el exterior. Sería como dar una tarea de investigación en una biblioteca virtual online a una persona equipada con un televisor de tubo y una videocasetera.

Las entrevistas a docentes universitarios de distintas universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) muestran esta situación y lo salvador de los recursos y creatividad del educador.

“En términos generales, la población penitenciaria tiene una destacada presencia de jóvenes, de varones, de nacionalidad argentina y con un bajo nivel de escolarización. El 95% de los detenidos al 31 de diciembre de 2019 eran varones, el 94% eran argentinos, el 66% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento y el 58% tenía menos de 35 años de edad” (Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal, 2019).

En este contexto donde las voluntades políticas y recursos de la universidad están puestos en otro lado, el aislamiento punitivo se ramifica a espacios excluidos de su alcance como si se tratara de una mala hierba. La educación y la salud son derechos que deben ser garantizados a las personas privadas de la libertad y el Estado es garante de ambos, pero cuando el ejercicio de uno puede poner en riesgo el otro la situación adquiere nuevas aristas.

La educación a distancia con medios precarios funcionó como empaque. Algunos docentes comentaron que por propia iniciativa gestionaron donaciones de material de parte de editoriales —como los cursos tienen pocos estudiantes, esto es posible—, otros docentes, previo a la disposición de aislamiento social, preventivo y obligatorio, entregaron a la coordinación del programa de la “UBA en Cárceles” cronogramas con su bibliografía y algunas guías de trabajos y/o ejercicios para que los estudiantes pudieran seguir el ritmo de cursada de manera solitaria. En algunos casos, estos materiales

fueron cuadernillos de fotocopias; en otros, se materializó en *pendrives* para ser cargados en las computadoras sin internet. Acostumbrados a las restricciones del entorno, las soluciones variaron tanto como la creatividad lo permitía.

En el Servicio Penitenciario Bonaerense, cuando se sumó la autorización para el uso de celulares registrados —originalmente, los celulares estaban pensados para permitirle a los internos mantener el contacto con sus familiares según lo autorizó un fallo del Tribunal Criminal 1 de Necochea—, en algunos espacios empezaron a usarse para mantener el acceso a la educación.

Aunque parecería que una mayor inversión en tecnología es la solución más efectiva, eso ignora el factor intangible que tiene la educación para los estudiantes en contexto de encierro y asimila las subjetividades de las personas privadas de la libertad a la de un estudiante libre. Dentro de la cárcel, el derecho a la educación tiene una parte que llamaremos tangible u objetiva, que es la adquisición de conocimientos, de beneficios en el régimen de progresividad de la pena y la posible obtención de un título que acredite su formación, con el cual esperan mejorar su inserción laboral a futuro o alcanzar una realización personal. Esto no difiere mucho con un estudiante de cualquier universidad con motivaciones personales para cursar, pero para el estudiante privado de la libertad la educación tiene un “plus” intangible y subjetivo, que es el goce del espacio educativo.

El estudiante privado de la libertad no solo vive la universidad como conocimiento o un derecho educativo, dentro del acceso a la educación se esconde un derecho subjetivo emocional a reclamar como aula una parte del espacio físico del complejo penitenciario que busca deshumanizarlo. El aula es un espacio libre, un lugar conquistado que permite que el estudiante privado de la libertad se apropie de ella. No es solo derecho a la educación: es derecho a un trato más humano, a escapar de las reglas del servicio penitenciario y a construir confianza en algo que quizás antes no sabían que podían acceder. Algunos testimonios describen el estar en el aula como “no estar en la cárcel” o “volver a vivir” y la sensación que dan esos espacios es de lugares bien

cuidados, como se cuidan los derechos que costaron conquistar.

Conclusiones

La implementación de la educación a distancia de manera sólida pone en riesgo el aula, porque este tipo de educación puede “llegar para quedarse” y no hay forma de garantizar a distancia la construcción del espacio subjetivo que compone el aula en los espacios privativos de la libertad. Las lecturas encerradas que ocurren en la cárcel necesitan de la presencia de docentes y voces para generar una educación efectiva, vista como proceso colectivo de aprendizaje y no como “bajada de línea” de un video grabado que no permite el intercambio.

El balance final del primer cuatrimestre de 2020 sigue dejando incertidumbres, porque como los docentes no pueden tener contacto o comunicación fluida con los estudiantes, no hay forma de evaluar de manera crítica y completa la cursada. El problema más solucionable en este contexto es la negativa del Servicio Penitenciario a permitir el acceso a internet con fines educativos, pero los estudiantes reclaman también el trato directo con los docentes.

Al Estado le corresponde garantizar las condiciones mínimas para la educación, pero dar una clase en contexto de encierro es más que condiciones mínimas de virtualidad: es asegurar el intercambio, la construcción colectiva y el ejercicio de los derechos sociales que acompañan la formación académica. La virtualidad siempre será insuficiente para crear el lazo educativo y, aunque sirva para dictar la cursada de otro cuatrimestre excepcional durante la emergencia sanitaria, debe permanecer excepcional porque es imposible plantear pedagogía y didáctica en un pabellón. El aula es imprescindible.

La universidad en contexto de encierro es todavía más que la universidad en contexto libre. Si bien todos los que transitamos por alguna casa de estudios sabemos que es más que las aulas —es pasillos, bibliotecas, cafeterías cercanas, docentes y otros estudiantes—, hay que condensar todo eso en el aula para poder entender la importancia que tiene en el contexto privativo de la libertad. El aula puede ser la única ventana a la sensación de libertad del estudiante en contexto de encierro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Raúl (2013) "Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa". *Carrera y Formación Docente Revista Digital*, año III, n° 2, 8-14, disponible en <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/revista-N03-2013-Diciembre.pdf>.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Christie, Nils (1988) *Los límites del dolor*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Drake, Deborah (2011) "The 'dangerous other' in maximum-security prisons". *Criminology and Criminal Justice*, vol. 11, n° 4, 367-382, disponible en <https://doi.org/10.1177/1748895811408836>.
- Elbert, Carlos Alberto (2013) *La universidad en las cárceles argentinas*. México, Editorial Flores.
- Foucault, Michel (2008) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frejtman, Valeria y Paloma Herrera (2010) *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación.
- Fronidizi, Risieri (2005) *La universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, Eudeba.
- Goffman, Erving (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Herrera, Paloma (2008) Educación y construcción de identidad en jóvenes privados de libertad. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kilgore, James (2011) "Bringing Freire Behind the Walls: The Perils and Pluses of Critical Pedagogy in Prison Education". University of Illinois Press, vol. 57, n° 66, 104-123, disponible en <http://www.jstor.org/stable/10.5406/radicalteacher.90.0057>.
- Lofiego, Natalia y Gisela Mastandrea (2019) "Docencia universitaria en contextos de encierro. La experiencia del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza". *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, año IX, n° 17, 245-252, disponible en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/09/25_Ezeiza.pdf.
- Parchuc, Juan Pablo (2015) "La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones", *Redes de Extensión*, n° 1, 18-36, disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>.
- Rieger-Ladich, Markus (2010) "Governmentality revisited: Bourdieu meets Foucault", *International Perspectives on Education and Society*, disponible en [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2010\)0000012008](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000012008).
- Scarfó, Francisco José y Victoria Aued (2013) "El derecho a la educación en las cárceles: Abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 1, n° 7, 8-98.
- Schlosser, Jennifer A. (2012) "Bourdieu and Foucault: A Conceptual Integration Toward an Empirical Sociology of Prisons." *Critical Criminology*, vol. 21, n° 1, 31-46, disponible en <https://doi.org/10.1007/s10612-012-9164-1>.
- Umpierrez, Analía (2020) "Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión". *Revista educação e cultura contemporânea*, vol. 17, n° 48, 104-123.

ENSEÑAR A PREGUNTAR(SE)

UNA CLASE SOBRE EL CONTRAEXAMEN EN EL MARCO DE LAS ESTRATEGIAS DE LITIGACIÓN ORAL



Denise Bakrokar

Abogada de la UBA, especialista en Derecho Penal. Magister en Derecho con especialización en Litigación Oral (LL.M.) de CWSL. Docente de la asignatura "Juicio por jurados y debate oral" y del Programa de Actualización en Litigación Penal de la UBA.

denise.bakrokar@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de las técnicas de litigación oral presupone, y requiere, una ruptura con el sistema tradicional de enseñanza, toda vez que no alcanza con las clases meramente expositivas para trabajar adecuadamente las herramientas que se deben manejar para llevar adelante un juicio oral, sino que es necesario utilizar otras estrategias de enseñanza para que los conocimientos sean más sólidos y perdurables. En el artículo se proponen diversas actividades que pueden realizarse en una clase de técnicas de litigación.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, enseñanza poderosa, creatividad, litigación oral, contraexamen, actividades, preguntas, simulación.

ABSTRACT

The teaching of oral litigation techniques presupposes, and requires, a break from the traditional teaching system, since merely expository classes are not enough to adequately work on the tools that must be handled to carry out an oral trial, but rather it is necessary to use other teaching strategies so that the knowledge is more solid and lasting. The article proposes various activities that can be carried out in a class of litigation techniques.

Keywords: Teaching strategies, powerful teaching, creativity, oral litigation, cross-examination, activities, questions, role playing.

Si la idea de salir de la estructura clásica de una clase y ser original desde una perspectiva didáctica (Maggio, 2012: 59) puede considerarse para diversas áreas de la enseñanza, cuando se busca enseñar técnicas de litigación para un juicio adversarial, esas ideas cobran aún más sentido.

Para transmitir cómo se deben efectuar alegatos de apertura en un juicio para que sean persuasivos, cómo narrar una historia a través de nuestros testigos, cómo controlar la información que pretende introducir la contraparte y cómo cerrar nuestro caso en un alegato de clausura, no resultan suficientes las clases en donde el profesor habla y el alumno escucha. Se requiere más que eso.

Así, y si bien la clase expositiva es la estrategia de enseñanza predominante en las aulas de nivel universitario (Finkelstein, 2007: 1) estas exposiciones magistrales son funcionales al modelo de formación jurídica como receptor, retenedor y reproductor de reglas jurídicas (Cardinaux y Clérico, 2005: 8), que no es lo que se busca en la asignatura Juicio por Jurados y Debate Oral. En este sentido, si se concibe al derecho como norma jurídica y el objeto de enseñanza es que los alumnos sepan la norma, desde lo pedagógico se privilegia el método expositivo de enseñanza (Mastache, 1998: 17), ya que justamente este método promueve el aprendizaje pasivo en la medida en que alienta a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas (Finkelstein, 2007: 2).

La clase a la que aquí nos referiremos es sobre una de las técnicas de litigación que todo futuro abogado debe comenzar a manejar para tener éxito en sus juicios: el contraexamen. El contraexamen tiene como finalidad someter a un exhaustivo control la información que la contraparte pretende introducir al debate para que la prueba que llegue al juzgador sea de la mayor calidad posible. Empezar a conocer los objetivos del contraexamen y las herramientas para llevarlo a cabo, y a poner en práctica el uso de las preguntas sugestivas no requiere que los alumnos memoricen normas jurídicas o conceptos abstractos. Por ello, las clases meramente expositivas no resultan adecuadas.

La enseñanza de las técnicas de litigación, en tanto supone que los estudiantes aprendan habilidades y destrezas que permiten aplicar e interpretar el derecho para resolver problemas o casos, y también a persuadir, argumentar y razonar, se relaciona con el modelo de formación jurídica como ‘resolvedor’ de

problemas y casos que requiere, como estrategia de enseñanza, el uso del método de casos como discusión de casos hipotéticos (Cardineaux y Clérico, 2005: 10). En esta concepción del derecho como análisis jurídico de la realidad, en donde el objetivo de aprendizaje es que los alumnos puedan resolver conflictos jurídicos, desde lo pedagógico se privilegia el método de resolución de casos, entre otras estrategias didácticas (Mastache, 1998: 18).

De este modo, en nuestra clase sobre el contraexamen se prevén diversas actividades para que se produzcan aprendizajes más sólidos y duraderos en los estudiantes. Tal como lo señala Litwin, “La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información” (Litwin, 2008: 89). Así, y con la convicción de que las técnicas de litigación se aprenden mejor “haciendo”, es que una clase meramente expositiva no resultaría adecuada para lograr que los estudiantes comiencen a desarrollar las destrezas enseñadas y para poder empezar a pensar sus casos en clave estratégica.

La primera actividad durante el encuentro presencial consiste en realizar un trabajo en parejas para que comparen el tema visto en la clase anterior y expongan sus conocimientos previos acerca del tema que se verá en esta clase completando un cuadro comparativo con base en diversas categorías. Luego, se propone una socialización con el resto de la clase para armar el cuadro en conjunto. Con esta actividad se propicia la realización de procesos de integración por parte de los alumnos. De acuerdo con Litwin, las estrategias de integración en la enseñanza son aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos (Litwin, 2008: 70). Con este ejercicio, los estudiantes podrán comprender que en el juicio oral coexisten el examen directo y el contraexamen: que el abogado que propone el testigo tiene la posibilidad de interrogarlo y que luego el abogado de la contraparte podrá contraexaminarlo. Esto implica que si bien consisten en formas de interrogar a los testigos, cada una de ellas tiene sus propios objetivos y herramientas. Pero, además, con esta actividad, los estudiantes podrán

desplegar sus habilidades de expresión en pequeños grupos y establecer acuerdos, para luego poder transmitirlos a toda la clase y armar un producto colectivo. Con base en las exposiciones de sus compañeros, cada estudiante podrá complementar y rectificar o ratificar su entendimiento sobre estos temas. De acuerdo con Maggio, la enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista y, justamente, trabajar con el otro es una manera de hacerlo enriqueciendo la tarea de todos (Maggio, 2012: 50-51).

A continuación se propone una exposición dialógica sobre el contraexamen. Finkelstein (2007: 7) citando a Osima Lopes (1995) presenta la exposición dialógica como una alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. En este aspecto, también cita a Turk Faria (2006) quien señala que el rol del profesor es crear puentes, facilitando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Así, se prevé una exposición sobre el contraexamen como instrumento para el control de la información, sus objetivos, la importancia de su utilización estratégica y el uso de preguntas sugestivas para lograr los fines propuestos. Es importante brindar un marco teórico sobre estos aspectos ya que la enseñanza sobre técnicas de litigación resulta novedosa en nuestra Facultad de Derecho y supone un cambio de paradigma respecto del modelo basado en la escritura. Asimismo, se prevé la realización de preguntas a los estudiantes en pos de fomentar su participación y lograr una mejor comprensión del tema, tales como: ¿por qué no hay que preguntar a los testigos sobre conclusiones?; ¿qué hay que hacer si advertimos que el testigo nos miente?, y se mostrarán ejemplos de cómo se formulan las preguntas en el contraexamen.

Siguiendo a Litwin (2008: 84) las preguntas ayudan a favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes. Así una pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. En la clase se prevé el uso de preguntas referidas a la cognición y a la metacognición. De acuerdo con una de las categorizaciones propuestas por la autora, las preguntas que aluden a la cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla. Se trata del nivel del contenido y su adquisición, mientras que las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que po-

demos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si han producido síntesis o procesos de generalización adecuados (Litwin, 2008: 82).

También sobre la base de los niveles de preguntas, de acuerdo con Litwin, en este momento de la clase se podrían utilizar preguntas de segundo nivel que remiten a la diferenciación o análisis, y que aluden a una reflexión inteligente en torno a causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones. De la clasificación de Rajadell y Serrat (2002) citada por Finkelstein (2007: 11-12), en este momento de la clase se utilizan preguntas “de conocimiento” que intentan verificar si el alumno posee diversos contenidos, apelan a la memoria y evalúan la comprensión de manera superficial; y “de comprensión” para que el alumno demuestre que puede

“

Siguiendo a Litwin (2008: 84), las preguntas ayudan a favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes. Así una pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar.

”

organizar la información y relacionarla con otra. Por ejemplo, para responder por qué no hay que hacer preguntas por conclusiones a los testigos, se tiene que tener en cuenta que los testigos a contraexaminar son afines a la contraparte, y que por eso es conveniente dejar la conclusión en evidencia para retomarla en el alegato de clausura.

Posteriormente se prevé la realización de un ejer-

cicio colectivo en el que se propone que los estudiantes en conjunto hagan un contraexamen a la docente, tomando como base los hechos de un cuento infantil que suponga la comisión de algún delito. Mediante este ejercicio los alumnos deben comenzar a realizar preguntas sugestivas, de un solo punto y secuenciales para construir un contraexamen, previo al ejercicio individual. Lo que se busca es que el clima de la clase sea estimulante para formar estudiantes creativos, a través de una enseñanza creativa (Camilloni, 2019: 19) que genere un ambiente distendido en donde los estudiantes se animen a intervenir. Es una propuesta innovadora ya que se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas y de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes (Litwin, 2008: 69). Esta propuesta también propicia los procesos de integración al poner en práctica algunas de las herramientas vistas en la clase (Litwin, 2008: 70) y promueve una ampliación de los puntos de vista al tener que escuchar las preguntas de los compañeros previo a formular sus propias preguntas (Maggio, 2012: 50).

La siguiente actividad consiste en un ejercicio individual en el que, con base en un caso con el que se trabajó en las clases anteriores, se deben pensar preguntas para realizar un contraexamen. Se les debe indicar a los estudiantes que las preguntas no solo deben estar formuladas correctamente, sino que deben ser pensadas estratégicamente en virtud de sus teorías del caso. Acto seguido, deben pasar dos estudiantes para que uno haga de testigo y el otro de abogado y hacer una representación de la destreza utilizando correctamente las preguntas. Los otros estudiantes deben estar atentos para posteriormente poder efectuar comentarios. Tal como lo señala Litwin (2008: 102) la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional. En efecto, se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto se reconoce que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación.

El hecho de pasar a representar una situación re-

sulta enriquecedor para los alumnos en tanto se involucran en el proceso de aprendizaje y les permite aprender tanto de sus aciertos como de sus errores. Luego, se solicita que los demás estudiantes brinden sus impresiones sobre la práctica realizada, y se vuelve a generar una instancia de ampliación de las mi-

“

La enseñanza de técnicas de litigación supone una ruptura con el modo tradicional de enseñar Derecho ya que las posibilidades de pensar estratégicamente y de aprender nuevas habilidades se consolidan y afianzan al ponerlas en práctica. “La posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y, al hacerlo, los docentes construimos espacios de libertad también respecto de nosotros mismos” (Maggio, 2012: 53).

”

radas. De acuerdo con Maggio (2012: 51) reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye una de las oportunidades más interesantes que se pueden generar. Seguidamente, se prevé que la docente realice las devoluciones de la práctica. Así, una vez que se ha participado de la experiencia, se analiza cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron, ya que “el análisis posterior a la ac-

tuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización” (Litwin, 2008: 102). Asimismo se favorece la integración de conceptos y de la visión de un juicio oral como un todo, ya que tanto el contraexamen como las restantes destrezas de litigación deben ser puestas en práctica en función de la estrategia o teoría del caso escogida.

Finalmente, se contempla la proyección de unos minutos de un video de un contraexamen que tiene aspectos positivos y negativos para visualizar, y se les indica a los estudiantes que anoten sus impresiones para luego discutir las entre todos. Esta también es una propuesta innovadora y generalmente logra concitar el interés de los estudiantes y romper con la apatía que provoca el tratamiento de contenidos sobrecargados, sin conexión o nexo con la realidad ni con los intereses de los estudiantes (Litwin, 2008: 68). Al preguntarles a los estudiantes por sus impresiones sobre el video se utilizan preguntas del tercer nivel (Litwin, 2008: 83) que se dirige a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución. Nuevamente aquí se estimula la integración ya que “los interrogantes que plantean o la participación que permite exponer su comprensión les resultan fundamentales a los docentes para identificar el valor de estas comprensiones. Por lo tanto, las estrategias desplegadas por los docentes para promover procesos

reflexivos por parte de los estudiantes requieren, en la mayoría de los casos, actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis” (Litwin, 2008: 72).

A lo largo de la clase es posible advertir la existencia de un “doble juego” de las preguntas. Así, mientras por un lado se prevé la utilización de preguntas para fomentar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes y estimular la construcción de niveles más complejos de pensar (Litwin, 2008: 84), el tema central de la clase gira en torno a la correcta formulación y utilización de preguntas para favorecer la realización de contrainterrogatorios efectivos en un debate oral.

En síntesis, en esta clase sobre el contraexamen en el marco de las destrezas de litigación oral, se utilizan diversas estrategias de enseñanza y actividades para promover en los estudiantes aprendizajes más fuertes y perdurables. La enseñanza de técnicas de litigación supone una ruptura con el modo tradicional de enseñar Derecho ya que las posibilidades de pensar estratégicamente y de aprender nuevas habilidades se consolidan y afianzan al ponerlas en práctica. “La posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y, al hacerlo, los docentes construimos espacios de libertad también respecto de nosotros mismos” (Maggio, 2012: 53).

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia (2019) La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol. 6, Núm. 1, 5-22.
- Cardinaux, Nancy y Laura Clérico (2005). “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados” (Capítulo II). En AAVV *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Depto. de publicaciones. F. de Derecho-UBA.
- Finkelstein, Claudia (2007) La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. Buenos Aires: UBA. OPFYL.
- Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, Anahí (1998) Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 13. Buenos Aires: FFyL (UBA) y Miño y Dávila Editores.

EL DESAFÍO DEL LENGUAJE CLARO EN UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL



Mónica Bussetti

Lic. en RRH, Periodista Universitaria, Máster en Impactos Territoriales de la Globalización. Docente investigadora en el Depto. de Cs. Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto de Investigación Consolidado "La formación práctica en las carreras jurídicas de la Universidad Nacional de San Luis". Área de experticia: alfabetización académica.



María Amelia Marchisone

Abogada. Especialista en Educación Superior. Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis. Autora de publicaciones sobre temas vinculados a la enseñanza de la práctica profesional jurídica, enseñanza clínica del derecho y acceso a la justicia. Directora de línea: Enseñanza clínica en los procesos de formación práctica del Proyecto de Investigación "La formación práctica en las carreras jurídicas de la UNSL".

RESUMEN

La enseñanza de la práctica profesional a estudiantes de derecho –tal como es entendida por las autoras– requiere de la implementación de estrategias didácticas complejas que no son las habituales en las carreras jurídicas y que suponen desafíos para docentes y alumnos. Este trabajo presenta las conclusiones derivadas del análisis de una actividad realizada en la asignatura Práctica II de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. La propuesta consistió en el relevamiento y posterior sistematización de las principales normas dictadas en el marco de la emergencia sanitaria (pandemia de la COVID-19) con el objetivo de elaborar una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro que tuviera por principal destinataria a la ciudadanía local.

Palabras clave: lenguaje claro, formación práctica, abogacía.

ABSTRACT

The teaching of professional practice to law students -as the authors understand it- requires implementing complex didactic strategies that are not the usual ones in legal careers and that pose challenges for both teachers and students. This article presents some conclusions resulting from the analysis of an activity carried out in the Practical II course of Law at the Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales of the National University of San Luis. The proposal consisted in the survey and subsequent systematization of the main regulations issued in the context of a health emergency (COVID-19 pandemic) with the aim of developing a legal guidance document, written in plain language, that was primarily intended for local citizens.

Keywords: plain language, practical training, law.

Introducción

El plan de estudios de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de San Luis contempla dos espacios curriculares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional: las asignaturas Práctica I y II. Esta última –de cuyo dictado son responsables las autoras– es una materia anual y está ubicada en el último año de la carrera. En la programación de la enseñanza de dicha asignatura se ha adoptado una concepción de la práctica profesional y de su enseñanza que corresponde previamente explicar.

En un sentido amplio, se entiende que la enseñanza de la práctica profesional del derecho supone un conjunto de tareas académicas formativas orientadas a capacitar al estudiante de manera supervisada y gradual para el ejercicio de las actividades reservadas al título de abogado.

Por tal motivo, incluye estrategias didácticas diseñadas para incorporar aprendizajes y saberes que permitan a los futuros graduados constituirse como

profesionales reflexivos que, parafraseando a Schön (1998), puedan tomar decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores.

Con esta concepción de práctica profesional como norte, se aspira a capacitar al estudiantado para que pueda atravesar tres difíciles transiciones: “la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica” (Andreozzi, 2010).

Por lo expresado, reducir la enseñanza de la práctica a la aplicación mecánica de la teoría aprendida en los años anteriores resulta claramente insuficiente. Si bien la asignatura se nutre significativamente de los conocimientos y competencias construidos a lo largo de la carrera en los otros espacios curriculares, también intenta constituirse en un espacio de reflexión que posibilite, en palabras de Elliot (1990), un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Desde una mirada crítica, a la par de la construcción de un conocimiento individual y profesional se aspira a generar el compromiso de los futuros profesionales con aquellos problemas sociales que requieren de su intervención. Es decir, trabajar en la comprensión de las carreras jurídicas como profesiones que obligan a traducir en términos jurídicos las demandas sociales y a incluir amplios sectores de la comunidad excluidos del acceso a la justicia a través de diversas estrategias, entre las que se pueden contar la de producción de información jurídica accesible para la promoción y defensa de sus derechos. Partiendo de esa base, integran el cuerpo docente de la asignatura no solo abogados sino también docentes formadas en alfabetización académica.

Los objetivos de la asignatura son amplios e incluyen: a) analizar el proceso de escritura y comprender sus implicancias; b) planificar la escritura teniendo en cuenta destinatarios, contexto, estructura y objetivos; c) manejar herramientas lingüísticas concretas para el desempeño profesional del abogado; d) manejar con precisión el lenguaje técnico jurídico; e) abordar problemas jurídicos complejos y proponer soluciones jurídicas para esos casos; f) colaborar con el patrocinio, representación y defensa de las partes interesadas en actuaciones judiciales y administrativas; g) analizar decisiones y prácticas judiciales; h) reconocer la apertura de la labor jurídica profesional hacia otros campos de conocimiento.

En este marco, la forma de trabajo prevista para la cursada se orienta a una construcción dialéctica que contempla, por un lado, el conocimiento disciplinar y, por otro, las herramientas de escritura que se requieren para que ese conocimiento disciplinar cumpla sus objetivos. En consecuencia, se trabaja con una metodología de taller, se atienden cuestiones derivadas de los casos que se reciben en el Consultorio Jurídico Gratuito y se proponen situaciones problemáticas simuladas, entre otras.

La propuesta: elaboración de una guía de orientación jurídica

La declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en marzo de 2020 implicó una modificación sustancial de las actividades académicas previstas.

Sin posibilidad de atención al público en el Consultorio Jurídico Gratuito ni contacto presencial entre docentes y estudiantes y frente a una considerable

producción normativa emanada de los distintos niveles del Estado, el equipo docente diseñó una actividad coherente con los objetivos de la asignatura que permitiera además a los estudiantes situarse en el contexto y ofrecer algún soporte a la comunidad.

Sintéticamente, a principios de abril se propuso diseñar y elaborar una guía de orientación jurídica en el marco de las medidas adoptadas por los gobiernos nacional, provincial y municipal con vistas a evitar la propagación de la enfermedad COVID-19 y mitigar el impacto social y económico de la pandemia.

La metodología preveía el desarrollo colectivo de una guía de orientación jurídica que pudiera facilitar el acceso a las principales normas que regulan diversos aspectos de la vida social en el marco de la emergencia sanitaria.

Concretamente, la propuesta tendía al relevamiento y sistematización de un cúmulo de normas dispersas, inconexas y de difícil comprensión para la ciudadanía y la posterior producción de una guía de orientación jurídica redactada en lenguaje claro. La implementación del lenguaje claro en el campo jurídico impacta de lleno en el acceso a la información jurídica como derecho de cada uno de los ciudadanos. En palabras de Daniel Cassany (2003), “no hay razones ni justificaciones para tolerar que un ciudadano alfabetizado se quede sin comprender las cuestiones administrativas que afectan su vida cotidiana”.

En este orden de ideas, la comprensión del acceso a la información jurídica como derecho significa para los profesionales del derecho el deber de poner a disposición esa información y que esta *se entienda*.

De esa manera, la ejecución del trabajo suponía la puesta en acto de una serie de destrezas vinculadas al ejercicio profesional (interpretación legislativa, escritura en lenguaje claro) y la materialización de estrategias para viabilizar el acceso a la información jurídica –como medio de acceder a la justicia– de ciudadanos y ciudadanas.

Para ello, se definieron ocho ejes de trabajo que fueron seleccionados de los grupos temáticos que la propia legislación de emergencia fue construyendo. Es necesario aclarar que la determinación de los ejes se estructuró siguiendo un criterio principalmente cuantitativo que respetara el equilibrio en la cantidad de material legislativo a abordar por cada uno de los grupos integrados por cuatro a siete estudiantes.

Diseño y ejecución de la propuesta

El trabajo se planteó en varias etapas: inicialmente, una recopilación de la normativa vigente; luego una selección de los aspectos que se consideraran más significativos; finalmente, la producción de un texto que rescatara esos aspectos definidos como de mayor significación, estructurado a partir de preguntas y formulado con la lógica del lenguaje claro.

La constante producción normativa, las sucesivas extensiones del aislamiento, las modificaciones que se fueron sumando a nivel provincial y, en algunos casos, la complejidad de acceder a las regulaciones de distintos niveles (provincial y municipal, principalmente) supusieron a su vez prórrogas para la primera parte de las tareas planteadas, esto es, la compilación.

Ya cerca del final del primer cuatrimestre –con la provincia en una situación de relativa normalidad– se definió no seguir incluyendo nuevas reglamentaciones y avanzar a la siguiente etapa.

Para ello, se trabajó con una herramienta de la plataforma educativa Moodle –base de datos– que facilitó la construcción colectiva de un primer documento de 64 páginas, que fue la base para la última parte prevista para el trabajo.

En esta instancia, se trabajaron los principales lineamientos de lo que se conoce como lenguaje claro y se puso a disposición de los estudiantes la Guía SAIJ de Lenguaje Claro. Para esta etapa, se previó que las producciones grupales tuvieran dos instancias de entrega: un primer borrador y una versión definitiva.

La evaluación de las producciones permitió advertir dos tipos de problemas en los textos. Por un lado, problemas que se observan habitualmente en la escritura: errores de concordancia, problemas de puntuación y de organización del texto y reformulaciones que resultaban poco coherentes, entre otros.

Por otro lado –y más relevante desde el punto de vista del objetivo propuesto– la mayor parte de las producciones no parecían haberse construido teniendo en cuenta el objetivo del trabajo; esto es, no parecían tener como destinatarios a miembros de la comunidad. Esto se manifestó, por ejemplo, en que en algunos casos el texto se construyó como un collage de partes de normas que simplemente se copiaron y pegaron. En otros casos, se transcribieron literalmente las explicaciones que, con relación a las normas, se ofrecían en sitios web oficiales. Algunas producciones tomaron en cuenta la consigna de proponer preguntas y pensar el texto como una respuesta, pero incluso

en esos casos, no siempre había coherencia entre preguntas y respuestas.

Pareciera que la mayor dificultad que debieron enfrentar los estudiantes se relaciona con encontrar la propia voz, situarse como enunciadores autorizados sin “esconderse” detrás de la literalidad de las normas.

En consecuencia, luego de esa primera instancia de presentación, y considerando que la mayor parte de los trabajos mostraba el mismo tipo de dificultades, en distintos grados, se realizó una devolución grupal en la que se hizo énfasis en el objetivo de la tarea y se repasaron algunas cuestiones teóricas que se consideraba que podían ser de utilidad.

“

...el balance de esta experiencia resulta un llamado de atención para la carrera en cuanto a que plantea la necesidad de revisar no solo el plan de estudios sino la manera en que se aborda, a lo largo de la cursada, la interacción entre contenidos teóricos, la práctica y la expresión escrita adecuada al contexto y a los objetivos.

”

La evaluación de las segundas versiones de los trabajos mostró que, si bien algunos problemas persistían, en muchos casos se había quitado la información superflua y los textos aparecían más ordenados, a pesar de que persistían prácticas que habían sido discutidas específicamente en la devolución, como utilizar párrafos textuales tomados de fuentes diversas sin que se advirtieran las razones para ello. Por ejemplo, se presentaban como parte de la producción grupal textos extraídos literalmente de sitios web que expli-

caban o aclaraban procedimientos.

Sin embargo, lo más notable era la falta de homogeneidad que se advertía en algunos textos grupales. En estos casos, partes del texto cumplían globalmente con los objetivos, pero otras partes no mostraban cambios con relación a la versión previa o mostraban modificaciones que no los mejoraban.

Por esta razón, la devolución de estas segundas versiones se realizó mediante una reunión virtual con cada grupo de estudiantes. Cambiando la práctica habitual, en esa instancia se comenzó la reunión planteando preguntas: ¿Cómo se organizaron para el trabajo? ¿Cambió algo de esa organización luego de la primera devolución? ¿Qué problemas encontraron para realizar la actividad?

Como respuesta a la primera pregunta, cinco de los siete grupos respondieron que cada integrante había abordado una parte del tema y producido el texto individualmente. Solo dos grupos se habían organizado de forma distinta: en un caso un integrante había tomado a su cargo el “armado” del trabajo a partir de las producciones individuales y en el otro caso, todos los integrantes habían leído toda la normativa relativa al tema y habían trabajado sobre un documento compartido mediante Google drive.

Con relación a la pregunta acerca de si algo de la organización del trabajo había cambiado luego de la primera devolución, todos los grupos manifestaron que sí habían hecho cambios. De los cinco grupos que inicialmente habían trabajado individualmente, dos cambiaron a formas de trabajo que implicaban más interacción. Los restantes tres grupos manifestaron que habían seguido trabajando los textos individualmente pero que habían habilitado espacios de diálogo entre ellos (mediante un grupo de WhatsApp). El grupo en el que un integrante había tomado a su cargo la articulación del trabajo a partir de producciones individuales manifestó que el cambio había consistido en que todo el grupo trabajara a partir de un solo documento compartido. Finalmente, el grupo que había hecho eso inicialmente manifestó que el cambio había consistido en insistir en las responsabilidades individuales sobre ese documento común.

En cuanto a los problemas que encontraron para llevar adelante la tarea, las respuestas de los grupos pueden resumirse en dos: la consigna resultaba difícil de cumplir y, particularmente, les resultaba muy difícil trabajar en grupos.

Cuando se les preguntó acerca de por qué les resul-

taba difícil cumplir con la consigna, algunas respuestas fueron:

- Temor de que, en el proceso de “traducción” a lenguaje claro, la norma resultara tergiversada.
- Certeza de que el texto de la norma resultaba suficientemente claro y que, en consecuencia, no resultaba necesario aclarar nada. O de que, en su caso, las explicaciones que aparecían en los sitios web resultaban tan claras que no se podrían mejorar mediante el trabajo grupal.
- Profusión de normas, que complejizaba definir niveles de importancia.

Con relación a por qué resultaba difícil trabajar en grupo, se manifestó que eso se debía a los distintos niveles de involucramiento o compromiso con la tarea; a las dificultades para encontrar acuerdos entre los integrantes y a la complejidad de “convencer” a un compañero de modificar alguna parte, a pesar de haber acuerdo sobre algún error. Finalmente, se hizo mención también de que, quienes “escriben bien” no habían querido tomar a su cargo la tarea de “mejorar” el trabajo grupal.

Para abordar el primer grupo de dificultades mencionadas por los estudiantes se volvieron a explicitar los objetivos del trabajo, particularmente la necesidad de asumir un rol de profesional mediador entre la norma y los ciudadanos comunes. También se recordaron los principios teóricos que guiaban la actividad práctica. La interacción con los estudiantes mostró que, si bien manifestaban comprender las bases teóricas y el objetivo del trabajo, encontraban problemas a la hora de objetivar ese conocimiento en una actividad práctica.

El segundo grupo de dificultades, relacionadas principalmente con la organización del trabajo grupal, se trabajó guiando a cada grupo con ideas o sugerencias para mejorar su desempeño.

En virtud de lo anterior, se definió una tercera fecha de presentación.

Las terceras versiones de los trabajos grupales no llegaron a cumplir con los objetivos planteados. Si bien algunas producciones mostraron modificaciones sustanciales con relación a las versiones previas, en general los textos resultaron poco homogéneos, con estilos y problemas de redacción diversos; adjetivaciones innecesarias o que replicaban lo que algún

organismo oficial afirma acerca de sí mismo; tramos más elaborados que otros; persistencia de segmentos copiados y no trabajados.

Como aspecto positivo, se evidenció que algunos grupos que en las versiones anteriores habían omitido plantear preguntas orientadoras para los ciudadanos, las presentaban en esa tercera versión.

Balance

La actividad práctica se planteó como una manera de abordar la situación derivada de las medidas de aislamiento y de implementar estrategias para el aprendizaje de ciertas destrezas profesionales imbricadas con una particular visión de las responsabilidades de los profesionales del derecho.

Haciendo un balance de objetivos y niveles de cumplimiento podría afirmarse que el documento resultante de las producciones de los estudiantes no cumple con los requisitos previstos y que, para que resultara útil a la comunidad, debería re trabajarse.

Más allá de esa certeza, el análisis de esta actividad plantea otras cuestiones, de diferente profundidad, que tienen consecuencias sobre el desempeño de los estudiantes y que abren numerosos interrogantes para el futuro.

Por un lado, se trata de estudiantes que cursaron en primer año una asignatura destinada específica-

mente a trabajar las competencias de lectura y escritura de textos académicos. Sin embargo, al no haber instancias intermedias o transversales a lo largo de sus carreras que reforzaran la idea de que una escritura eficaz forma parte de lo que se requiere para el desempeño profesional, no parecieran dispuestos a reconocer estas competencias o destrezas como necesarias en el acervo del conocimiento profesional experto.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, los estudiantes parecieran enfocados en una mirada conservadora de lo que consideran el trabajo “específicamente jurídico” y no habría un compromiso auténtico con estrategias democratizadoras del derecho como es viabilizar el acceso a la información jurídica a través del lenguaje claro.

En definitiva, el balance de esta experiencia resulta un llamado de atención para la carrera en cuanto a que plantea la necesidad de revisar no solo el plan de estudios sino la manera en que se aborda, a lo largo de la cursada, la interacción entre contenidos teóricos, la práctica y la expresión escrita adecuada al contexto y a los objetivos.

Asimismo, deja en evidencia que la aspiración de formar profesionales autónomos, reflexivos y críticos que declaman los planes de estudios vigentes, requiere de nuevas y más complejas estrategias que permitan visibilizar a los futuros graduados y graduadas el auténtico alcance de su responsabilidad social.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2010) “La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de Acompañamiento de los Estudiantes”. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Bussetti, M. (2016) “Ensayando argumentos” Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (UBA). Buenos Aires, noviembre de 2016.
- Cassany, D. (2003) *Lenguaje Ciudadano*. España, Universidad de Pompeu Fabra.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
- Marchisone, M. y M. Bussetti (2019) “Una experiencia de práctica reflexiva como estrategia de (auto)evaluación en clínica jurídica” Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho (UBA). Buenos Aires, octubre de 2019
- Marchisone, M. (2014) “La formación de abogados reflexivos en la UNSL. Algunas reflexiones en torno a las primeras experiencias”. Ponencia. XV Congreso Nacional y VI Latinoamericano de Sociología Jurídica. Rosario, Argentina.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, Paidós.

DESEO, COMUNIDAD POLÍTICA Y ENSEÑANZA JURÍDICA



Marina Goralí

Doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires/ Abogada y Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires/ Profesora de Filosofía del derecho a cargo de los cursos del CPO "Lecturas contemporáneas acerca del derecho" y "El conocimiento del derecho" Facultad de Derecho UBA /Profesora de Sociología Jurídica UNDAV/ Investigadora proyecto Semiótica Jurídica y Subjetividades.

RESUMEN

En una entrevista realizada en la revista *Pratiques*, Barthes plantea una pregunta de profunda relevancia para la enseñanza jurídica: ¿cómo reinscribir el deseo en los pliegues de un espacio de saber institucional? La mayoría de las veces nos preocupamos por los contenidos en la enseñanza. Pero la tarea no se centra solamente allí, advierte. El verdadero problema es saber cómo se puede poner en el contenido, en la temporalidad de una clase valores o deseos que no están previstos por la institución. ¿Cómo hacer de la comunidad universitaria una comunidad de deseo? ¿Cómo forjar una poética del pensar que potencie la afirmación de la comunidad política toda? El presente trabajo pretende abordar estos interrogantes a partir de dos referencias: el movimiento derecho y psicoanálisis, y una lectura spinoziana de la educación. Una enseñanza jurídica como política del deseo se ofrece así como una clave para repensar nuevas prácticas que posibiliten desplazar racionalidades instrumentales, desburocratizar los saberes y abrir nuevas temporalidades que problematicen la demandas de inmediatez del capitalismo cognitivo. Asimismo se propone una mirada spinoziana del campo educativo que renueve la imaginación política, enseñe a desconfiar de las clausuras y conciba a lo colectivo como una fuerza poética generadora de mundo. Una lectura spinoziana de la enseñanza apuesta a un pensamiento del campo educativo lejos de las tecnocracias y cerca, en cambio, de lo político como *poiesis*, como construcción colectiva de la libertad de pensar.

Palabras clave: Deseo – potencia - comunidad política – enseñanza jurídica.

ABSTRACT

In an interview with *Pratiques Revue* Barthes poses a question of profound relevance to legal education: how to reinscribe desire in the folds of a space of institutional knowledge? Most of the time we worry about the content in teaching. But the task is not only focused there, he warns. The real problem is to know how values or desires that are not foreseen by the institution can be put into the content, in the temporality of a class. How to make the university community a community of desire? How to forge a poetics of thinking that enhances the affirmation of the whole community? The present work aims to address these questions considering two references: the law & psychoanalysis movement, and a spinozian reading of education. In this framework, it is argued that, insofar as desire is built with law and not outside of it, as pre-Freudian political thought tends to argue, the articulation between law and psychoanalysis is precisely the appropriate space for its deployment and understanding. A legal education as the politics of desire is thus offered as a key to rethinking new practices that make it possible to displace instrumental rationalities, debureaucratize knowledge and open new temporalities that challenge the demands for immediacy of cognitive capitalism. Likewise, a Spinozian view of the educational field is proposed that renews the political imagination, teaches us to distrust closures and conceives the collective as a poetic force that generates the world. A Spinozian reading of teaching bets on a thought of the educational field far from technocracies and close, instead, to the political as poesis, as a collective construction of the freedom to think. This implies, first of all, reading the encounter between concept and affection. Because, in short, as Spinoza well teaches: nobody knows what a body is capable of.

Keywords: desires – power – political community – legal education.

I.

En una entrevista realizada en la revista *Pratiques*, Barthes plantea una pregunta de profunda relevancia para la enseñanza jurídica: ¿cómo reinscribir el deseo en los pliegues de un espacio de saber institucional? La mayoría de las veces nos preocupamos por los contenidos en la enseñanza. Pero la tarea no se centra solamente allí, advierte. El verdadero problema es saber cómo se puede poner en el contenido, en la temporalidad de una clase valores o deseos que no están previstos por la institución. ¿Cómo hacer de la comunidad universitaria una comunidad de deseo? ¿Cómo forjar una poética del pensar que potencie la afirmación de la comunidad política toda?

El presente trabajo pretende abordar estos interrogantes a partir de dos referencias: el movimiento derecho y psicoanálisis, y una lectura spinoziana de la educación. En ese marco se sostiene que, en tanto el deseo se construye con ley y no fuera de esta como suele argumentar el pensamiento político pre-freu-

diano, es precisamente la articulación entre el derecho y el psicoanálisis el espacio adecuado para su despliegue y comprensión. Una enseñanza jurídica como política del deseo se ofrece así como una clave para repensar nuevas prácticas que posibiliten desplazar racionalidades instrumentales, desburocratizar los saberes y abrir nuevas temporalidades que problematicen la demandas de inmediatez del capitalismo cognitivo. Asimismo se propone una mirada spinoziana del campo educativo que renueve la imaginación política, enseñe a desconfiar de las clausuras y conciba a lo colectivo como una fuerza poética generadora de mundo.

II. Deseo y ley

La tradición freudiana recuperada por el movimiento derecho y psicoanálisis ha situado en la escena primitiva la íntima relación entre deseo y prohibición. La ley, en cuanto prohibición originaria, representa la

llave de paso del universo asocial al universo controlado de la cultura. La relación directa del hombre con la naturaleza se sustituye a partir de la ley, o sea, de la socialización del hombre, por una relación mediada que califica al convertir el placer en placer complejo. Cuando la ley (la prohibición, el derecho) se inscribe en los cuerpos, pasamos a ser sujetos y el goce se erige en una nueva forma.

Lenguaje, ley y deseo adquieren así una relación de profunda articulación. El Derecho, en tanto generalización de la prohibición derivada del parricidio, constituye el fundamento mismo de cualquier proceso de interacción posible y desde ahí una instancia clave en la construcción subjetiva. Como bien señala Legendre, la genealogía fabrica el vínculo institucional y con ello al sujeto, inscribiéndolo en un orden de diferenciación filiatoria. Esta entrada del sujeto humano en el orden de las clasificaciones es una entrada jurídica.

Para Legendre, las sociedades actuales han convertido al derecho en un instrumento técnico de gestión. Legendre llama juridismo precisamente a este escenario que reduce el derecho a un mero *managment* sostenido sobre la noción de un sujeto idéntico a sí mismo, autoconsciente, y transparente para sí. Enfoques que, en definitiva, se resisten a reconocer la experiencia subjetiva de lo inconsciente, y de la repetición por estructura. (Foa, 2013)

El aporte del psicoanálisis es en este sentido fundamental en tanto trae un saber que repiensa la noción de sujeto que aún conservan las ciencias sociales. Tal como afirma Castoriadis (1992), se trata de afirmar un estatuto del sujeto que se distancie de toda sustancialidad, pero que lo mantenga como pregunta y proyecto.

III. Pasión y política

Para Deleuze no basta con mostrar cómo el panteísmo y el ateísmo se combinan en la conocida tesis de Spinoza “Dios sive natura” negando la existencia de un Dios moral, creador y trascendente; es necesario en cambio poner la atención en la triple denuncia que las tesis prácticas de Spinoza implican: denuncia de la “conciencia”, de los “valores” y de las “pasiones tristes”. Spinoza propone un modelo nuevo: el del cuerpo. Lejos de los dualismos este modelo rechaza la superioridad del alma (conciencia) sobre el cuerpo proponiendo la adquisición de un conocimiento de los poderes del cuerpo para descubrir

los poderes del espíritu que escapan a la conciencia. La frase “Nadie sabe lo que puede un cuerpo” pone en juego entonces algo profundamente revolucionario: el descubrimiento del inconsciente, de un inconsciente del pensamiento.

La filosofía práctica de Spinoza reemplaza la moral trascendente por una ética que sustituye la oposición de los valores (Bien-Mal) por la diferencia cualitativa de los modos de existencia (bueno, malo). Lo bueno tiene lugar cuando un cuerpo compone su relación con la nuestra y aumenta nuestra potencia. Y llamará malo o esclavo a quien se lance a la suerte de los encuentros conformándose con sufrir los efectos. Como señala Deleuze, Spinoza inscribe una teoría del cuerpo que desplaza toda pregunta moral. Ya no será más “¿Qué debes en virtud de tu esencia?” sino “¿qué puede un cuerpo?” ¿Qué puede en virtud de su potencia? (Deleuze, 2008, p. 7).

En Spinoza se encuentra una filosofía de la vida que consiste precisamente en denunciar todo lo que nos separa de ella, como la pretensión de la trascendencia, las categorías de Bien y Mal, culpa y mérito, pecado y redención. Spinoza propone así una filosofía de la potencia, del deseo y de la afirmación que nace, como bien muestra Tatián, de un registro de pérdida, del dolor que está en el centro de la vida humana.

Y será precisamente la política la vía en la que las potencias singulares obtengan su intensidad mayor como potencia común, como potencia democrática. Radicalmente contrapuesto a Hobbes, Spinoza permite pensar el origen de la política según una concepción histórico-antropológica alternativa a la concepción jurídica del Estado. La política, pues, no aparecerá como cancelación del conflicto sino como una auto-afirmación de potencias constituyentes e instituyentes. Para Gruner, Spinoza se aleja de la clásica concepción de lo político como lo instituido (contractualismo, teoría de la soberanía) e inscribe lo político en lo instituyente (lo que está, al igual que la poiesis, en permanente proceso de auto-creación, de “potenciación” siempre renovada del poder de la multitud). Este es el carácter hondamente subversivo del spinozismo.

El Spinoza que lee Gruner renueva la imaginación política y concibe a la democracia no como una administración procedimental sino como una fuerza poética generadora de mundo. Contra el fundamento individualista y atomístico del contractualismo hobbesiano, y asimismo contra el

postulado homogeneizante, universal–abstracto, de la “voluntad general” rousseauiana, en Spinoza la potencia de los sujetos singulares y la de la multitud en su conjunto se alimentan mutuamente en una tensión permanente que no permite una reducción de la una a la otra.

Es él –señala Gruner– quien, un siglo antes, y con más agudeza aún que Rousseau, advierte la falacia de fundar el Orden de la Ciudad solo en el Uno y su Razón. Primero, porque no hay Razón que no esté atravesada, informada y aún condicionada por las Pasiones (si Spinoza es para Althusser el verdadero antecedente de Marx, es para Lacan el verdadero antecedente de Freud). Segundo, porque no hay Uno que no sea simultáneamente una función de lo múltiple: el “individuo” y la “masa” no son dos entidades preformadas y opuestas como querría el buen individualismo liberal; son apenas dos modalidades del ser de lo social.

IV. La enseñanza jurídica como potencia del pensamiento

Una enseñanza jurídica como potencia del pensamiento se propone así como el despliegue de una “política del deseo” que articule un modo otro de afirmar el pensar. Se trata entonces de hacer de la comunidad educativa una verdadera comunidad de deseo. Como advierte Tatián leyendo a Spinoza: la obediencia no salva. Salvan las obras que tienen su origen en una inteligencia amante de las cosas y de nosotros mismos.

Una lectura spinoziana de la enseñanza apuesta a un pensamiento del campo educativo lejos de las tecnocracias y cerca, en cambio, de lo político como poiesis, como construcción colectiva de la libertad de pensar. Implicando ello, ante todo, leer el encuentro entre el concepto y el afecto. Porque, en definitiva, como bien enseña Spinoza: nadie sabe lo que puede un cuerpo.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (2013) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, Gilles (2009) *Spinoza: Filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- Entelman, Ricardo (1982) *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Buenos Aires: Hachette.
- Foa Torres, Jorge (2013) “Psicoanálisis y derecho: elementos para una crítica lacaniana de la ideología jurídica”. *Crítica Jurídica* N° 35.
- Gruner, Eduardo (2000) “El estado: pasión de multitudes. Spinoza versus Hobbes, entre Hamlet y Edipo” En *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gorali, Marina (2014) “Derecho, comunidad política e interpretación” En *Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje*. Revista Jurisprudencia Argentina, Número Especial, Buenos Aires: Abeledo Perrot, pp. 33-40.
- Gorali, Marina (2018) “Enseñanza, crítica y acción en el campo jurídico: pensando junto a Duncan Kennedy”. *Revista Electrónica Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, Número 20, pp. 248-259.
- Koziki, Enrique (1982) “Discurso jurídico y discurso psicoanalítico. El derecho como texto sin sujeto” En *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*. Buenos Aires: Hachette.
- Kristeva, Julia (1978). *Semiótica I*. Madrid: Seuil.
- Marí, Enrique (2009) “Diferentes modos de acceso a la articulación entre Derecho y Psicoanálisis”. *Derechos y Libertades, Revista del Instituto Bartolomé de Las Casas*.
- Marí, Enrique. (1993) *Papeles de filosofía I*. Buenos Aires: Biblos.
- Meschonnic, Henri (2015) *Spinoza poema del pensamiento*. Buenos Aires: Cactus y Tinta Limón.
- Legendre, Pierre (1979) *El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático*. Barcelona: Anagrama.
- Legendre, Pierre (1995) *El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Legendre, Pierre (2008) *Dominium mundi. El imperio del Management*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spinoza, Baruj (2000) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.
- Spinoza, Baruj (1986) *Tratado teológico-político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tatián, Diego (1999) “Spinoza, impolítico y político”, *Revista Nombres*, N° 13- 14.
- Tatián, Diego (2019) *Spinoza disidente*. Buenos Aires: Tinta limón Ediciones.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DE CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR (1993) DE PAULO FREIRE^{1,2}



María Dinard

Abogada (UBA), Magíster en Derecho (Universidad de Colombia). Coordinadora de habeas corpus de la Dirección Legal y Contencioso Penal de la Procuración Penitenciaria de la Nación. Consultora en temas de violencia institucional y justicia juvenil de UNICEF (Oficina de Argentina). Docente de Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal de la Facultad de Derecho de la UBA (Cátedra Alagia – Comisión Gómez Alcorta).

RESUMEN

El artículo consiste en una reseña bibliográfica de *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) de Paulo Freire suscitada a partir de la lectura de *Prolegómenos para una reconstitución de la enseñanza* (1954) de Gilbert Simondon. Desde contextos espacio-temporales bien diferentes (Francia de 1950 y Brasil de 1990), ambos autores reflexionan sobre algunos de los aspectos centrales del sistema educativo de su época y ponen en cuestión la realidad de la enseñanza en pos de una educación horizontal (o democrática para Freire) y motor de cambio social. En su texto, Simondon pone el énfasis en la enseñanza única, sin segregación artificial que incluya un aprendizaje teórico, cultural, visual y de trabajos manuales y agrícolas. El texto de Freire, por su parte, se enfoca en el rol de los y las educadores en tanto profesionales de la educación y pilares fundamentales de la lucha por la justicia social. A partir de la reseña de estos dos trabajos se presentarán algunas posibles líneas de acercamiento entre los autores que sería interesante explorar con la finalidad de enriquecer y repensar la tarea y responsabilidad ético política que conlleva nuestra práctica docente.

Palabras clave: Reseña, Simondon, Freire, educación horizontal, reflexión, práctica docente.

1 Freire, Paulo (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. (2da ed. 11va reimpresión). Buenos Aires, Siglo XXI. Título original: *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar*.

2 El presente artículo fue escrito en el marco del Módulo 1, de la Carrera de Formación Docente, a cargo del Dr. Gonzalo Aguirre.

ABSTRACT

The article consists of a bibliographic review of *Letters to whom he intends to teach* (1993) by Paulo Freire, arising from the reading of *Prolegomena for a reconstitution of teaching* (1954) by Gilbert Simondon. From very different spatio-temporal contexts (France in 1950 and Brazil in 1990), both authors reflect on some of the central aspects of the educational system of their time and question the reality of teaching in pursuit of a horizontal education (or democratic for Freire) and engine of social change. In his text, Simondon emphasizes unique teaching, without artificial segregation that includes theoretical, cultural, visual, manual and agricultural learning. Freire's text, for its part, focuses on the role of educators as educational professionals and as fundamental pillars of the struggle for social justice. Based on the review of these two works, some possible lines of rapprochement between the authors will be presented that would be interesting to explore in order to enrich and rethink the task and ethical-political responsibility that our teaching practice entails.

Keywords: Review, Simondon, Freire, horizontal education, reflection, teaching practice.

“Pensar la práctica enseña a pensar mejor,
del mismo modo en que enseña a practicar mejor”.

Paulo Freire

Cartas a quien pretende enseñar (p. 135)

Cartas a quien pretende enseñar es la versión en español de *Professora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar*, obra de Paulo Freire publicada en 1993 en Brasil y traducida al español al año siguiente por Stella Mastrangelo.

Freire es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil, fue maestro, creador del método que se utilizó en Brasil en campañas de alfabetización. Fue perseguido durante el golpe militar de 1964 y estuvo exiliado, tiempo durante el cual trabajó en Europa y África. Luego, de nuevo en Brasil, fue secretario de Educación del Municipio de San Pablo entre 1989 y 1991.

Cartas a quien pretende enseñar es un libro que en 150 páginas condensa diez cartas en las que el autor se dirige a los y las educadores de la escuela regular, en un lenguaje cercano e informal, proponiendo reflexiones sobre distintos temas que atraviesan la enseñanza: las diferencias entre enseñar y aprender, la opción por el magisterio, las cualidades del buen educador, la relación entre educadores y educandos, los vínculos entre la identidad cultural y educación y entre el contexto concreto y contexto teórico (Freire, 1994: 15).

“Profesora, sí; tía, no” es el “mensaje central, sencillo y profundo” con el que Paulo Freire se propone llegar a los educadores a través de este libro. “El título de tía” –dice la prologuista Rosa María Torres– “confunde y adormece, encandila y posterga y no ha traído de hecho consigo ni mejores salarios ni mayor estatus ni condiciones adecuadas de trabajo ni profesionalización ni perspectiva de futuro” (Freire, 1994: 17).

En su texto, Freire pretende mostrar que el apodo tía tiene que ver con la desvalorización profesional representada por esta forma de nombrar para transformar a la maestra en un pariente postizo. Esto debe ser rechazado tanto por lo que implica respecto de la desprofesionalización de la tarea docente como por el trasfondo ideológico. Freire está convencido de que los y las educadores deben defender intensamente su identidad y legitimidad como docentes ya que, en definitiva, el acto educativo es un acto ético pero también político.

Para poner luz sobre algunas de las cuestiones centrales de esta reseña, utilizamos el texto de Gilbert Simondon “Prolegómenos para una reconstitución de la enseñanza”, artículo publicado originalmente en la revista *Cahiers pedagogiques* (1954).

Simondon nació en Francia, en la ciudad de Saint-Étienne, el 2 de octubre de 1924. A pesar de que, en general, se centró en el estudio de los objetos y los sistemas técnicos, este texto se inscribe en un debate sobre la reforma de la educación en el cual una de las vías consideradas era la especialización de los estudios secundarios. Allí Simondon propone como acción concreta para transformar la sociedad, reestructurar todas las etapas de la educación, suprimir la segregación y consolidar una enseñanza integral, teórica y práctica, que aborde también el contexto cultural.

El texto se caracteriza por su prosa más bien abstracta y atemporal. No obstante, de él se pueden extraer algunos lineamientos para orientar posibles preguntas de investigación que pretendan trazar líneas de coincidencia entre Simondon y Freire. Me refiero particularmente a la pregunta sobre la relación entre la educación y la construcción de la ciudadanía, es decir, sobre el impacto de la educación en la realidad social.

Como educadores del campo del Derecho, el sentido de nuestra tarea debe ser repensada conscientemente, de cara a los ideales que guían nuestra actividad teórico-práctica, tanto en nuestro rol docente como en nuestra práctica profesional.

En este sentido, para profundizar la mirada de Freire y Simondon acerca de la educación como herramienta de cambio social, resulta interesante explorar algunas líneas posibles de acercamiento entre estos dos autores. Ensayando algunos ejes de investigación, se podría partir, por un lado, de explorar la connotación ético-política de la educación, y, por otro, del rol que tiene la *técnica* en esta tarea.

Para encarar el primer eje de análisis sería preciso indagar sobre las corrientes que influyeron en sus ideas y en los conceptos centrales que conformaron sus teorías pedagógico-educativas que consagraron a ambos como referentes. En tanto los postulados y las estrategias educativas vislumbran un determinado proyecto de sociedad, de educación, de alumno y de maestro, sería preciso identificar los perfiles de cada uno de estos autores para desentrañar el origen de sus posturas.

Por ejemplo, tanto Freire como Simondon parecen reconocer que el proyecto de educación y de sociedad están íntimamente vinculados. Dice Simondon: “La segregación educativa artificial de los jóvenes franceses se prolonga en una segregación profesional

y política también artificial” (...) “un sistema educativo sólidamente establecido, científicamente determinado, puede modificar la situación presente” (Simondon, 2017: 230). Por su parte, en *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire resalta que “la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo” (Freire, 1994: 101).

Según Simondon, la actitud tecnológica y la cultura técnica debe ser parte de la educación, tanto como el aprendizaje teórico y los trabajos manuales y agrícolas. En el caso de Freire, también la cultura es el eje sobre el que se debe pensar y abordar la educación: “Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo



de la experiencia de los educandos en su contexto concreto solo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e

independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela” (Freire, 1994: 120).

Pero para que la educación sea medio de transformación se debe atender tanto a *qué* se enseña-aprende como a *cómo* se hace. Un segundo eje de análisis podría plantear cómo encarar concretamente, para estos autores, la práctica educativa.

Simondon postula un “aprendizaje que sustituya el adiestramiento”. En este sentido reflexiona: “Educar al joven como si existiera una sociedad democrática, y luego lanzarlo a la vida, sería una masacre. Hay que correr un riesgo: solo podemos permitirnos correrlo si nuestra empresa es suficientemente fuerte, lúcida y vasta como para crear este orden democrático en el cual se legitimará la educación que queremos brindar” (...) “El poder de transformación recíproca de la vida y de la escuela solo cobra sentido dentro de una intención democrática” (Simondon, 2017: 245). Freire, por su parte, se manifiesta preocupado por “la lucha en favor de una escuela democrática, de una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente” (Freire, 1994: 20).

El desafío consiste en profundizar, a través del estudio de estos autores, algunas de las preguntas que nos convocan como educadores. A partir de la exploración de estos puntos de aparente coincidencia entre Freire y Simondon podremos asumir el desafío de repensar: ¿Qué rol estamos ocupando como docentes de la Facultad de Derecho en la realidad social? ¿Qué tipo de profesionales egresan y cuál es su incidencia en la construcción de la ciudadanía? ¿Qué impacto (si acaso alguno) tiene nuestra tarea en la lucha por la justicia social?

Del mismo modo en que Freire cuestiona en sus cartas a los y las educadores para que reconozcan su posición ideológica de cara a esta tarea, nosotros y nosotras también debemos cuestionarnos. Nuestra práctica docente “no se limita solo a la enseñanza mecánica de los contenidos, (...) la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos” (Freire, 1994: 91). Por eso, “otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser” (Freire, 1994: 99).

En *Cartas a quien pretende enseñar* Freire nos propone que nos mantengamos alertas y con mirada crítica pero, a la vez, conscientes de nuestro rol. Simondon, por su parte, parece maravillarse de la técnica, que educa en tanto manifiesta un saber hacer que no puede ser impuesto, sino que debe ser descubierto genuinamente por el educador como por el educando.

Las reflexiones de Freire y Simondon nos provocan y obligan a repensar nuestra tarea de modo crítico, recuperando la esencia de la formación universitaria en una de las disciplinas que más comprometida debería estar –no solo en la teoría– con la justicia social.

Nuestra ideología no puede quedar (y de hecho nunca queda) de lado en nuestro rol docente: se refleja en cada actividad que desarrollamos tanto en la facultad como en nuestra práctica profesional. Cuestionarnos sobre estas consideraciones nos orienta a reconocer que, en palabras de Freire “la educación es un acto político (y) su no neutralidad exige de los y las educadores que asuman su identidad política y vivan coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria” (Freire, 1994: 107).

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. (2da ed. 11va reimpresión). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Simondon, Gilbert (2017) *Prolegómenos para una reconstitución de la enseñanza* (1954), *Sobre la técnica* (1953-1983) (Trad. Margarita Martínez y Pablo E. Rodríguez). Buenos Aires, Cactus.

VIAJAR EN EL TIEMPO PARA CONSTRUIR EL MAÑANA DESDE LAS AULAS

FEMINISMOS Y ESTADO



Ludmila Zarco

Abogada de la Facultad de Derecho (UBA). Docente de Teoría del Estado en la cátedra del Dr. Aníbal D'Auria. Miembro del Proyecto UBACyT "Condicionamientos retóricos del discurso jurídico y político argentino: análisis de sus presupuestos ideológicos en tres momentos de su desarrollo (1837-1862; 1880-1910; 1920-1955) del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Dr. Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho (UBA).

RESUMEN

Este trabajo surge de la reflexión y la experiencia. Repensar la propia práctica docente individualmente pero, sobre todo, hacerlo colectivamente, por un lado con mis compañeros del Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la UBA y, por otro, con los docentes de la comisión en la que trabajo desde hace cinco años. En el entendimiento de que la enseñanza del derecho debe ser respetuosa de los derechos de los estudiantes y, al mismo tiempo, armónica con la ley vigente y con la historia de nuestro país, es evidente la necesidad de comenzar a trabajar en temas de género en la Universidad, desde los primeros pasos de los estudiantes en la Facultad. La propuesta, entonces, es que viajemos en el tiempo en el aula a través del arte en todas sus expresiones, y que abordemos la enseñanza (en mi caso de la Teoría del Estado, pero la propuesta es superadora de esta asignatura) con una perspectiva de género, colaborando activamente en la formación de profesionales críticos, reflexivos y creativos, partiendo del uso de recursos y materiales novedosos.

Palabras clave: Teoría del Estado, perspectiva de género, derecho, pensamiento crítico, anarquismo.

ABSTRACT

This work arises from reflection and experience. Rethinking one's own teaching practice individually but above all doing it collectively, on the one hand with my colleagues from the Center for Teaching Development of the UBA Law School, and on the other one, with the teachers of the commission in which I have been working for the last five years. In the understanding that the teaching of law must be respectful of the rights of students and, at the same time, harmonious with the law in force and with the history of our country, it is evident the need to start working on gender issues at the University, from the first steps of students in the Faculty. The proposal then is that we travel back in time in the classroom through art in all its expressions, and that we approach the teaching (in my case of the Theory of the State, but the proposal is beyond this subject) with a gender perspective, actively collaborating in the formation of critical, reflective and creative professionals, based on the use of new resources and materials.

Keywords: State theory, gender perspective, law, critical thinking, anarchism.

Introducción

Teoría del Estado es cursada en los primeros años de la carrera, corresponde al ciclo profesional común, y es una materia cuatrimestral. El alumno que llega a nuestras aulas se está incorporando en la Facultad, lo que siempre significa un gran cambio.

A su vez, nos encontramos transitando un momento histórico especial, en el que el colectivo de mujeres y personas con identificaciones sexuales diversas encabezan reclamos que tienen que ver con defender y promover el derecho a la igualdad entre personas de distintos géneros. Ejemplo de ello es la lucha por la ley de aborto legal seguro y gratuito, el fin de los femicidios, entre otros.

En el entendimiento de que temas tan importantes atraviesan la enseñanza y que la Facultad de Derecho de la UBA no es ajena a este debate, se evidencia la necesidad de comenzar a trabajar temas de género en la Universidad, desde el mismo ingreso de los y las estudiantes a la facultad.

Teoría del Estado con perspectiva de género, ¿es posible?

Hace algunos años y con el surgimiento del movimiento *Ni una menos*, se dieron en la Argentina algunas discusiones respecto del rol de la mujer en

la sociedad y su relación con los espacios de poder. Las mujeres empezamos a pensar en esos espacios y en quién o quiénes los ocupaban. Advertí (con otras compañeras docentes) a la luz de lo dicho, que en el programa del curso no solo no había ninguna mención al rol de las mujeres en el surgimiento del Estado, sino que toda la bibliografía que usábamos eran producción intelectual de varones. Se plantearon así diversos interrogantes y el intento de responder a ellos es lo que origina a este trabajo:

¿Cómo podemos incluir autoras mujeres y que hablan del rol de las mujeres para aprender sobre el Estado? ¿De qué formas podemos promover la integración de conocimientos en el aula universitaria? ¿Cómo se puede enseñar a cuestionar? ¿Se puede hacer viajes en el tiempo? ¿A cuáles tiempos? ¿Para llegar a cuáles épocas? ¿Qué queremos que se lleven las y los cursantes de nuestras clases?

Estas preguntas supusieron cuestionar los contenidos de nuestro cronograma y, luego de varios debates, decidimos incorporar una nueva sección: escritos relacionados con el pensamiento anti-Estado producido por mujeres. La estructura de esta primera parte consiste en un recorrido por autores clásicos que explican el surgimiento del Estado como una evolución y luego incorporamos algunos textos de autores críticos, que explican el surgimiento del

Estado como una respuesta de los más poderosos que desean continuar con la opresión del pueblo con la finalidad de obtener más poder. Aquí incluimos, además de algunos autores varones con los que ya veníamos trabajando, dos mujeres: Emma Goldman, anarquista (1869-1940) y Gayle Rubin, antropóloga feminista (1949). Los textos que trabajamos son *Tráfico de mujeres* (Goldman, 1910) y *El tráfico de mujeres* (Rubin, 1986).

No es imposible incorporar autores y autoras que, con una mirada distinta en términos críticos, expliquen de manera no convencional los temas que en general se transmiten como naturalmente dados. Conceptos como política, democracia, Estado se explican en casi todas las cátedras con autores clásicos. Si pretendemos un pensamiento reflexivo, crítico, por parte de los alumnos y las alumnas, es bueno, a mi entender, que les mostremos que no todos y todas piensan igual y que hay quienes pudieron encontrar una explicación diferente (igual de seria en términos científicos) al fenómeno estudiado.

Circula una idea, un rumor en el ámbito académico: solo se puede incorporar perspectiva de género en materias afines o en ámbitos de investigación. Por ejemplo, se puede abordar con perspectiva de género a la violencia intrafamiliar o sexual en Derecho Penal o en Derecho de Familia, pero no se admite la posibilidad de abordar otros temas, en nuestro caso, el surgimiento del Estado, con esta perspectiva: “al observar y reconfigurar amplios espectros de la realidad a través de la lente del género, pareciera que solo se ve la lente”, dice MacKinnon (2005: 158). Entiendo que ahí está la mella y en coincidencia con la autora, creo que “La enseñanza del derecho enfrenta un desafío en otro nivel integrar el género en la totalidad del programa académico: integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña” (p. 162).

Enseñando a cuestionar

En este sentido, y en el entendimiento de que es necesario transparentar desde dónde se habla —me refiero a la postura filosófico-pedagógica adoptada frente a la enseñanza (y por qué no frente a la vida)— considero necesario hacer una aclaración: en la cátedra nos proponemos colaborar en la formación de abogados y abogadas críticos, reflexivos, indagadores. Como dice el refrán, “la práctica hace al maestro”, y es en este sentido que una de las propuestas de la cátedra es que las y los cursantes comiencen a “practicar”

desde el comienzo de la carrera, por eso abonamos el modelo de formación jurídica crítica. Cardinaux y Clérico (2005) postulan que existen varios modelos de formación de abogados en nuestra facultad y, dentro de esos modelos, distintas clasificaciones en las que no me detendré por una cuestión de espacio y tiempo, pero entre ellas se mencionan los modelos de formación jurídica crítica. Este último se enfrenta con todos los otros. Las autoras explican que: “cualquiera de esos modelos implica dominación y jerarquía. Dominación en tanto se busca imponer obediencia a mandatos específicos. Esta dominación se logra tratando al estudiantado como un mero receptor y reproductor de normas sin permitir el desarrollo de una faz crítica de lo transmitido (p. 12) (...) La formación de abogados en esta concepción requiere el favorecimiento de una concepción crítica que incorpore no solo el estudio de las ciencias sociales que le permitirán describir y explicar fenómenos sociales relacionados con el derecho, sino también un análisis filosófico e histórico del derecho. Y más que teorías, aquí se impone el conocimiento de procedimientos que permitan descubrir qué se esconde detrás de cada norma, de cada decisión judicial, de cada conducta orientada normativamente. La formación de abogados requiere en esta concepción no solo el aprendizaje del conocimiento disponible que nos proporcionan las ciencias sociales, sino además el adiestramiento en un abordaje crítico, que supone poner entre paréntesis la ideología que anida en cada prescripción... (p. 15)”.

En resumen, si pretendemos formar abogadas y abogados libres de estereotipos, críticos, y que además trabajen en pos de la igualdad social bajo el derecho, “todo el derecho” en palabras de MacKinnon (2005: 162), hay que comenzar desde el comienzo de la carrera y aun mejor: desde la materia en la que se estudia el surgimiento del Estado como estructura de poder y dominación social.

Materiales de estudio creativos

Cuando pensamos en profesionales creativos, imaginamos ingenieros, arquitectos, artistas plásticos, músicos, etc., pero abogados y abogadas no están en esas listas. Se asocia al ejercicio del derecho con un trabajo de oficina, repleta de libros, códigos y otras cosas de lo más aburridas. Sin embargo, la abogacía en estos tiempos requiere de más creatividad que nunca, los desafíos son cada vez mayores y más complejos. Es necesario entonces formar abogados que además de

reflexivos y críticos, sean creativos.

Por ello, los materiales de estudio han sido seleccionados con mucho esmero. Elegimos cada texto, cada libro, cada recurso y cada estrategia de enseñanza. Nos preocupamos porque los textos sean de fuente directa, es decir, que las y los estudiantes lean a Platón por Platón, Moreno por Moreno, etc. Como dije antes, uno de nuestros objetivos es fomentar el pensamiento crítico, por eso entendemos que es necesario leer a las y los autores directamente, y a partir de allí, comprender y criticar. En este sentido, intentamos utilizar recursos y estrategias variadas. Creo que una clase convocante, emotiva, creativa generará aprendizajes perdurables, poderosos y estimulantes.

Un viaje a través del tiempo

Al comienzo de este trabajo nos preguntamos si se puede viajar en el tiempo, y en la inteligencia de que la mejor forma de dar respuestas a las preguntas que formulé al comienzo y a la vez seguir reflexionando sobre nuestras prácticas docentes desde lo concreto, es decir, desde el aula misma, es que decidí volcar estas inquietudes en el diseño de una clase en la que la cuestión central es trabajar el texto de Emma Goldman denominado “Tráfico de mujeres”.

Emma Goldman nació en Lituania (parte del imperio ruso en aquel momento), en 1869. Era judía y emigró a los Estados Unidos en 1885 cuando contaba con 16 años. Allí trabajó como obrera textil y se unió al movimiento anarquista de tendencia obrera formado en su mayoría por otros migrantes europeos. Llegó huyendo de su padre, que pretendía casarla a los 15 años. Estuvo detenida en muchas oportunidades por hablar en público de anarquismo, por instigar a la huelga y por hablar en favor del uso de métodos anticonceptivos. Fue considerada por el FBI como “la mujer más peligrosa de América”, y por ello, en 1919 fue expulsada del país y deportada a Rusia. Allí vivió unos años y desilusionada con el curso de acontecimientos que allí se sucedieron, se instaló en Toronto, Canadá, hasta su muerte.

En 1906 fundó un periódico llamado MotherEarth (Madre Tierra) que se publicaba mensualmente. Allí se publicó, en el año 1910, el texto que se trabajará en la clase.

La clase se divide en cuatro grandes momentos, dos en los que la docente será protagonista y dos en los que los y las cursantes lo serán. ¿Por qué? Porque

la educación, siguiendo a Celman (1998), es un acto de conocimiento y para que este acto tenga lugar, tanto estudiantes como docentes debemos analizar, reflexionar, discutir, etc., y generar que el aula sea un espacio para expresarse libremente, sin terror al error, entendiendo que este es parte del proceso de aprendizaje, central en esta clase. “De este modo, los alumnos aprenden democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento... Enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento” (p. 39).

Para comenzar, me pareció importante vincular la clase anterior y la actual. En el cronograma, la clase

“

Si pretendemos formar abogadas y abogados libres de estereotipos, críticos, y que además trabajen en pos de la igualdad social bajo el derecho, “todo el derecho” en palabras de MacKinnon (2005: 162), hay que comenzar desde el comienzo de la carrera y aun mejor: desde la materia en la que se estudia el surgimiento del Estado como estructura de poder y dominación social.

”

que traigo es la número doce, por eso elegí que este momento (el que inicia la clase) sea un espacio en el que los y las estudiantes sean los protagonistas.

A esta altura del cuatrimestre —faltan solo una o dos clases para el primer parcial—, los estudiantes ya se animan a participar activamente, cosa que no sucede en las primeras clases. La actividad comienza con un dinamizador que es la pregunta “¿Qué les resonó más de la clase anterior?” Utilizo este término, “resonar”, porque pretendo que las y los estudiantes se

centren en lo que les pareció más importante.

Esta pregunta, que en su formulación no resulta compleja, es, siguiendo a Litwin (2008), una pregunta que refiere a la metacognición, toda vez que apunta a que “los estudiantes reconozcan lo que han pensado... si se ha producido síntesis o procesos de generalización adecuados” (p.81). Aquí se contextualiza la clase en el cronograma y, a partir de lo expuesto por ellas y ellos, se introduce el texto de Emma Goldman y se menciona el porqué de su incorporación en el cronograma. Transparentar el proceso mediante el cual se incorporó el tema (en nuestro caso el texto “Tráfico de mujeres”), siguiendo a Celman (1998) es “el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje” (p. 39).

En un segundo momento, propongo ver un video. Es un tango llamado Acquaforte. El video, además de la música, contiene imágenes alusivas a la letra y se encuentra subtítulo en español. Elegí esta versión subtítulo por varias razones: es probable que para algunos y algunas cursantes sea la primera vez que escuchen tango. La cadencia especial de este género musical es especial, por ello, se trabajará con un video con subtítulos en español siendo que el tango está en el mismo idioma. Se espera, además, que todas y todos puedan ampliar su perspectiva con el aporte del tango y las pinturas que allí aparecen; a la vez, se prevé que podrán ponderar el anclaje cultural intemporal de las conceptualizaciones sobre las que estamos profundizando.

Antes de reproducirla, la docente contextualiza históricamente lo que las y los cursantes van a escuchar. Se explicita que también es contemporáneo a nuestra autora y que en él encontrarán una mirada posible sobre la explotación sexual y económica imperante en la época. Luego de ver el video dos veces, para facilitar que los y las cursantes fijen algunas imágenes y comprendan la letra, se propone que en grupos de dos o tres integrantes, comenten el contenido del video y respondan las dos preguntas que se escribirán en el pizarrón. Para ello disponen de 10 minutos, lo que se comunica a los cursantes. Es importante como explica Finkelstein, esperar las respuestas y permitir un espacio para esas respuestas (Finkelstein, 2007: 12-13). A continuación, la docente escribe las preguntas en el pizarrón. Esto es importante porque para estudiantes de primer año es importante releer las consignas mientras las van trabajando.

Las preguntas son: 1) ¿Cuál es la historia que nos narra este tango? 2) ¿Encontramos algún paralelismo con lo trabajado por Emma Goldman en el texto?

Aquí no se pretende que los estudiantes realicen un análisis detallado del contenido del texto ya que aún no se ha trabajado en clase, sino que se apunta a generar un intercambio que enriquezca a aquellos que no han leído el texto.

Esta actividad contiene, en sí, tres finalidades: como estrategia, incorporé el video en la creencia de las experiencias estéticas nos pueden conmover y que “las relaciones entre contenidos y disciplinas del currículo, cuando incorporan experiencias estéticas, incluyen las emociones, el placer de la escucha o la contemplación, que a su vez liberan la imaginación creativa” (Litwin, 2008: 86-87).

Como segunda finalidad, lo relativo al trabajo en grupo: el trabajo en grupos pequeños favorece la posibilidad de que todas y todos se expresen. El tema que estamos trabajando es la prostitución como forma de dominación y sometimiento de la mujer, como doble explotación: sexual y económica. Es un tema sensible, y no se me escapa la posibilidad de que alguna de mis alumnas mujeres se encuentre en una situación como esta o bien que, como el 99% de las mujeres e identidades diversas, alguna o alguno haya sufrido algún tipo de violencia machista-patriarcal. Por eso decidí que los grupos sean reducidos, para favorecer así la intimidad y la posibilidad de expresarse entre pares. Aquí el rol de la docente es el de espectador alejado, para favorecer el diálogo entre pares sin intromisiones.

Por otro lado, decidí no tratar este tema bajo presupuestos actuales como, por ejemplo, las posturas que actualmente existen respecto del tema, para evitar de esta manera posibles revictimizaciones o incomodidades que impidan que las y los cursantes se expresen libremente.

En este sentido, el trabajo en grupos además se propone “en oposición a las prácticas tradicionales, que están basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales (...) el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares, se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje” (Litwin, 2008: 107).

La tercera finalidad de esta actividad se relaciona con ir aumentando la complejidad de las preguntas

de manera gradual, para favorecer la interrogación didáctica, ya que, en términos de Finkelstein (2007: 14): “la interrogación didáctica bien utilizada posibilita el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes”. La autora diferencia, de acuerdo con el grado de complejidad, entre preguntas más sencillas y las más complejas. Así las primeras apuntan al conocimiento/ comprensión y las otras al análisis/ síntesis (pp. 11-12). La primera pregunta en nuestro caso se inscribe en la capacidad de comprensión ya que se solicita que las y los estudiantes comprendan lo que han visto y oído en el video. La segunda pregunta requiere de un nivel de mayor complejidad, ya que la finalidad de la pregunta es que puedan vincular la historia que cuenta Acquaforte con el contenido del texto “Tráfico de mujeres” de Goldman. Esta pregunta apunta al análisis y a la síntesis:

“Análisis: estas son preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles. Permiten que el estudiante pueda identificar los motivos que provoca un hecho específico, considerar y analizar la información que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, inferencia o generalización encontrando pruebas que la apoyen o refuten.

Síntesis: favorecen el pensamiento creativo tendiendo a la producción de mensajes originales, predicciones, solucionar problemas con variadas respuestas (es decir, utilizar el pensamiento divergente)” (Finkelstein, 2007: 11-12).

En el tercer momento, y luego de haber escuchado atentamente a las y los estudiantes, utilizando como estrategia la exposición dialógica, se exponen las ideas principales del texto de Goldman.

“La exposición dialógica como alternativa a la clase expositiva tradicional que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias, cuyo objetivo es la producción de saberes. Se debe tomar como punto de partida a la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y fundamentalmente problematizar” (Finkelstein, 2005: 7).

Me parece interesantísima la idea de partir del diálogo para generar saberes. Por ello, decidí realizar la actividad primero. Lo cierto es que si hubiese sido al revés, es decir si la clase hubiese comenzado con la exposición del tema, nos encontraríamos frente a una clase expositiva tradicional, ya que los

y las estudiantes no habrían tenido la posibilidad de expresarse y dialogar entre ellos y con la docente desde la actividad.

Con la finalidad de ordenar las ideas se ha dividido la clase en momentos, pero esta debe mirarse integralmente. La exposición dialógica comienza con la actividad y termina cuando finaliza la clase. Me animo a decir que ni siquiera termina allí, ya que la propuesta del final de la clase es seguir pensando y seguir conversando por mail. Porque, en concordancia con la autora, “en la exposición dialogada, en el intercambio convergen posturas valorativas divergentes. El único requisito es argumentar correctamente. De esta manera se promueve la libertad intelectual en tanto cada sujeto es reconocido como un sujeto de argumentación ... El rol del profesor se convierte en alguien que crea puentes, que facilita el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y genera un clima de confianza donde el error no es sancionado sino retomado y trabajado” (Finkelstein, 2007: 7).

Durante la exposición del tema, las y los estudiantes podrán seguir la exposición de la docente mediante la visualización de los aspectos centrales de la exposición en las distintas diapositivas del PowerPoint, lo que puede favorecer su posterior estudio, recuerdo y evocación (memoria).

En el cuarto y último momento, y finalizando la clase, la docente reconstruye lo sucedido en esta, explicando por qué trajo el video y vinculándolo con el texto de Goldman. Aquí nuevamente son protagonistas los y las estudiantes, ya que, a partir de las dudas o comentarios que quieran hacer, se repondrán los vínculos que se establecieron en la actividad posterior al video, de manera dialogada.

Este segmento de la clase (que trato de incorporar en todas las que dicto) se llama “Para seguir pensando”. Aquí se proponen distintas actividades para que los y las estudiantes profundicen lo trabajado en clase, afianzando conocimientos y destacando los aspectos centrales de la clase. En esta clase, propuse releer el texto de Goldman y profundizar en las siguientes ideas:

- prostitución como explotación sexual y económica;
- el cuerpo de las mujeres como objeto en tres acepciones: a) como objeto de dominación, b) como mercancía y c) como objeto de intercambio (esta última cuestión se profundiza con el texto de Gayle Rubin, que se da dos clases más adelante).

Asimismo, propongo releer el texto de Goldman y pensar en las caracterizaciones que se vieron en clase. Luego, les indico que anoten en sus cuadernos ideas, imágenes y dudas y las traigan a la clase que viene o bien que las escriban por mail.¹

Maggio (2012) refiere que es necesario abordar el metaanálisis de la clase, entendido como “construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente” (p. 41). En este sentido, creo que es fundamental para afianzar lo aprendido, repasar las ideas principales del texto, las preguntas, las inquietudes, etc. Así, creo que se genera la enseñanza poderosa de la que habla la autora, la que recordamos a través de los años, las que nos convoca desde la emoción: “La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (p. 46).

A modo de conclusión, creo que es posible viajar en el tiempo escuchando tango, expresión de la música popular argentina que tanto tiene para decirnos de

nosotros mismos. Es posible pensar en términos intemporales a la prostitución como doble explotación: económica y sexual tratando un tema muy sensible sin caer en lugares comunes o irrespetuosos para las personas con las que compartimos el camino del aprendizaje.

Creo que es posible abordar la enseñanza de la Teoría del Estado con perspectiva de género, colaborando activamente en la formación de abogados críticos, reflexivos y creativos, partiendo de la utilización de recursos y materiales novedosos. Pero, para esto, es necesario reflexionar sobre nuestras prácticas. En este sentido y en coincidencia con Balardini et al. (2018) creo que: “No se trata de pensar cómo sumamos ‘género y diversidades’, sino cómo iniciamos un proceso de revisión y análisis profundo que transforme las actuales prácticas en la enseñanza del derecho como también las formas en que nos vinculamos al interior de la comunidad educativa” (p. 418).

Bibliografía

- Balardini, L., Pautassi, L., Ronconi, L. y Sigal M. (2018) “La institucionalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho”, en *Revista Jurídica de Buenos Aires*, año 43, nro. 97.
- Cardinaux, N., Clérico L. (2005) “Formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, AAVV *De cursos y de formaciones docentes*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA: Buenos Aires, pp. 12-15
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En Camilioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.
- Finkelstein, C. (2007) *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. UBA, OPFYL, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós, Buenos Aires.
- MacKinnon, C. (2005) “Integrando el feminismo en la educación práctica”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 3 (6), 158-162.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.

1 Este recurso es usado habitualmente en las clases, ya que algunos cursantes no se animan a preguntar frente a sus pares. Esta herramienta posibilita que los más tímidos y los que no pudieron leer el texto antes de la clase, también puedan participar y evacuar dudas.

ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO (UNA) PUNO, 2017-2020



Liceli Gabriela Peñarrieta Bedoya

Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social, con especialidad en Psicología y Doctora en Educación. Docente titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano. Ha realizado investigaciones y publicaciones en temas de psicología educativa, comunicación para el desarrollo y psicología social.

liceligabriela@unap.edu.pe



Javier Sócrates Pineda Ancco

Abogado, Administrador y Doctor en Derecho. Docente titular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano. Ha realizado publicaciones en temas de derecho a la educación y servicios públicos.

jspineda@unap.edu.pe



Boris Espezua Salmón

Abogado y Educador, Doctor en Derecho. Docente titular y ex Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano. Ha realizado publicaciones en filosofía y mitología andina.

bgespezua@unap.edu.pe

RESUMEN

Se analiza el nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), considerando que el desarrollo de las actividades académicas fueron en forma presencial el primer semestre académico de 2017 (2017-I) y en forma virtual el primer semestre de 2020 (2020-I) por el periodo de emergencia nacional producido por la COVID-19. Para el estudio, se aplicó el inventario SISCO v2. La muestra fue de 247 estudiantes en 2017-I y de 191 en 2020-I. En 2017, el 53,8% de los casos se concentraba en un nivel bajo de estrés; mientras que el 2020-I el 57,1% de casos se concentró en niveles altos.

Palabras clave: afrontamiento, estresor, estrés académico, factores personales, manifestación, riesgo, síntoma.

ABSTRACT

This report analyzes the level of stress and coping strategies in students of the Faculty of Legal and Political Sciences of the Universidad Nacional del Altiplano, considering that the development of academic activities were in person during the first academic semester of 2017 (2017-I) and virtual during the first semester of 2020 (2020-I), due of the national emergency produced by Covid-19. SISCO inventory v2 was applied. The sample was 247 students in 2017-1 and 191 in 2020-1. In 2017-I, 53.8% of cases were concentrated in a low level of stress, while in 2020-1 57.1% of cases were concentrated at high levels.

Keywords: coping, stressor, academic stress, personal factors, manifestation, risk, symptom.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (2015), una de cada cuatro personas sufre de al menos un trastorno mental, lo cual produce gran discapacidad y disminuye la calidad de vida y la capacidad para producir recursos económicos de las personas que los padecen (Taype-Rondán, Lajo-Aurazo y Huamaní, 2012: 166). El estrés es la enfermedad de salud mental del siglo XXI y un trastorno mental, detonante de la depresión e incluso del suicidio. Caldera, Pulido y Martínez (2007) mencionan que uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés; y está presente en todos los medios y ambientes, incluido el educativo.

En el Perú, según el Instituto de Integración (La República, 2016) el 58% de los peruanos sufre de estrés; sin embargo, el 50% de los peruanos con problemas de salud mental no considera el estrés, la depresión u otras enfermedades relacionadas como problemas de salud. Estos no buscan ayuda profesional y disminuyen su capacidad para colaborar

con la sociedad (Castillo, 2015) o para rendir en las actividades que desarrolla.

El estrés académico conlleva a una reacción normal que se tiene frente a diversas exigencias y demandas que se enfrentan en la universidad. Esta reacción nos activa y nos moviliza para responder con eficacia y conseguir nuestras metas y objetivos; pero en ocasiones, se tiene demasiadas exigencias al mismo tiempo, lo que agudiza la respuesta y disminuye el rendimiento (Osorio, 2017).

Al respecto, Osorio (2017) plantea tres niveles de manifestación del estrés académico: físico, psicológico y emocional, y conductual. Cada uno de ellos implica una serie de síntomas que el sujeto presenta frente al estresor. Un nivel elevado de estrés académico altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. Esta alteración influye de forma negativa en el rendimiento académico y, en algunos casos, disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

Para Muñoz (1999, citado en Berrío y Mazo, 2011)

los índices notables de estrés se dan en las poblaciones universitarias, alcanzando mayores cuotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos anteriores a los exámenes. Entonces, se encuentra una relación entre el nivel de estrés y los exámenes en estudiantes universitarios, donde el nivel de estrés es mayor durante el período de exámenes (Martín, 2007). Galdós-Tanguis (2014) sostiene que mientras mayores sean los niveles de extraversión, menores serán las situaciones percibidas como generadoras de estrés académico y los síntomas presentados por el alumno. Por lo que las estrategias de afrontamiento del estrés favorecen la salud mental y la calidad de vida (Díaz, 2010) de los estudiantes.

Los niveles de estrés dependen del perfil de los estudiantes (Pulido et al., 2011). Al respecto, Maldonado y Reich (2013) señalan que la edad, el nivel de estudios, el género y actividades laborales determinan características de vulnerabilidad. Además, los factores causales del estrés en los estudiantes universitarios son aquellos relacionados al escaso manejo de recursos personales y sociales necesarios para hacer frente a demandas excesivas de estrés (Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013). Además, en relación a variables sociodemográficas Condoyque et al. (2016) señalan que el ciclo de estudio, el ingreso económico, la vida sexual activa y las horas de biblioteca se asocian al nivel de estrés presentado en estudiantes de Enfermería y Nutrición.

Para Bedoya-Lau, Matos y Zelaya (2014), la prevalencia del estrés académico alcanzado por el 77,54 % de los estudiantes de séptimo año de la Facultad de Medicina es alto, en los cuales los estresores más frecuentes son la sobrecarga de trabajos y evaluaciones de los profesores. Mientras que Chau y Vilela (2017) establecieron el estrés, el estilo de afrontamiento evitativo, el área interpersonal y el centro de estudios como determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco.

Al respecto, Ticona, Paucar y Llerena (2010) encontraron una relación positiva entre el nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de Enfermería (UNSA Arequipa). Encontraron que el nivel de estrés fue severo (29,91%) y que las estrategias más utilizadas fueron la planificación y afrontamiento activo. Arrieta, López y Albanesi de Nasseta (2015) detectaron relaciones positivas entre estrategias de afrontamiento, sexo y nivel de estrés vivenciado. Además, Rosales

(2016) establece una correlación estadísticamente significativa y positiva entre el estrés académico y los hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior de Lima-Sur.

Este artículo tiene por objetivo comparar los niveles de estrés académico y estrategias de afrontamiento presentes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (FCJP) de la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) en los primeros semestres de 2017 (2017-I) y de 2020 (2020-I). Para ello se busca específicamente:

- Conocer los niveles de estrés académico respecto de los niveles de riesgo académico presentes en los estudiantes de la FCJP de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020-I.
- Establecer las estrategias de afrontamiento del estrés respecto a los niveles de riesgo académico presentes en los estudiantes de la FCJP de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020-I.

Materiales y método

La investigación responde a un enfoque cuantitativo, cuyo diseño se enmarca en una investigación longitudinal de tendencia ya que se analizan la data levantada en el primer semestre de 2017 y la obtenida al finalizar el primer semestre de 2020.

Al tratarse de un estudio de tendencia, la población está conformada por estudiantes matriculados del I al XII ciclo de estudios de la FCJP en el semestre académico 2017-I y 2020-I.

La muestra se estableció considerando los criterios establecidos para investigaciones con características aceptables; por ello, el margen de error fue del 5% y con un 95% de nivel de confianza. El cálculo se efectuó empleando la fórmula de Murray y Larry (2005, citados por Bolaños, 2012) para población finita y conocida:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 * N * p * q}{i^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n: tamaño muestral;

N: tamaño de la población;

Z: valor correspondiente a la distribución de gauss;

p*q: prevalencia esperada del parámetro a estudiar;

i: error

Al calcular la muestra se obtuvieron 247 estudiantes de la FCJP de la UNA, matriculados en el semestre 2017-I y 191 estudiantes en el semestre 2020-I. El muestreo es aleatorio al azar.

Para la medición, procesamiento y análisis de datos se considera:

- **Objetivo 1:** variable estrés académico, el que se encuentra dividido en tres dimensiones: manifestaciones físicas, manifestaciones psicológicas y emotivas y manifestaciones conductuales. La técnica aplicada correspondió a la encuesta y como instrumento el inventario SISCO del estrés académico v2, el cual fue validado en el año 2006 por Barraza a través de teorías y conceptos que llevan a su desarrollo, presentando sólidas propiedades psicométricas. El cuestionario escrito es autoadministrado de manera online con escala de medición tipo Likert permite identificar el nivel de estrés (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco, mucho), los factores estresores recurrentes, síntomas o reacciones al estímulo estresor. Cada uno de ellos presenta cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre). El instrumento fue validado en el semestre 2016-II con un grupo piloto integrado por estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales. Estadísticamente se trabajó con los estadígrafos descriptivos. Los datos fueron procesados haciendo uso de técnicas como el análisis discriminante. El procesamiento de la información se realizó con el Programa SPSS v23.
- **Objetivo 2:** variable estrategias de afrontamiento, constituido por indicadores expuestos en el instrumento inventario SISCO del estrés académico v2 de Barraza. Este es autoadministrado con escala de medición tipo Likert (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco, mucho) y cada uno de ellos presenta cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre). Estadísticamente se trabajará con los estadígrafos descriptivos. Además, los datos fueron procesados haciendo uso de técnicas como el análisis discriminante. El procesamiento de la información se realizó con el Programa SPSS v23.

Respecto al Inventario SISCO, cabe mencionar que al haberse trabajado con él tanto para el objetivo 1 como para el 2 es necesario realizar la descripción de este instrumento. Barraza describe que el inventario contiene 41 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco, mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 21 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Nueve ítems que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Estrés académico

El estrés académico es una reacción normal que se tiene frente a las diversas exigencias y demandas que se enfrentan en la universidad (Osorio, 2017). Estas reacciones se manifiestan a través de lo físico, lo psicológico y emocional y lo conductual. Para comprender el estrés académico, en la investigación se consideraron: estresores y manifestaciones del estrés.

a. Estresores

Los estresores son estímulos, condiciones o situaciones que generan estrés. Desde la perspectiva de Barraza y enmarcado en el aspecto académico, podemos encontrar la competencia entre compañeros, sobrecarga de tareas, personalidad del docente, etc. Considerando los resultados obtenidos, tenemos que los datos que presentan mayor homogeneidad son la sobrecarga de tareas y evaluaciones de los docentes tanto en 2017-I como en 2020-I.

Los puntajes asignados a los estresores fueron distribuidos de 1 a 5, donde uno es nunca y cinco siempre. Al respecto se tiene que para los estresores

sobrecarga de tareas y tipo de trabajo que piden los docentes (ya sean, ensayos, mapas conceptuales, resúmenes, etc.), se tiene una moda de 4, lo que implica que estos estresores inquietaron casi siempre a los estudiantes durante el semestre 2017-I; mientras que en 2020-I se tiene el tiempo limitado para hacer la tarea (con una moda de 5), la sobrecarga de tareas, las evaluaciones de los docentes y el tipo de trabajo solicitado por el docente (con una moda de 4, respectivamente).

Al realizar la división de acuerdo con el nivel asignado al estresor, se tiene en los estudiantes que registraron niveles altos para la sobrecarga de tareas y trabajos académicos, el tipo de trabajo que es solicitado por los docentes, las evaluaciones y la personalidad y carácter del docente en el semestre 2017-I. Mientras que para el semestre 2020-I se tiene la sobrecarga de tareas y trabajos académicos, las evaluaciones y el tiempo limitado (ver la Tabla 1).

Tabla 1 Comparación características de los estresores* nivel de estresor en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I/ 2020-I

	Nivel de estresor	2017-I			2020-I		
		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)
				No ponderados			No ponderados
Medio	Problemas de conectividad				3,26	0,946	81
	La competencia con los compañeros de grupo	2,62	0,841	141	2,79	1,137	81
	Sobrecarga de tareas y trabajo académicos	3,29	0,841	141	3,69	0,769	81
	La personalidad y carácter del docente	2,76	0,792	141	2,70	1,03	81
	Las evaluaciones de los docentes (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	3,18	0,743	141	3,36	0,826	81
	Problemas con el horario de clases	2,35	1,147	141	2,22	1,072	81
	El tipo de trabajo que te piden los docentes (consultas de temas, ensayos, mapas conceptuales, monografías, etc.)	2,94	0,984	141	3,04	0,968	81
	No entender los temas que se abordan en clase	2,44	0,823	141	2,53	0,909	81
	Participación en las clases sincrónicas (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	2,50	0,997	141	2,58	0,986	81
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	2,84	0,907	141	3,10	0,957	81
Alto	Problemas de conectividad				4,02	0,839	109
	La competencia con los compañeros de grupo	3,52	1,024	99	3,83	1,023	109
	Sobrecarga de tareas y trabajo académicos	4,45	0,704	99	4,49	0,647	109
	La personalidad y carácter del docente	4,18	0,787	99	3,87	0,893	109
	Las evaluaciones de los docentes (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4,43	0,771	99	4,42	0,684	109
	Problemas con el horario de clases	3,41	1,443	99	3,41	1,203	109
	El tipo de trabajo que te piden los docentes (consultas de temas, ensayos, mapas conceptuales, monografías, etc.)	4,41	0,67	99	4,27	0,812	109
	No entender los temas que se abordan en clase	3,07	1,145	99	3,79	0,924	109
	Participación en las clases sincrónicas (responder a pregunta, exposiciones, etc.)	3,46	0,972	99	4,00	0,923	109
	Tiempo limitado para hacer el trabajo	4,09	0,834	99	4,33	0,758	109

Considerando que el carácter y personalidad de los docentes fue señalado como el estresor que se repite en todos los niveles (alto, medio y bajo) en 2017-I, al ser comparado con los estresores presentes en 2020-I encontramos diferencias, ya que en este semestre se tiene como estresor constante la sobrecarga de tareas.

b. Manifestaciones del estrés

Se consideraron tres manifestaciones: las físicas, las psicológicas y emocionales y las conductuales. En 2017-I se registró la presencia casi frecuente (puntuación de 4 en la moda) de fatiga crónica y somnolencia o mayor necesidad de dormir; mientras que en 2020-I estas manifestaciones fueron puntuadas como frecuentes

en fatiga crónica, dolores de cabeza y somnolencia.

Al evaluar el nivel de estrés a través de su manifestación física se obtuvo que en 2017-I los estudiantes presentaron un nivel medio caracterizado por trastornos en el sueño, es decir, existen problemas para dormir, insomnios o pesadillas; problemas de digestión, dolor abdominal o diarreas; y reacciones como rascarse, morderse las uñas, entre otras, y, en un nivel medio se tiene estudiantes con fatiga crónica y somnolencia. En 2020-I se observa que un alto porcentaje de estudiantes manifiestan niveles altos de síntomas físicos, siendo estos: fatiga y somnolencia (ver la Tabla 2).

Tabla 2. Comparación: nivel del síntoma* características de los síntomas físicos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

	Nivel Síntoma Reacción Físico	2017-I			2020-I		
		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)
				No ponderados			No ponderados
Bajo	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	2,26	0,841	133	1,00	.a	1
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	2,14	0,841	133	1,00	.a	1
	Dolores de cabeza o migraña	1,94	0,841	133	1,00	.a	1
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	1,58	0,792	133	1,00	.a	1
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	1,50	0,743	133	1,00	.a	1
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	2,30	1,147	133	1,00	.a	1
Medio	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	3,64	1,168	114	2,98	1,245	81
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	3,89	1,002	114	3,11	1,095	81
	Dolores de cabeza o migraña	3,72	1,109	114	3,09	1,206	81
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	3,17	1,167	114	2,25	1,067	81
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	2,92	1,440	114	2,38	1,374	81
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	3,95	0,871	114	3,07	1,311	81
Alto	Trastornos en el sueño (problemas para dormir, insomnio o pesadillas)	0,00	0	0	4,06	1,053	109
	Fatiga crónica (siente cansancio permanente)	0,00	0	0	4,27	0,824	109
	Dolores de cabeza o migraña	0,00	0	0	4,07	1,095	109
	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	0,00	0	0	3,41	1,271	109
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	0,00	0	0	3,51	1,338	109
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	0,00	0	0	4,11	0,994	109

Respecto de la manifestación psicológica y emocional se observa que la inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto) se repite con una frecuencia media (algunas veces con una puntuación de 3). Las características de los estudiantes de acuerdo con el nivel de manifestación de los síntomas psicológicos son: sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad,

angustia y desesperación y/o inquietud en 2017-I. No se dan manifestaciones psicológicas en un nivel alto; sin embargo, en 2020-I se presentan manifestaciones en niveles altos, siendo los sentimientos de depresión la característica que presenta mayor concentración de datos. Además, se puede observar la disminución de casos con niveles bajos (ver la Tabla 3).

Tabla 3. Comparación: nivel del síntoma* características de los síntomas psicológicos en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

	Nivel Síntoma Reacción Psicológica	2017-I			2020-I		
		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)
				No ponderados			No ponderados
Bajo	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	1,67	0,682	133	1,33	0,500	9
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1,85	0,802	133	1,33	0,500	9
	Ansiedad, angustia o desesperación	1,91	0,753	133	1,33	0,500	9
	Problemas de concentración	2,11	0,714	133	1,44	0,726	9
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	1,78	0,891	133	1,11	0,333	9
Medio	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	3,79	0,825	114	2,88	0,879	76
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	3,67	1,165	114	2,72	0,810	76
	Ansiedad, angustia o desesperación	3,85	0,694	114	2,86	0,905	76
	Problemas de concentración	3,42	0,93	114	2,95	0,728	76
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	3,09	1,110	114	2,3	0,924	76
Alto	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar quieto)	0,00	0	0	4,29	0,839	106
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	0,00	0	0	4,66	0,495	106
	Ansiedad, angustia o desesperación	0,00	0	0	4,57	0,602	106
	Problemas de concentración	0,00	0	0	4,41	0,701	106
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	0,00	0	0	4,17	0,833	106

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

La manifestación conductual en los estudiantes de la FCJP de la UNA de Puno corresponde a un nivel medio en 2017-I. En la Tabla 4 se aprecia que las características de esta manifestación son: en un nivel bajo, aislamiento del grupo; en un nivel medio, conflictos

o tendencias a polemizar o discutir; y, finalmente, en un nivel alto, presencia de una ingesta mayor de alimentos o disminución del apetito. Para 2020-I se observa un incremento de los síntomas en su totalidad hacia el nivel medio y alto.

Tabla 4. Comparación: nivel del síntoma* características de los síntomas conductuales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 202

	Nivel Síntoma Reacción Conductual	2017-I			2020-I		
		Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)
				No ponderados			No ponderados
Bajo	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	1,83	0,783	133	1,27	0,594	15
	Aislamiento de los demás	1,71	0,754	133	1,00	0,000	15
	Desgano para realizar las actividades académicas	1,93	0,863	133	1,27	0,458	15
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	2,26	1,064	133	1,60	0,828	15
Medio	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	3,02	1,022	114	2,38	0,823	74
	Aislamiento de los demás	3,18	1,194	114	2,97	1,006	74
	Desgano para realizar las actividades académicas	3,24	1,033	114	2,78	0,815	74
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	3,54	0,106	114	2,61	0,857	74
Alto	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	0,00	0,000	0	4,00	0,965	102
	Aislamiento de los demás	0,00	0,000	0	4,30	0,876	102
	Desgano para realizar las actividades académicas	0,00	0,000	0	4,34	0,850	102
	Aumento o reducción del consumo de alimentos	0,00	0,000	0	4,31	0,808	102

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Entonces, si se comparan los niveles de estrés de 2017-I con los de 2020-I (ver Tabla 5), se observa un incremento en el nivel alto (57,1%); mientras que en el nivel medio se encuentra el 39,8%; y, en el nivel bajo el 3,1% en cuanto a los niveles de estrés.

Tabla 5. Comparación: nivel de estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

Nivel de estrés	2017-I		2020-I	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	133	53,8	6	3,1
Medio	144	46,2	76	39,8
Alto	0	0,0	109	57,1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Estrategias de afrontamiento

De acuerdo con el nivel de estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes de la FCJP de la Universidad Nacional del Altiplano se obser-

va que los datos no presentan cambios significativos si se compara 2017-I con 2020-I (ver la Tabla 6).

Tabla 6. Comparación: nivel de estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

Nivel de afrontamiento del estrés	2017-I		2020-I	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	18	7,3	10	5,2
Medio	142	57,5	114	59,7
Alto	87	35,2	67	35,1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

En 2017-I se tiene que la estrategia de afrontamiento del estrés, los afrontamientos se encuentran concentrados en la elaboración de un plan y ejecución de tareas; mientras que en 2020-I estos se encuentran en

fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación preocupante, así como en la concentración para resolver el problema (ver la Tabla 7).

Tabla 7. Comparación: estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017-I / 2020-I

Estrategias de afrontamiento	2017-I			2020-I		
	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)	Media	Desv. Desviación	N válido (por lista)
			No ponderados			No ponderados
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	3,271	1,08	247	3,421	1,10	191
Elaboración de un plan y ejecución de tareas	3,206	0,96	247	3,232	1,12	191
Elogios a sí mismo	3,117	1,29	247	2,953	1,24	191
Concentrarse en resolver la situación que preocupa	3,320	1,16	247	3,432	1,06	191
Religiosidad (oraciones o asistencia a misa o a rituales religiosos)	2,255	1,20	247	2,437	1,31	191
Búsqueda de información sobre la situación a afrontar	3,259	1,14	247	3,300	1,10	191
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	3,377	1,06	247	3,384	1,05	191
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	2,684	1,11	247	2,837	1,24	191
Realización de actividades físicas y recreativas (caminatas, prácticas deportivas, etc.)	2,903	1,26	247	2,658	1,19	191

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la FCJP-UNA Puno

Discusión

Al comparar los resultados obtenidos con los de la investigación de González et al. (2010), se encuentran coincidencias, ya que los investigadores concluyeron que para el caso de estudiantes de ciencias de la salud las situaciones generadoras de estrés fueron las relacionadas con la evaluación, como los exámenes y las intervenciones en público (cuando a uno le preguntan en clase, debe salir a la pizarra o hacer una exposición); así como la sobrecarga de tareas académicas.

El Centro de Aprendizaje de la Universidad de Chile (2017) considera que las manifestaciones físicas son aquellas que se generan en nuestro cuerpo (síntomas) frente a los estresores habituales, entre los que considera: somnolencia, mayor necesidad de dormir, cansancio y fatiga, dolores de cabeza o jaquecas, dolor de estómago y/o color irritable, bruxismo (tensión de mandíbulas), dolor de espalda, taquicardia o palpitaciones fuertes, aumento o disminución del apetito, resfríos frecuentes (baja en el sistema inmune) y dificultades para dormir (insomnio o pesadillas). Esto coincide con los resultados obtenidos en los estudiantes de la UNA Puno, donde en un nivel bajo se encuentran la competencia con los compañeros del grupo y la personalidad y carácter del docente; en un nivel medio, las evaluaciones que los docentes aplican y, la personalidad y carácter de estos.

Al respecto, Naranjo (2009: 177) menciona respecto al área emotiva que la persona experimenta dificultad para mantenerse relajada tanto física como emotivamente. Aparte de los desajustes físicos reales, se empieza a sospechar de nuevas enfermedades (hipocondría), aparecen rasgos como el desarrollo de la impaciencia, la intolerancia, el autoritarismo y la falta de consideración por otras personas. Los principios morales que rigen la vida de la persona se relajan y se posee menor dominio propio. Hay un aumento de desánimo y un descenso del deseo de vivir. La autoestima también se ve afectada por pensamientos de incapacidad y de inferioridad. Además, conductualmente se puede afectar el lenguaje (incapacidad para dirigirse oralmente a un grupo de personas de forma satisfactoria, tartamudez y un descenso de fluidez verbal); se experimenta falta de entusiasmo (desgano, que en el caso de los estudiantes de la FCJP se presenta con una frecuencia 2, es decir, raras veces), ausen-

tismo, consumo de alcohol o drogas, alteraciones en el sueño, problemas en las relaciones interpersonales (conflictos). Además, se pueden presentar problemas cognitivos.

La reacción común de la persona sometida a estrés es la frustración que lo lleva a la irritación, lo que conlleva a conflictos con las personas (Naranjo, 2009). Los factores de estrés no siempre son conocidos e, incluso, pueden ser desconocidos, subestimados, inconscientes y descubiertos solamente después de un diálogo o un análisis. Para Naranjo (2009), las angustias, las fobias y las obsesiones son causas de estrés, lo cual coincide con la idea de que su origen es con frecuencia inconsciente y va unido a antiguos traumatismos físicos o psico-afectivos. Además, la frustración, estar pendiente constantemente de un asunto, el temor, el recelo, el sentimiento de insatisfacción, la ausencia de motivación y de sentido de la vida son otras causas con frecuencia de origen inconsciente y responsables de una tensión psicológica constante. Todos estos aspectos coinciden con lo expuesto en los resultados.

Conclusiones

Los niveles de estrés académico en los estudiantes de la FCJP de la UNA durante los semestres 2017-I y 2020-I presentan diferencias ya que en el grupo 2017-I se tiene niveles bajos de estrés, mientras que 2020-I se caracteriza por presentar niveles altos.

En 2017-I se presentaron estresores a nivel medio, centrados en el tipo de evaluación. Mientras que en 2020-I son de nivel alto y centrados en la sobrecarga de tareas.

Las manifestaciones física y psicológica presentan diferencias entre los semestres estudiados; en 2017-I no se registran casos en un nivel alto; mientras que en 2010-I se tiene una alta concentración de casos en el nivel alto, siendo la fatiga la característica principal en la manifestación física, y los sentimientos depresivos en lo psicológico. En la manifestación conductual, esta se caracteriza por el aislamiento de la persona; sin embargo, en 2017-I esta se presenta en un alto porcentaje en el nivel bajo; y, en el 2020-I en el nivel alto.

Los estudiantes de la FCJP de la Universidad Nacional del Altiplano en los semestres 2017-I y 2020-I, en su mayoría, aplican estrategias de afrontamiento.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). "Estrés académico". *Revista EDU-MECENTRO*, 7(2), 163-178. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es.
- Arrieta, G., López, G. y Albanesi de Nasseta, S. (2015). "Estrategias de afrontamiento y estrés en un grupo de niños de la ciudad de San Luis (Argentina)". *Pensando Psicología*, 11(18), 97-106. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1222>.
- Barraza, A. (2006). "Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/>
- Barraza, A. (2007a). "Estrés académico: un estado de la cuestión". *Revista Psicología Científica.com*, 09 de enero. Recuperado de <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>.
- Barraza, A. (2007b). "Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico". *Revista Psicología Científica.com*, 26 de febrero. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). "El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango". *Innovación Educativa*, 7(37), 16-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820003>.
- Bedoya-Lau, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). "Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012". *Revista Neuropsiquiatría*, 77(4), 262-270. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). "Estrés Académico". *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es.
- Bensabat, S. (1987). *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- Bolaños, E. (2012). "Muestra y muestreo" [diapositiva Power Point]. Gestión Tecnológica, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/tizayuca/gestion_tecnologica/muestraMuestreo.pdf.
- Caldera, J. F., B.E. Pulido, y M.G. Martínez (2007). "Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos". *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf.
- Castaño, G. y Calderón, G. (2014). "Problemas asociados al consumo de alcohol en estudiantes Universitarios". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(5), 739-746. doi 10.1590/0104-1169.3579.2475.
- Castaño, E. y León, B. (2010). "Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560170950004>.
- Castillo, H. (2015). El estrés, aliado de la pobreza latinoamericana. 28 de diciembre Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/12/28/el-estres-aliado-de-la-pobreza-de-latinoamerica>
- Chau, C., y Vilela, P. (2017). "Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco". *Revista de Psicología*, 35(2), 387-422. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0254-92472017000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=en.
- Condoque, K., Herrera, A., Ramírez, R., Hernández, P. y Hernández, L. (2016). "Nivel de Estrés en los Estudiantes de las Licenciaturas en Enfermería y Nutrición de la Universidad de la Sierra Sur". *Salud y Administración*, 4(9), 15-24. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num9/A2_Nivel_Estres.pdf.
- Díaz, Y. (2010). "Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina". *Revista Humanidades Médicas*, 10(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf>
- Díaz, Y. y Jiménez, A. (s.f.). "Estrés académico en adolescentes del nivel de enseñanza preuniversitario"
- Galdós-Tanguis, A. (2014). *Relación entre rendimiento, estrés académico y dimensiones de personalidad en*

- universitarios. (Tesis de pregrado) Universidad de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/552258/1/Tesis+Galdos-Tanguis.pdf>
- Gonzales, R., Fernández, R., González, L. y Freire, C. (2010). "Estrés académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud". *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-fisioterapia-146-articulo-estresores-academicos-percibidos-por-estudiantes-S0211563810000362>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México D.F: McGraw-Hill. México
- Instituto de Psicología Integral Riqchary (2017). "Causas y consecuencias de la violencia familiar". Recuperado de <http://ipir.com.pe/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-familiar/>.
- Jerez-Mendoza, M. y Oyarzo-Barría, C. (2015). "Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno". *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3315/331542277002.pdf>.
- Maldonado, M. D., M. J. Hidalgo y M. D. Otero (2000) Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. En: *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57.
- La República (2016). "Casi 60% de peruanos sufre de estrés". *Diario La República*, Instituto de Integración, 23 de julio. Recuperado de <http://larepublica.pe/impresadomingo/788231-casi-60-de-peruanos-sufre-de-estres>.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Maldonado, I. y Reich, M. (2013). "Estrategias de afrontamiento y miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a nivel de grado". *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 165-182. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200006&lng=es&tlng=es.
- Martín, I. M. (2007). "Estrés Académico en estudiantes universitarios". *Apuntes de Psicología*, 1(25), 87-99. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>.
- Moreno, C. y Sepúlveda, L. (2013). "Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas". *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 37-41. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713726802>.
- Naranjo, M. (2009). "Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de este en el ámbito educativo". *Revista Educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2015) *Salud Mental*. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/infographic/es/.
- Osorio, M. (2017). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>.
- Pulido, M., Serrano, L., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). "Estrés académico en estudiantes universitarios". *Psicología y Salud*, 21(1) 31-37. Recuperado de <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/584>.
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). "El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/26023/24499>.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(46), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1911>.
- Rosales, J. (2016) *Estrés académico y los hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior de Lima-Sur*. (Tesis de pregrado), Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/124/1/ROSALES%20FERNANDEZ.pdf>.
- Sarubbi De Rearte, E. y Castaldo, R. (2013). "Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios".

- V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/466.pdf>.
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). "Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior". *Revista salud pública*, 17(2), 300-313. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/52891>.
- Taype-Rondán, Á., Y. Lajo-Aurazo y C. Huamaní, C. (2012) "Producción científica peruana sobre trastornos mentales. En SciELO-Perú, 2006-2011". *Revista Médica Herediana*, 23(3), 166-171. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2012000300005&lng=es&tlng=.
- Ticona, B., G. Paucar y G. Llerena (2010) "Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la facultad de Enfermería – UNSA Arequipa, 2006". *Enfermería Global*, 9(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/107181/101851>.
- Toribio-Ferrer, C. y Franco-Bárcenas, S. (2016). "Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante". *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf.
- Universidad de Chile (2017). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>.
- Verdugo, J., Ponce de León, B., Guardado, R., Meda, R., Uribe, J y Guzmán, J. (2013). "Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885021.pdf>.

LA REDACCIÓN ACADÉMICA: USO DEL GERUNDIO



Laura Pérgola

Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC) y de Corrección de Estilo (Edición, FFyL, UBA). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021).

Usos correctos del gerundio

El gerundio es una forma verbal no finita, o también llamado verboide, que cumple funciones de adverbio (a) y, en algunas ocasiones, funciona de adjetivo (b). Sin embargo, en esos casos, no pierde su carácter verbal.

(a) *Redactó la demanda escuchando música clásica.*

(b) *En los pasillos del juzgado había periodistas esperando al abogado defensor.* (=que esperaban)

El uso incorrecto del gerundio suele ser uno de los errores más frecuentes de la escritura académica, de la no académica y de la jurídica también. El gerundio mal empleado suele desvirtuar el sentido de lo que se pretende transmitir en un escrito.

El gerundio tiene dos formas: a) simple, que manifiesta acción durativa e imperfecta y expresa simultaneidad o anterioridad inmediata respecto del tiempo del verbo principal y b) compuesta, que denota acción

acabada y expresa anterioridad mediata o inmediata respecto del verbo principal. Por ejemplo:

Saltando se lastimó. (Anterioridad)

Salió corriendo. (Simultaneidad)

El gerundio expresa una acción simultánea o anterior al verbo principal, por eso es incorrecto cuando indica posterioridad.

*El conductor chocó contra un comercio *siendo* trasladado al hospital. (incorrecto)

El conductor chocó contra un comercio y *fue trasladado* al hospital.

Uno de los usos más frecuentes del gerundio es cuando cumple la función de adverbio de modo del verbo principal. Por ejemplo:

Da su veredicto gritando. (adverbio de modo)

También puede integrar proposiciones adverbiales tales como:

Entrando al juzgado, se encontró con el abogado defensor. (proposición adverbial temporal)

Sabiendo que llovía, suspendió el allanamiento. (proposición adverbial causal)

Diciendo la verdad, la condena será más leve. (proposición adverbial condicional)

Aun siendo inocente, fue detenido. (proposición adverbial concesiva)

Comenzó su alegato relatando los antecedentes de la causa. (proposición adverbial modal)

Como podemos observar en las proposiciones adverbiales anteriores, el sujeto del gerundio es el mismo que el del verbo principal. Vale la pena tener en cuenta que cuando se refiere al sujeto, el gerundio siempre tiene carácter explicativo. El gerundio se refiere al sujeto de la oración en que se halla y enuncia una acción colateral a la del verbo principal. Por ejemplo:

El policía, leyendo sus derechos al culpable, concluyó su tarea.

El policía, que leyó sus derechos al culpable, concluyó la tarea.

Como el gerundio no puede tener carácter especificativo sería incorrecto:

**El policía leyendo los derechos al culpable concluyó su tarea.*

El gerundio, también, puede referirse al objeto directo de la oración principal con función predicativa. En este caso, además de mantener su carácter verbal, funciona como adjetivo y se suele usar con verbos de percepción o de comprensión (*ver, oír, mirar, percibir, notar, contemplar, recordar, distinguir, hallar, encontrar, etc.*) o de representación (*pintar, graficar, fotografiar, etc.*). En estos casos, el sujeto del gerundio es también el objeto directo (*estudiantes*, en el ejemplo) del verbo principal.

Vieron a los testigos esperando en el juzgado.

Otro uso correcto del gerundio es cuando tiene sujeto propio y conforma una construcción absoluta. El

gerundio de las construcciones absolutas no alude al sujeto de la oración principal ni modifica al verbo. Las construcciones absolutas aparecen en posición marginal, es decir que, en general, figuran al principio de la oración y separadas por comas de la oración principal. Tienen sujeto propio. Este, siempre explícito, se ubica detrás del gerundio y no antes como habitualmente ocurre cuando se trata del verbo conjugado.

Permitiéndolo el juez, podrás tener salidas transitorias.

Podrás tener salidas transitorias, permitiéndolo el juez.

Este tipo de construcciones puede manifestar una interpretación condicional, temporal, causal o concesiva.

Finalmente, entre otros usos correctos, podemos mencionar que el gerundio puede funcionar como epígrafe. Por ejemplo:

Los vecinos repudiando al presunto autor del asesinato.

También puede tener un matiz fático. El gerundio introduce un cambio de tema en una conversación, ya sea para darle un giro a esta o para intentar ahondar más en un tema particular.

Hablando de tu defendida, ¿te dio más detalles?

¿Cuáles son los usos incorrectos del gerundio?

Con respecto a los usos incorrectos del gerundio, mencionaremos los siguientes:

El gerundio no puede utilizarse nunca para indicar una acción posterior a la expresada por el verbo principal. Debe ser eliminado y reemplazado por una forma finita del verbo. Por ejemplo:

**El conductor se estrelló contra una valla siendo trasladado al hospital.*

Debe decirse:

El conductor se estrelló contra una valla y fue trasladado al hospital.

Sin embargo, es correcta la siguiente oración porque se considera que la posterioridad es inmediata. Las acciones son casi continuas: salir y dar un portazo.

El testigo salió del recinto dando un portazo.

Tampoco, como ya mencionamos, el gerundio puede usarse con valor especificativo, porque tiene carácter adverbial. Su valor solo puede ser explicativo. Por ejemplo:

**El informe conteniendo detalles de la causa estaba sobre el escritorio.*

Debe decirse:

El informe, que contenía detalles de la causa, estaba sobre el escritorio.

Las únicas excepciones son frases hechas tales como *agua hirviendo, carbón ardiendo, hombres trabajando*.

Otro uso incorrecto es el llamado “gerundio del ‘Boletín Oficial del Estado’”, que se emplea de forma incorrecta para definir las leyes o los decretos. Por ejemplo:

**La ley regulando las tarifas de la electricidad será derogada.*

Debe decirse:

La ley que regula las tarifas de la electricidad será derogada.

Asimismo, no puede usarse el gerundio que acompaña a proposiciones sustantivas con función de objeto indirecto o circunstancial. Por ejemplo:

**Le escribió una carta al abogado defendiendo el caso.*

Debe decirse:

Le escribió una carta al abogado que defendía el caso.

Por último, hay que evitar acumulación de gerundios en un mismo párrafo u oración. El uso abusivo del gerundio no permite la lectura fluida de un texto.

Bibliografía

- Fucito, M. (2015). *Curso práctico de redacción para abogados. Recomendaciones para mejorar el estilo de los escritos jurídicos*. Eudeba.
- Pérgola, L. (2021). *Escribir, editar y corregir textos* (2da. edición), El Guion Ediciones.
- RAE (2018). *Libro de estilo de la lengua española*, Espasa.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*, Espasa Libros.

CICLO DE ENTREVISTAS SOBRE PEDAGOGÍA. CONVERSACIONES CON PROFESORES LATINOAMERICANOS

Fecha	7/6/2021
Entrevistados/as	María Patricia Porras Mendoza
CV de la entrevistada	Es docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena desde 1999, realiza actividades de investigación y producción académica y como tutora del semillero Construyendo el Derecho & el Revés. También realiza un voluntariado en la Fundación Niños y Jóvenes Talentosos, donde participa en un proyecto social de calidad educativa en la ciudad de Cartagena. Además, es abogada con estudios doctorales en Ciencias de la Educación y en Derecho Público, Ciencias Políticas y Filosofía Jurídica; máster en Economía de los servicios y magíster en Derecho. Durante su doctorado hizo una estancia internacional en la Facultad de Derecho de la UBA. Tiene amplia experiencia en la función pública, el litigio y la asesoría jurídica. Actualmente combina el ejercicio profesional privado con las funciones de árbitro, secretaria y conciliadora del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Cartagena.
Entrevistadores	Víctor Penella y Clara Sarcone Docentes cursantes del Centro para el Desarrollo Docente
Resumen	En la entrevista realizada a María Patricia Porras Mendoza se plantearon diversos temas. Entre ellos, las características de la carrera docente en las universidades de Colombia (que difieren en gran medida del formato que existe en la Facultad de Derecho de la UBA), las adaptaciones que se debieron realizar en el dictado de clases debido a la pandemia, las herramientas tecnológicas y digitales usadas para el dictado de las clases a distancia, las formas de evaluación en este nuevo contexto y la importancia de la educación práctica vinculada con la teórica. Además, se realizó un contrapunto entre las prácticas de enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Cartagena y en la Facultad de Derecho de la UBA, y se conversó acerca del lugar que ocupa la investigación dentro de las carreras de grado en esa universidad de Colombia. Finalmente, debido al conflicto social y a la crisis política que atravesaba Colombia, se dedicaron varios minutos a conversar al respecto y a entender de qué manera esa crisis había influido en la enseñanza dentro de la universidad.
Link	https://www.youtube.com/watch?v=7baFq17qF_Y

Fecha	9/6/2021
Entrevistados/as	María Carolina Dobarro Otero
CV de la entrevistada	Nació en Montevideo (Uruguay) en 1975. Se graduó como Profesora de Inglés en Dickens Institute y Trinity College London en 1994. Ejerció en forma particular, y como Profesora, Coordinadora y Directora en varios centros educativos en Montevideo y el Interior. Obtuvo su título de Dra. en Derecho en la Universidad Católica del Uruguay en el año 2000 y realizó cursos de Postgrado en Derecho Anglosajón (Universidad de Montevideo- University of Montana), Postgrado en Derecho Registral (Universidad de Montevideo) y Posgrado en temas Médico-legales (UDELAR). Se desempeñó como Profesora Aspirante a Adscripta en la Cátedra de Derecho de Familia, Sociedad Conyugal y Sucesiones de la Universidad Católica del Uruguay, Profesora de Introducción al Derecho en el Preuniversitario de Punta del Este, Profesora de Derecho Civil I de la Facultad de Ciencias Económicas y de Derecho Penal I y II de la Facultad de Derecho del IUPE. Participó como ponente en varias actividades políticas y académicas en diversas instituciones, incluyendo el Centro Regional de Profesores del Norte y la UBA (Universidad de Buenos Aires). Ha sido miembro de la Comisión Directiva del Colegio de Abogados de Rivera. Asimismo publicó varios trabajos doctrinarios y traducido trabajos académicos extranjeros para la Universidad de Montevideo y University of Montana. Actualmente ejerce su Profesión como Abogada en forma liberal, y es Profesora Aspirante a Adscripta y Profesora Grado 1 de Práctica Profesional I en el Instituto de Técnica Forense de la Universidad de la República (UDELAR).
Entrevistadores	Laura Pégola y María Eugenia Rodríguez Docentes cursantes del Centro para el Desarrollo Docente
Resumen	En la entrevista realizada a María Carolina Dobarro Otero la primera pregunta apuntó a que nos contara cómo se definía como docente en cinco palabras. Luego conversamos acerca de las similitudes y diferencias entre la Carrera Docente en la Facultad Derecho de la UBA y en la Universidad de la República en Uruguay. Destacó que el ingreso irrestricto a la Universidad permite en Uruguay un cambio social. Asimismo comentó que se utiliza el Método del caso, no tanto desde la teoría sino más desde la práctica que se trata de llevar a cabo en la mitad de la carrera, para que los estudiantes vayan a tribunales, asistan a audiencias, por ejemplo. La entrevistada definió el rol docente como transformador, resaltó la importancia de hacer un diagnóstico mediante una encuesta y ante la pregunta de si ese rol era el de todos los docentes de la Universidad de la República, comentó que hay diversidad, pero que se está haciendo énfasis en la investigación y en tareas de extensión. También se mencionó cómo se desarrollaron las clases durante la pandemia. Por último, se hizo referencia al lenguaje claro.
Link	https://www.youtube.com/watch?v=8y2DAlitfGM

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente indicación resaltada o en tipografía color rojo: **<Insertar figura 1>** o **<Insertar figura 1>**.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013). Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020). La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCDN10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

Comité editorial**2021**

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE