

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año V – Nº 8 – Invierno 2017

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



En la presente edición

- El maestro con la tiza en la mano. Entrevista al Dr. Horacio Sanguinetti
- El acceso a la información pública en la UBA
- Distintos modelos para una misma estrategia
- Ficha técnica. El guardia cárcel
- Estrategias de enseñanza y recursos en la enseñanza de la TGD. Un aporte desde la literatura y las artes visuales
- Los criterios de anticipación e innovación para la formación en Ciencias Jurídicas
- Análisis de una clase

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año V – N° 8 – Invierno 2017

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

Horario de atención: lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 0541 - 4809-5682/5684

www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente

revistacarreradocente@derecho.uba.ar



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Dirección Carrera y Formación Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

COMISIÓN DE REDACCIÓN

Juan Antonio Seda
Laura A. Pégola
Ricardo Schmidt

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battsacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- | | Pág. |
|---------------------|------|
| • Por Clara Sarcone | 5 |

UNIVERSIDAD

- | | Pág. |
|--|------|
| • El maestro con la tiza en la mano. Entrevista al Dr. Horacio Sanguinetti, <i>Martín H. Di Marco, Natalia Farrington y Carla Y. Delgado</i> | 7 |
| • El acceso a la información pública en la UBA, <i>Carla Priano</i> | 24 |

CASOS

- | | Pág. |
|---|------|
| • Distintos modelos para una misma estrategia, <i>Susana Campari</i> | 35 |
| • Ficha técnica. El guardia cárcel, <i>Yamila Abdelcader y Tomás Rosner</i> | 39 |

DERECHO Y LITERATURA

- | | Pág. |
|---|------|
| • Estrategias de enseñanza y recursos en la enseñanza de la TGD. Un aporte desde la literatura y las artes visuales, <i>Samanta C. Burgos</i> | 54 |

ENSEÑANZA DEL DERECHO

- | | Pág. |
|---|------|
| • Los criterios de anticipación e innovación para la formación en Ciencias Jurídicas, <i>Verónica Lescano Galardi</i> | 64 |
| • Análisis de una clase, <i>Florencia Belén Canese Millo</i> | 70 |

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

79

EDITORIAL

Por Clara Sarcone

Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Docente de la Universidad de Buenos Aires. Dicta el Módulo IV de los cursos pedagógicos del Centro para el Desarrollo Docente. Es autora de libros de texto destinados a los alumnos del nivel primario y secundario, y editora de libros de educación y otras disciplinas.

La idea de esta revista surgió hace algunos años con el propósito de mostrar el trabajo y las reflexiones de los Profesores de esta Facultad y otros interesados en relación con la formación docente en Derecho. Esa propuesta, que primó en el inicio de la *Revista Digital de Carrera Docente*, se mantiene y afianza en este, su octavo número.

Ese compromiso también se renueva al publicar algunos de los mejores trabajos finales de los alumnos de los módulos pedagógicos del Centro para el Desarrollo Docente de esta facultad. En ese espacio, que ofrece formación pedagógica para todos los docentes de las carreras que se cursan en la Facultad de Derecho, se intercambian ideas, reflexiones y propuestas didácticas muchas veces novedosas e innovadoras. Por eso, queremos invitar a los cursantes de los módulos pedagógicos a que envíen sus trabajos para poder seguir enriqueciendo este espacio con sus ideas y experiencias acerca de la docencia en Derecho.

Uno de esos trabajos se incluye en este número de la revista. Se trata del artículo de Florencia Belén Canese Millo, una cursante del segundo módulo del Centro para el Desarrollo Docente, quien reflexiona acerca de las prácticas docentes puestas en juego en una clase dictada en esta facultad. En su trabajo analiza, desde el punto de vista didáctico, el proceso previo de planificación de la clase y el desarrollo de la misma, reflexiona sobre las estrategias y las técnicas abordadas y, con una mirada honesta, da cuenta de los aciertos y de las falencias observadas en la clase.

También hay una entrevista al Dr. Horacio Sanguinetti, quien como rector en el Colegio Nacional de Buenos Aires, Secretario de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Presidente de la Academia Nacional de Educación y Profesor titular del Departamento de Derecho Público I, ha dedicado su vida a la educación y a reflexionar acerca de la enseñanza en nuestro país. En esta oportunidad responde a las preguntas de tres cursantes del primer módulo acerca de la historia de esta facultad y también sobre los vínculos entre los modelos de formación de abogados, la historia y la política.

A continuación se incluye un artículo de Carla Priano acerca del acceso a la información pública en la UBA. Como se trata de un mecanismo para asegurar la transparencia del funcionamiento de la Administración Pública a fin de evitar actos de corrupción, en este texto la autora analiza y detalla el mecanismo procedimental para consagrar el derecho de acceso a la información pública en esta universidad.

En "Distintos modelos para una misma estrategia", Susana Campari, quien es docente del Módulo III del Centro de Formación Docente, analiza el método de casos como estrategia didáctica y plantea la posibilidad de diferenciar distintos modelos de trabajo en función de los propósitos metodológicos de cada uno. Así, a lo largo del artículo, distingue y describe cinco modelos según estén centrados en el análisis de casos, en la aplicación de normas, en la resolución de situaciones, en la simulación o en la toma de decisiones.

En relación directa con el artículo de Susana Campari, se presenta la ficha técnica "El guardia cárcel", elaborada por Yamila Abdelcader y Tomás Rosner, donde se ponen en juego varios de los cinco modelos descritos previamente para resolver una problemática real.

En el artículo "Estrategias de enseñanza y recursos en la enseñanza de la TGD. Un aporte desde la literatura y las artes visuales", que también forma parte de este número, Samanta C. Burgos propone formas novedosas de enseñar Teoría General del Derecho. Para ello analiza el aporte que pueden hacer los recursos audiovisuales y la literatura en la enseñanza del derecho, a fin de lograr el aprendizaje significativo de los alumnos.

Finalmente, en "Los criterios de anticipación e innovación para la formación en Ciencias Jurídicas", Verónica Lescano Galardi plantea la necesidad de emplear esos criterios en la formación en Ciencias Jurídicas a fin de que los contenidos curriculares puedan permanecer vigentes y no resulten meras acumulaciones de saberes repetidos. Para ello propone, entre otras cosas, modificar el proceso de aprendizaje para que se transforme en una construcción conjunta, que esté centrada en las competencias y en la experiencia. De esta manera, sostiene la autora, los alumnos podrán adquirir herramientas y criterios que les permitan innovar y anticiparse a los desafíos.

Antes de despedirnos, incluimos aquí nuestra dirección de contacto para que puedan realizar cualquier comentario o sugerencia sobre la revista, que será bienvenido ya que lo consideramos valioso para el mejoramiento de nuestra tarea (revistacarrera@gmail.com).

El maestro con la tiza en la mano. Entrevista al Dr. Horacio Sanguinetti



Martín H. Di Marco

Licenciado en Sociología y Profesor de Enseñanza, Media, Normal y Especial en Sociología (UBA). Actualmente, tiene una beca doctoral de CONICET y se desempeña como docente auxiliar en Teoría del Estado, cátedra Sanguinetti-Cao.



Natalia Farrington

Abogada con orientación en Derecho Penal (UBA), y trabaja en la Defensoría General de la Nación. Se desempeña como Ayudante de Segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal en las comisiones 7802 y 7803 de la Cátedra Alejandro Slokar, profesora adjunta Alejandra Alliaud.



Carla Y. Delgado

Abogada con orientación en Derecho Privado y Empresarial (UBA), ejerce la profesión en relación de dependencia. Se desempeña como Ayudante de segunda en la materia Derecho de Familia y Sucesiones en la comisión de Marcos Córdoba- Vilma Vanella.

Introducción

Los debates políticos y académicos sobre los modelos de formación universitaria son un componente constitutivo de los proyectos institucionales de cada disciplina, e indican las tensiones que se configuran dentro de cada ámbito profesional. La carrera de Derecho no permanece al margen de las disputas sobre la formación: ¿qué tipo de abogado se quiere formar? ¿La institución debe seguir un único modelo o posibilitar una amplitud de trayectorias dentro de la carrera de grado? ¿Cómo debe vincularse la carrera con el resto de la sociedad civil?

Estas discusiones no han estado ausentes en la carrera de Derecho y de su carrera pedagógica. En el marco del primer módulo de este curso de formación docente (a cargo de Ricardo Schmidt), propusimos realizar una entrevista a un actor significativo tanto para la historia de esta Facultad, como para el campo de la educación en general. Horacio Sanguinetti es un reconocido educador de nuestro país, egresado en 1961 de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires,

donde actualmente es profesor titular del Departamento de Derecho Público I. Su vinculación con la UBA y su historial docente es impactante: se desempeñó como Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires durante veinticuatro años y, además, nunca dejó de dar clases.

Las entrevistas a personajes emblemáticos —que han atravesado y participado por hitos relevantes en la constitución de instituciones y el desenlace de procesos políticos— han sido una forma de registrar las complejidades de los procesos sociales e institucionales. Por un lado, documentan la perspectiva de quienes participaron en forma directa en los procesos que hoy consideramos centrales en la historia, y que condicionaron la realidad presente. Por otro lado, estas entrevistas dan cuenta las tensiones, posiciones, divergencias y continuidades que suelen opacarse tras la constitución de representaciones hegemónicas de la historia. Por ambos motivos, recuperar estas perspectivas particulares es, sin duda, un intento de comprender el presente a través del pasado.

Las entrevistas a Eugenio Bulying, Decano Normalizador de la Facultad de Derecho en 1984 (Ferraioli Karamanian, Monti y Rábanos, 2014) y a Guillermo Jaime Etcheverry, Decano de la Facultad de Medicina y Rector de la Universidad de Buenos Aires (Porro y Schmidt, 2016) son demostración de la riqueza de estos testimonios personales. Asimismo, el hecho de que ambas entrevistas hayan sido publicadas en *Carrera y Formación Docente. Revista Digital* da cuenta de un interés institucional por indagar y profundizar en esta línea de análisis: la compilación de testimonios personales de figuras simbólicas en la historia de la Facultad de Derecho y, además, el análisis histórico desde la clave pedagógico-institucional.

La entrevista que realizamos a Horacio Sanguinetti mantiene este interés. En particular, enfocamos la indagación en los vínculos entre modelos de formación de abogados, historia y política, a través de una entrevista abierta que permitiera emerger temas que previamente no hayamos considerado. Más allá de cómo se desarrolló finalmente la entrevista, se agregará al final de esta presentación como Anexo la guía de preguntas tentativas que construimos de manera previa a su celebración. Ello solo a modo de ilustración.

Si bien existen extensos e históricos debates sobre el fin de las entrevistas, es indudable que el principal énfasis no está puesto en la “realidad de los hechos narrados”, sino en las experiencias, perspectivas y trayectorias de los entrevistados. En este caso, indagar en el testimonio de Horacio Sanguinetti permite entrar a un universo rara vez considerado de la historia de la Facultad de Derecho, y de sus proyectos y políticas institucionales: las experiencias personales a lo largo de su constitución.

Seguidamente se podrán apreciar las claras respuestas recibidas por parte de Horacio Sanguinetti como también la amabilidad, cordialidad y respeto con el que nos recibió el entrevistado.

ENTREVISTA



- **¿Cómo inició su vínculo con la Universidad de Buenos Aires?**

Yo estudié en el [Colegio Nacional] Buenos Aires, donde mi padre era profesor, durante más de cuarenta años, y fue rector brevemente. Y es mi casa el Buenos Aires, es lo que yo amo.

- **¿Y a la Facultad de Derecho?**

A la Facultad de Derecho también. Yo después seguí Derecho, eran años difíciles en la época de Perón. A mi padre lo echaron, por supuesto. Cuando estudiábamos Derecho, la Facultad era muy chata, no pasaba nada.

- **¿Chata en qué sentido?**

Terrible era el sistema. Yo me recibí de Bachiller en el Buenos Aires, donde fui medalla de oro y entré a la Facultad en el 54'. Yo fui alumno brillantísimo en el secundario y en la Facultad no, la Facultad me iba aburriendo. Empecé muy bien y después me iba aburriendo. Me metí en política y eso me terminó de formar. Mi gran formación universitaria fue la convivencia con mis compañeros, con los profesores, en el trato que daba, por ejemplo, yo era consejero estudiantil y por eso tenía acceso a Gioja, a Ahumada, a todos, ¿no? Más a los reformistas que a los que no lo eran, pero Gioja era un tipo muy abierto, espléndido, y aún con los otros porque... aún con Risolía o con Leonoren que era el decano. Recuerdo que nosotros sacamos un libraco sobre reforma universitaria que anda por ahí, un libraco gordo, y él nos dio la plata para comprar el papel. Él era anti-reformista, por supuesto, era conservador, más bien reaccionario, pero le pedimos y tuvo ese

gesto generoso. Porque era de un trato importante, y en ese sentido yo empecé a entrar un poco en la Facultad.

- ¿Cómo era la relación docente-estudiante en ese entonces?

En mis dos primeros años, que estaba el peronismo, uno iba y rendía examen libre. Cada dos meses era una materia, cada dos meses estudiaba una materia en su casa, con el libro que correspondía, se anotaba, y rendía. Te anotabas y empezaban los exámenes. Yo con "s"¹ iba siempre al final, porque era por orden alfabético y si no me sentía bien lo dejaba para el mes siguiente al examen. Se rendía todos los meses. Y así se iban aprobando las materias. Los profesores ni me conocían, ni yo a ellos.

- Entonces, los cursos no eran para nada presenciales.

Para nada. No era una Universidad, para nada. Yo iba a algunas clases, más que nada me sentaba en primera fila para que me vieran, pero recuerdo un solo profesor que fue Faustino Legón, de [Derecho] Político justamente, que era un gran docente y daba clases magistrales. No cualquiera da una clase magistral. Las de él eran brillantes. Yo a él lo respeté mucho. Era un hombre muy católico y lo echaron cuando cayó Perón. La universidad, además, estaba muy presionada por el peronismo. El peronismo era muy duro.

- ¿Por qué?

El centro de estudiantes era clandestino. Perón hizo un gran esfuerzo por crear una unión de estudiantes que no anduvo. Les daba dinero, les daba locales. El 90% de los estudiantes eran antiperonistas, estaban con el centro de estudiantes cuyos dirigentes, como Emilio Gibaja, que hoy escribió un artículo en "La Nación" muy lindo sobre Illia, se tuvo que ir al Uruguay. Además estuvo preso, torturado con picana eléctrica, como Félix Luna, como muchos. Hubo cientos de estudiantes presos en el peronismo. Y tortura, tortura con picana. Y algunos no estudiantes, pero el doctor, por ejemplo, el Dr. Ingallinella, por ejemplo que era un médico de Rosario, se les quedó en la parrilla, se les murió. En el caso de Luna hay una anécdota muy divertida, porque Luna, que le aplicaron la picana también, después de muchos años lo va a ver a Perón y este lo recibe muy cordial y Perón le cuenta toda su obra social, que la hizo indudablemente, entonces al final Luna le dice: "Bueno, sí, está muy bien General, es cierto, pero en su época se torturó", y él dice "Pero, ¿cómo, a quién?", "A mí me torturaron, me aplicaron la picana eléctrica", "Qué barbaridad" le dice Perón, "Las cosas que hacía Borlenghi²...". Como si él no supiera nada, ¿no? Bueno, lo mismo que

¹ Hace referencia a que su apellido comienza con "s".

² Ángel Gabriel Borlenghi, Ministro de Interior y Justicia (1954-1955).

ahora. La Facultad no existía realmente, la Facultad no existía. Por lo menos, la Facultad de Derecho. Era ir a rendir exámenes, era un tomadero de exámenes, nada más. Era algo increíble, te decían por qué libro se estudia y bueno, estudiabas bien el libro y después ciertamente en el 55 lo que mejor se hizo, desde el 55 al 66, lo mejor que se hizo fue la Universidad.

- ¿Por qué? ¿Qué cambió?

La Facultad tenía una autonomía total, tan brutal era la autonomía de la ley que sacó el gobierno de facto... Gioja tenía acceso a Aramburu y entendió todo este tema de la autonomía, de la reforma, y lo notable era que la ley establecía que si el estatuto de la Universidad, que iba a dictar la Universidad reconstruida, autónoma, que iba a designar a sus profesores por concurso y por votación de estudiantes, graduados y alumnos, Consejo Directivo, Consejo Superior, todo bien dentro del esquema reformista. Si dictaba el estatuto y el estatuto tenía alguna norma que chocara con la Ley Universitaria, ¿quién prevalecía? El estatuto. Una cosa descomunal, porque la ley es una norma superior jerárquicamente que un estatuto, pero así decía la propia ley, se auto-limitaba. Bueno, la autonomía fue notable y creo que fue un ejemplo, porque esa Universidad y la gente que ahí actuó, José Luis Romero que es el hombre más extraordinario que yo he conocido, y he conocido muchos. Risieri Frondizi que era el rector, un cargo creado para él, Babini y toda la gente que actuó en la Facultad de Derecho también muchos muy importantes como Gioja. Pero en la Facultad de Derecho, por lo general, los profesores eran anti-reformistas. Entonces el decano, como tenía mayoría de los profesores, eran ocho profesores cuatro graduados y cuatro estudiantes, la mayoría de los profesores siempre sacaban un decano que era anti-reformista, así con Laplaza y luego con Risolía. Laplaza que era, más o menos, discreto y después él se bandeó. Las malas lenguas decían que era informante de la aeronáutica, que era la fuerza más reaccionaria de todas, que él estaba en eso. Originariamente, él había sido de joven reformista, ese era uno de los males de la reforma... cuántos jóvenes reformistas después con el paso del tiempo se hicieron anti-reformistas.

- ¿Qué fue lo que más le aportó la Facultad a su formación?

Yo entré a la facultad, fui un alumno discreto, fue consejero estudiantil, presidí el centro de estudiantes, teníamos un grupo fantástico. Mis grandes amigos surgieron ahí, inclusive mi gran amigo fue Alberto Ciria que murió hace diez años, mi otro gran amigo Jorge Vanossi que estaba en la línea contraria. Yo estaba en MUR, que era de centro izquierda, y él estaba en ARD, que eran los radicales. Y el tercer gran amigo hoy es Natalio Botana, que era el jefe de los humanistas, así que estábamos todos enfrentados [risas]. Hubo una elección en la que nos enfrentamos los tres y

yo les gané [risas], pero la gran amistad fraternal que tenía con ellos. En cambio, con muchos reformistas de entonces, no me puedo ni ver.

La Universidad me formó en ese sentido. No me dio el saber, me dio un buen criterio jurídico, eso sí. Las leyes, las normas, todo eso que había que estudiar medio de memoria no, pero el criterio jurídico, yo hace mucho que no ejerzo la profesión, tengo un sobrino abogado que me consulta muchísimo, y él lo que me señala es eso: ¡Qué criterio jurídico tenés vos! Que a lo mejor no conozco las leyes, porque las leyes han cambiado tanto pero le digo el criterio jurídico y me dice es cierto.

- ¿Usted ha ejercido como abogado?

Yo ejercí como abogado, no tuve más remedio. Como doce años, más o menos, quince años, que ejercía la cátedra y el estudio, mi padre tenía un estudio importante. Mi padre era profesor también, del Colegio y de Ciencias Económicas. Mi primera cátedra la tuve en Ciencias Económicas, daba derecho público, que era constitucional y administrativo. Era una cátedra fantástica con unos tipos extraordinarios y de todos los sectores. Era una cátedra de gran nivel, todos por concurso. Había algunos muy próximos al fascismo, otros al comunismo, y la mayor parte eran todos tipos bien centrados, bien ubicados. Después vino la Noche de los Bastones Largos y esa cátedra se pulverizó. De todos modos, después yo volví a la Facultad de Derecho y a Económicas como profesor titular, cuando vino la democracia de Alfonsín y jefe del Departamento de Derecho, que era muy importante, en Economía, porque estudian una serie de materias jurídicas: laboral, civil, público. Estudian cinco materias por lo menos jurídicas.

- ¿Y en la Facultad de Derecho?

En la Facultad de Derecho entré con mi gran maestro que fue Mario Justo López, que fue de Derecho Político y que lamentablemente murió bastante joven, pero por él conservo una memoria muy extraordinaria. La Facultad de Derecho volvió a ser mi casa hasta que vino el proceso y nos volvieron a echar a todos, pero cuando terminó el proceso y tuve una reparación tan descomunal.

- ¿En qué sentido?

Ganó Alfonsín y me llama un día un amigo desde que éramos jóvenes, Francisco Delich; él había sido el presidente del centro de estudiantes de Córdoba y FUA (Federación Universitaria Argentina), me llama y me dice: quiero hablar con vos. Vino a mi estudio y me dice ya se sabe quién va a ser el rector, no te puedo decir todavía [era él, risas] pero te puedo ofrecer lo que vos quieras: o el decanato de la Facultad de Derecho o el Pellegrini (donde yo había sido profesor y también me habían echado y yo quería mucho al Pellegrini) o el Buenos Aires. Entonces, yo

primero mire hacia el techo por si se rompía, si se venía abajo, porque fue tal la conmoción y la enormidad de la reparación, porque había sido muy ofensiva la echada [...], quién era el decano de económicas (era un gato), quién era el rector “Sol Libertario Rabaza”, evidentemente su padre debió ser anarquista, “Sol Libertario” y el tipo resultó un facho terrible [risas]. Había sido ofensivo, en el decreto de exoneración el único fundamento que era “porque tengo la Facultad de expulsarlo”, no tenía fundamento fáctico, no decía “porque usted es un canalla que hizo esto”. No se sabía por qué, tenía la Facultad y la empleaba. Entonces para mí eso fue de tal manera monstruoso, llegar al rectorado del Colegio, que es mi gran amor, mi casa, y el cargo que desempeñé durante 24 años, el cargo más lindo.

- ¿Qué otros cargos ha tenido?

Yo he tenido cargos muy lindos, he sido Ministro de Educación de la Ciudad, he sido Director del Teatro Colón que es otra gran pasión, la opera. De derecho no entiendo ni medio, pero de opera sí [risas]. Si ustedes ven mis libros cada vez hay menos de derecho y más de ópera. Pero bueno, volviendo, la reparación para mí fue inmensa, “¿el Colegio puedo elegir?” Y si, así fue sin dudas.

- ¿Cómo fue su gestión allí?

Asumí enseguida, fue glorioso. Esa asunción con los centros de estudiantes, que yo lo primero que hice fue reconocerlo, porque era clandestino también. La reposición de los profesores echados entre los cuales estaba yo mismo, los repuse a todos, eran los mejores profesores del Colegio y los habían echado a todos, y había todavía una listita de los pocos buenos que habían quedado y que ya estaban por ser echados. El colegio, antes, tuvo un rector muy siniestro, un tipo que era un cretino absoluto, de lo peor. A la Facultad volví, pero mi vida se centró en el colegio, fui 24 años rector, lo que históricamente nadie había cumplido tanto tiempo en el rectorado.

-¿En la Facultad de Derecho tuvo cargos?

Primero fui consejero asesor brevemente, me opuse sin éxito alguno a que le cambiaran el nombre a la materia derecho político. Yo creo que la materia es derecho político, lo que se estudia ahí es la tradición histórica que viene desde Rousseau, con su gran libro que se llama “El Contrato Social, Principios de Derecho Político”, y es la versión de España, porque allí no se podía hablar de Derecho Constitucional, porque era una monarquía. Entonces, la materia se llamaba Derecho Político y la cambiaron por Teoría del Estado, yo les decía pero no sean locos.

- ¿Elo fue cuándo se reformó el plan de estudios luego de la dictadura?

Claro. Yo les decía: pero no es así, es muy limitativo. El derecho político estudia todo el fenómeno político, no solo el Estado. ¿Y las cosas que no son del Estado? ¿Y la opinión pública? ¿Y la violencia política que no es del Estado? ¿Las conductas que no son del Estado? ¿Los partidos políticos que no son del Estados? ¿Las tendencias? En fin. Quedó como Teoría del Estado y yo siempre peleo, cada vez que puedo lo digo y los insulto, pero hasta ahora no he tenido resultado.

- ¿Cómo ve la Facultad de Derecho ahora?

La Facultad de Derecho cambió enormemente. Creo que ahora admiro como está la facultad, por lo pronto como está el edificio. Fueron la vez pasada los reformistas que estaban presos en la época de Perón, porque hubo un acto; y los tipos decían pero esta es la Facultad que hubiéramos querido nosotros, admiraban el orden y una cosa muy notable que hay en la Facultad que es la enorme actividad extracurricular. Todos los días hay una conferencia, una mesa redonda. Yo por ejemplo personalmente tengo que dar dos de aquí a fin de año y ya me van a encajar alguna más [risas]. Dimos una el otro día, vamos a hablar ahora con una ex humanista de "Libre-Laica", porque viene el aniversario y el centenario de reforma dentro de dos años. Yo veo que el derecho mismo ha cambiado mucho, cuando yo estudié eran cinco años de materias codificadas: Civil I, Civil II, Civil III, Civil IV, Obligaciones Familia, Comercial, Navegación, Procesal Penal y Procesal Civil, dos o tres materias que se sacaban y se ponían a cada rato como Sociología, y Derecho Político que nunca la afectaron, Introducción al Derecho e Historia del Derecho donde el viejo Ricardo Levenne, que era historiador y abogado, la daba sobre todo con un criterio histórico, el derecho colonial, insoportable [risas]. [...] Era un gran historiador, presidente de la Academia. Después había una cosa insoportable que eran seis o siete bolillas que eran enciclopedia jurídica, y había una bolilla de Derecho Comercial, una de Civil, de Administrativo, de Internacional, Público y Privado a lo que llamaban Introducción al Derecho. Entonces se veía como un vistazo de cada especialidad que se ocupaba. Eso era la facultad, pero después se fue extremando mucho hasta que en un determinado momento explotó. Explotaron los cursos de promoción sin examen y después prácticamente los exámenes libres fueron desapareciendo, los exámenes libres eran una negación pedagógica total, en cambio los cursos la gente prefería hacerlos, se aprendía más, se corría menos riesgos y tuvieron gran éxito y poco a poco desplazaron los cursos libres que subsisten pero que hoy en día, por ejemplo en mi cátedra, tiene muy poco inscriptos, uno o dos que vamos tres profesores y no viene ninguno o somos cinco profesores y un alumno, que encima no sabe nada [risas], por ejemplo de algún plan viejo.

- En la etapa donde, en sus palabras, la Facultad no existía, es decir, no había interacción cara a cara docente-estudiante e imperaban los exámenes libres, ¿usted cree que la Facultad pensaba en algún tipo de formación de abogado en particular, algún tipo de abogado específico?

Pensaban que fueran peronistas, había unos cursos de formación política que era peronismo que le metían por la cabeza. Hasta intimaban a los profesores a que publiquen artículos en la revista de la Facultad, artículos sobre lo maravilloso que era la Reforma de la Constitución del 49.

- ¿Cree que se buscaba quizás un abogado más activista que un abogado litigante?

Mire, yo creo que ellos entendían que era suficiente, los profesores ya tenían muy bajo sueldo iban, daban su clase y luego se escapaban. Además muchos eran jueces, ya que la única actividad que tienen permitida es la cátedra universitaria. Y yo creo que no tenían muy claro, y lo debo decir, el decano y vicedecano eran muy mediocres intelectualmente, yo creo que no se planteaban, sino aguantar, querían quedar bien, pensaban en ser reelectos y cosas por ese estilo.

- La existencia de la carrera docente que existe hoy en día en la Facultad de Derecho...

Ni se hablaba, se empezó a hablar cuando yo era consejero estudiantil. Empezamos a estudiar y con cuidado, porque la idea de la carrera docente también tiene sus riesgos, porque en algunas facultades, por ejemplo en Medicina, es muy restrictiva, se ha utilizado en algunos momentos para bloquear a ciertas personas el acceso a una cátedra. Entonces, yo intervine en eso e hicimos una búsqueda mayor, una carrera más abierta y fácil, sin denegar que a un concurso se pueda presentar cualquier persona. Yo, por ejemplo, nunca hice la carrera docente, entré directamente como adjunto, y una vez en ese cargo la verdad es que no iba a hacer carrera docente.

- ¿Usted cree que hubiese sido necesaria la implementación de materias pedagógicas en ese momento o era suficiente ya con el conocimiento adquirido durante la carrera?

Ese es un problema arduo. Yo personalmente creo que se nace con la tiza en la mano, entonces usted tiene vocación docente, y mi vocación es la docencia y no hay cosa que me guste más. Yo llegaba al "colegio" agotado, lleno de problemas, pero mantenía mi cátedra, una cátedra, una cátedra por lo menos que me obligaba a salir de la cueva del rectorado e ir a la sala de profesores. Cuando entraba a dar la clase, yo me sentía en el paraíso, y me daba cuenta de ello, y si lograba captar a los chicos, no era siempre pero sí bastante frecuente, y yo los veía a todos oyéndome así³ era una alegría, una maravilla. Y cuando salíamos conversando y ellos me planteaban preguntas muy inteligentes, la docencia es un poco así. Ahora ajustar unos detalles, con un poquito de

³ Imita gesto de una persona apoyada sobre el pupitre sosteniéndose la cabeza con el puño.

conocimientos, no digo que tengan que hacer una carrera tremebunda de cinco años de psicopedagogos, pero el docente cuando hace la carrera, un curso tiene que hacer. La verdadera proyección del docente es un poco instintiva en mi experiencia, eso me ha indicado en mi caso y en muchos otros. Y hay personas que han estudiado toda la vida pero son unos plomazos, o también son grandes docentes, por ejemplo Battistessa, gran orador, conferencista y gran profesor universitario, pero no podía ser profesor en el Colegio [Nacional de Buenos Aires] donde efectivamente daba clases, porque no tenía carácter, los alumnos le caminaban encima de la cabeza, era un despilfarre total su clase. Era una eminencia pero no tenía el enfoque para dar en el secundario, yo creo que se nace con eso.

- Según nos dijo, durante el peronismo no había un modelo de abogado que se quería formar, sino que el interés institucional iba por cuestiones políticas. Pero con posterioridad, ¿se establecieron lineamientos más claros por parte de la Facultad sobre que abogado se quería formar?

Se trabajó mucho sobre ello, no sé si finalmente se aprobaron o no. Una vez que deje ser Consejero y me recibí dejé de estar en ese ámbito, porque nunca tuve cargos en la Facultad. Me postule como candidato de Consejero otra vez, pero no llegue a entrar porque era sexto o séptimo en la lista y quedé afuera. Pero hubo proyectos para ser abogado gran profesional, que supiera manejarse en todo, que no solo supiera derecho, porque el ejercicio profesional requiere hoy que tuviera trato con el cliente, adversario, juez, secretario y hasta con su propia secretaria, básicamente con todos con los que se pelean [risas] y con ellos es con quien debe mantener un buen trato. En ello estábamos todos de acuerdo. Había dos posiciones, una que era complementaria de la otra, que era Derecho y Ciencias Sociales (ahora es solo Facultad de Derecho); además debía tener una conocimiento de la política y también. Esto debería complementarse con una cultura general. Nosotros trabajamos mucho con el instituto de extensión universitaria, que lo dirigía Félix Luna, lo dirigió Sabsay. Se trabajó mucho; llevamos muchísimas personas. Llevábamos, por ejemplo, a Rafael Alberti, el gran poeta en lengua castellana en ese momento. Vino dos veces.

Con Alberto Ciria sacamos la revista que nos permitía acceder a hablar y tratar con todos los juristas, teníamos una capacidad de relación, con Bielsa teníamos un trato extraordinario y era un tipo fantástico (terriblemente despistado) y le enviábamos los artículos para publicar en la revista y nos corregía todo. Luego se los devolvíamos todos corregidos y nos lo volvía a observar, entonces dejamos de darle bolilla y los sacábamos igual sin las correcciones y él ni se dio cuenta. Lo cierto es que esa idea que la Facultad tenía que ser mucho más que una expendedora de títulos, porque para eso los alumnos estudiaba en sus casas e iban a rendir.

- Esa forma de encarar la construcción del abogado, en cultura general y trato interpersonal con otros, ¿se mantiene hoy en día?

Yo creo que se mantiene bastante mediante la actividad extracurricular y me parece importante. Hay materias que ahora se estudian que tiene unos títulos... son un espanto porque no sé de qué se tratan, porque el derecho ha cambiado tanto y se estudia muy en detalle, y se estudia bien, ya que los chicos han de salir sabiendo una serie de aspectos y cosas importantes. La Facultad siempre fue muy libresca, mi padre que fue consejero estudiantil, hizo crear el Instituto de Enseñanza Práctica que fue un gran triunfo de los Consejeros Estudiantiles en 1921, los tipos se recibían y nunca habían ido a Tribunales, ni sabían dónde quedaban hasta que se creó el Instituto. Hoy no sé cómo está desarrollado, pero ya en mi época era una cosa media mediocre, pero por lo menos ayudaba.

- En su opinión, ¿cree que es necesario instaurar un examen de egreso a los estudiantes de derecho?

No creo que tengamos que poner más vallas para recibirse, de por si la carrera es muy larga, muy difícil y muy aburrida en una cantidad de aspectos. El derecho es maravilloso, pero tiene unas cosas que muy aburridas. Siempre digo: yo amo el derecho, es como el ajedrez, con una estructura, pero aborrezco el ejercicio profesional. Entonces a los chicos hay que darle una idea del ejercicio profesional, hay que facilitarle todo lo que sea posible y mostrarle todas las posibilidades, al ser abogado se puede ser juez, acceder a un cargo en el Poder Judicial, se puede ser asesor en una empresa pública o privada, la mayoría de los Senadores y Diputados han sido y son abogados, al igual que los presidentes. En el caso de la presidencia, históricamente la mayor cantidad han sido abogados seguido por Generales, y también tuvimos un médico, Illia, un dentista, Cámpora y una ama de casa, Isabel de Perón. Por lo tanto, la Facultad debe tomar en cuenta ello y lo facilite, tampoco creo que sea posible meterle en la cabeza el chico todos los conocimientos y todas las experiencias pero por lo menos darle el empujoncito o mostrar el paisaje para que cada uno lo complete o lo busque de acuerdo con sus intereses. Por ejemplo, yo doy hace muchos años un curso del CPO y he dado sobre muchos temas Reforma Universitaria, Sistemas Electorales, Partidos Políticos y de pronto un año di "Literatura y Poder" con un éxito descomunal de público, y lo repetí por ocho años. Y mediante la lectura de Macbeth, El mercader de Venecia, La Ilíada: El duelo de Aquiles y Héctor, El sermón de la montaña, pasando por la literatura española, inglesa y finalizando con poetas como Leopoldo Lugones, José Hernández, Pablo Neruda se requería a los alumnos que las vinculen con la política, puesto que dichos textos tienen una enorme representación política y a los chicos les encantaba lo que me llenaba de

alegría, ya que muchos de ellos no sabían quién era Shakespeare o Aquiles, y de esa forma contribuía a conformarles su cultura general que un abogado no puede dejar de tener.

- ¿Qué rol cree que juega, ha jugado o podría jugar la investigación en los estudiantes de derecho?

La universidad debe hacer docencia e investigación, porque si no es la mera transmisión de conocimiento, y creo que el lugar donde el estudiante debe empezar a foguarse en ese campo. Tampoco vamos a pretender que sea una gran investigación de un estudiante del cuarto año de la facultad, pero que empiece a foguarse, que empiece a trabajar, que sepa cómo, habría que informarlo bien a que fuentes puede recurrir, que se acostumbre a ir a los diarios, revistas antiguas o revistas de jurisprudencia o a los grandes maestros del Derecho de los años pasados, no solo lo del día de hoy para que empiece a practicar. Eso yo lo implementé en el Colegio Nacional, cree un Instituto de Investigación que lleva al nombre de Gerardo Pagés para que concurran los estudiantes y egresados puedan hacer investigación, luego de que me fui no tuvo el desarrollo que yo hubiera deseado pero algo se hace, por lo que es importante que el estudiante haga un poco de investigación aunque sea un poco. Hay diferentes técnicas de investigación, para evitar que al hacer una monografía la copia, o lo que es peor la compra o la copia de internet.

- Si bien hoy en día la investigación no está tan presente en materias de la facultad, en la carrera, ¿en años anteriores en algún momento la investigación fue una parte obligatoria en la formación de abogados?

No tengo muy preciso si en algún momento se realizó algo, yo diría que no. Era siempre más como una posibilidad, pero no creo que haya sido obligatorio. Cuando yo me recibí de Doctor tuve que hacer dos investigaciones por escrito, una de Derecho Público y otra de Derecho Privado, eran tipo de monografía, me las aprobaron. Había que hacer cuatro cursos en dos años, dos cursos por año para realizar el abordaje y luego se elaboraba la tesis. La gente tiene la idea que la tesis tiene que ser el gran trabajo de uno, pero en realidad no es así, es el primer trabajo. Entonces yo tenía una cantidad inmensa de material, porque mi padre lo había juntado de años y años, sobre representación funcional. Es decir, la representación política, no por partidos políticos, sino por funciones, como en el fascismo, en Rusia, en donde la representación era de los sindicatos, o de los obreros, o de los campesinos. Y eso acá estuvo en los 30, cuando fue la gran crisis del parlamentarismo, estaba en crisis. Se trabajó mucho. Finalmente, se decidió que el sistema de democracia por partidos político, por lo menos yo lo creo así, que el sistema de democracia por partidos políticos es el peor sistema posible, con excepción de todos los demás, como decía Churchill de la democracia. Y nadie habla hoy de hacer representación corporativa. En un

momento se hablaba en serio; a mi padre le interesaba mucho, y juntaba todo el material. Yo tengo inclusive la revista que sacaba Mussolini, que tiene artículos notables, como los ataques a Hitler, terribles. Ataques a Uriburu, diciendo que: ¿cómo dice este señor Uriburu que es fascista?! Si ha cerrado más colegios en la Argentina. Y dice que es fascista. Un tipo que cierra colegios no es fascista". Bueno, tenía razón. Era una revista muy interesante y con alto sentido científico. Escribían grandes pensadores, fascistas por supuesto. Escribía Mussolini, él la dirigía. Después... Yo iba a hacer sobre eso: la representación funcional. Durante 1 año junté material y cuando llegué a tener una pila así de cosas, dije ¿qué voy a hacer con esto? No, no. Cambio el tema. Política y poder en los estudios jurídicos de la UBA, que más o menos lo tenía muy pensado, muy estudiado, por mis trabajos sobre la reforma universitaria y sobre todo el periodo de la época del 20 que la Facultad de Derecho fue el centro de la reforma en todo el país, porque la gran batalla se dio ahí cuando los profesores reaccionarios fueron encabezados por Castillo el presidente conservador luchaban contra los consejeros estudiantiles que eran Sánchez Viamonte, Julio V. González, mi padre, y varios más, Agustín de Vedia. Y los destrozaban intelectualmente, hay que leer esos debates lo que son, y los profesores se callaban, luego votaban, pero ganaban la votación los profesores, porque eran más. Entonces yo hice un estudio sobre eso, bien completo, que después se publicó en la revista de la facultad, y de ahí saqué mi tesis. Entonces, la tesis es un poco eso, el primer trabajo.

Y les cuento una anécdota para que vean lo que era el consejo en esos años. Una vez, no sé qué había dicho Sánchez Viamonte, y ovacionaba la barra tumultuaria que había. Entonces, los otros que no soportaban eso... Un profesor dice: "los consejeros estudiantiles son como los fósforos de madera, que solo se prenden en su propia caja". Y la réplica fulminante de Sánchez Viamonte dice: "Nos prendemos donde nos raspen". Y mi padre le dice: "Los consejeros profesoriales no se prenden en ninguna parte". El profesor que había dicho eso tenía una dificultad en los intestinos. Todos veían que discretamente se desabotonaba en pantalón, se ponía así contra la mesa y el tipo entendió la alusión a eso. Se levantó, se fue y renunció. Esas cosas se decían brutales. Y los dejaban en la luna. ¡Sánchez Viamonte era un polemista oral tremendo!

- Volviendo un poco al tema de la práctica profesional, actualmente los alumnos lo hacen en el último o últimos dos años de la cursada, ¿considera que sería mejor realizarlo paulatinamente desde el comienzo de la carrera?

Si creo que sería mejor, pero no diría desde el comienzo de la carrera, pero ya pasado el tercer año, una cosa por el estilo, o bien cuando está promediando la carrera, cuando ya han aprobado diez materias y algunas materias codificadas, cuando ya tiene alguna idea generalizada del derecho, considero que el alumno tendría empezar a ir a Tribunales, pero ir a Tribunales, pero no

a hacer lo que yo hacía. Antes lo que hacíamos nosotros eran dos cursos, el primero era uno teórico de práctica y venía Bidart Campos y te explicaba, pero no servía para nada eso pese a que sus clases eran buenas. Y recién en el segundo año íbamos a Tribunales, donde cada uno llevaba un asunto, o también lo llevábamos de a dos. Era un consultorio gratuito, que creo que debe seguir siendo así. Pero esta última parte si me resultó muy útil.

- Le queríamos comentar sobre un artículo que publicó en el año 1974, sobre la historia política de la UBA...

Este es un artículo un poco hecho periodismo: mi tesis, donde cuento toda la historia de la Facultad, con más anécdotas y demás cosas que la tesis no te permite, por ser más escueta y más jurídica, como está en la Revista Jurídica de Buenos Aires. Pero si, es prácticamente lo mismo.

- Lo que nos asombra son los factores o condicionantes que usted observó en el surgimiento de la carrera de Derecho y al mismo tiempo el tipo de abogados que se fueron formando y las disputas entre los actores institucionales, y lo que nos resultó interesante es qué factores/actores considera que pueden moldear los proyectos institucionales de abogados que se forma.

Aquí hay una presión social muy grande de varios factores, el primero de ellos es la Facultad de Derecho que debe trabajar sobre su propia estructura. Además, hay facultades de derecho por todas partes, cada una con su plan de estudios algunos aborrecibles y otros muy interesantes. Por ejemplo, el otro fui a la Universidad de Lomas de Zamora y me asombró. Fui a económicas y quede despavorido, encantado, yo pensé que me iba a encontrar una universidad como su vecina la de La Matanza, que es muy kirchnerista, fui a hablar de la reforma a instruirlos un poco y eran todos reformistas a muerte, el rector, el decano, Franja tenía carteles por todos lados con mayoría y minoría en el Consejo, los estudiantes, y quizá algún tipo de conexión con otras Universidades tal como la de Córdoba, donde el ejercicio profesional es muy intenso, no tanto como acá, pero casi tan intenso, con grandes profesionales y Tribunales importantes. Otro factor son los partidos políticos, que hay que pedirles que deben tener algún personaje del partido, no todos, pero alguno que comprenda el problema y que puedan colaborar también, junto a los demás sectores sociopolíticos que existan en el país. Creo que con la iglesia también debe involucrarse. También los docentes y estudiantes, los graduados no sé, yo soy medio desconfiado de los graduados, porque en las Comisiones Directivas o el Consejo Directivo creo que el principio de la integración con el graduado, principio reformista de primera hora es el más flojo de los tres, la universidad son profesores y estudiantes, no docente no me interesa demasiado salvo para algunos temas, el graduado técnicamente puro que es graduado y nada más, que no es docente ni ayudante, el

graduado esta emancipado de la Facultad y ya no le interesa mucho. Creo que debería volverse a discutir, debería haber un Congreso Universitario, la UBA debiera convocar a las demás para el año 2018 para el aniversario de la reforma.

La Facultad es un paraíso, yo la quiero tanto, voy y me quedo. Una vez por mes la decana organiza un almuerzo con todos los profesores, donde nos reunimos todos, intercambiamos figuritas y nos citamos [risas].

Yo tengo ahora nada menos que al Ministro de Educación de la Provincia que es Adjunto de mi cátedra, Alejandro Finocchiaro. Bueno, es un tipo excepcional, gran docente, gran persona. Creo que va a ser un buen ministro realmente; desconocido, porque nunca ha tenido cargos. Viene, aterriza, nadie sabe bien quién es.

- Bueno, con esto creo que concluimos. Le agradecemos su recibimiento y amabilidad.

Yo les agradezco a Ustedes por venir a entrevistarme.



Referencias bibliográficas

- Cardinaux, N. y Clérico, L. (2005). Capítulo 2. "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados" en: Cardinaux, L., Clérico, L., Molinari, A. y Ruiz, G. *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 33-50). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, UBA.
- Ferraioli Karamanian, G.M.; Monti, E.H. y Rábanos, J.A. (2014). "Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulying" en *Carrera y Formación Docente. Revista Digital*, 3(4), 7-31.
- Ginzburg, C. (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Buenos Aires: Ariel.
- Porro, M.S. y Schmidt, R. (2016). "Entrevista al Dr. Guillermo Jaime Etcheverry" en *Carrera y Formación Docente. Revista Digital*, 5(7), 7-26.
- Sanguinetti, H. (1974). "Historia política de la Facultad de Derecho" en *Todo es Historia*, 89, 8-35.

ANEXO: GUÍA ORIENTATIVA DE TEMAS

EJE 1. TRAYECTORIA PERSONAL

Vínculo con la Carrera de Derecho, Facultad de Derecho y Universidad de Buenos Aires

Trayectoria institucional y laboral (cargo docentes, de gestión, de investigación, etc.)

Áreas y temáticas de especialización

EJE 2. MODELOS DE FORMACIÓN DE ABOGADOS

- Modelos de formación vigentes y pasados
- Cambios en los modelos de formación
- Proyectos institucionales en la formación de abogados
- Rol del Plan de Estudios
- Rol de exámenes de egreso (tesinas, exámenes, etc.)

EJE 3. CONDICIONANTES DE MODELOS DE FORMACIÓN DE ABOGADOS

- Factores condicionantes de modelos de formación
- Actores involucrados en procesos de formación

El acceso a la información pública en la UBA

Por Carla Priano

1. Introducción

El presente trabajo intentará explicar la vigencia del acceso a la información pública en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (en adelante "UBA"). Es una institución educativa de gran prestigio nacional e internacional, creada en el año 1821, cuya importancia social ha quedado demostrada, sin lugar a dudas, por el importante rol que ha tomado en las distintas etapas de la historia argentina.

Las Universidades Nacionales han jugado un gran papel en la formación de profesionales y de toda una cultura intelectual nacional, muchos de los cuales se convertirían en los pensadores, funcionarios y gobernantes que lleven adelante la política de la República. Como el propio Estatuto de la UBA lo indica "*es una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura*"¹ y está inmersa en el entramado institucional de la República Argentina, pero por sus propias particularidades merece un especial tratamiento.

Entonces, como institución educativa y cultural, ha tenido gran injerencia en el devenir sociopolítico e histórico de la República Argentina, resulta interesante el análisis de la aplicación de instituciones jurídicas a ella², en este caso se trata del acceso a la información pública. Cuestión no menor si se tiene en cuenta que consiste en un mecanismo para asegurar la transparencia del funcionamiento de la Administración Pública, mediante la publicidad de los actos, y evitar así actos de corrupción.

A dichos efectos, en el devenir del presente habrá tres vertientes de análisis:

1) Se conceptualizará y explicará el régimen jurídico del derecho de acceso a la información pública, resultando necesario evaluar la importancia del acceso a la información pública en el Sector Público argentino, el entendimiento de este como derecho humano que ha efectuado la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

2) Teniéndose en consideración que en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional se ha dictado el Decreto N° 1172/2003 "Acceso a la Información Pública", se estudiarán los argumentos que llevan

¹ Considerando 1, Bases, Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires. Programa Historia y Memoria de la UBA: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=19>

² ROMERO, Luis Alberto, *Breve Historia Contemporánea Argentina*, 2º Ed. Revisada y actualizada, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005, págs. 161 a 164, 245, etc.

a aseverar la inaplicabilidad del respecto a las universidades nacionales en general, y a la UBA en particular, a la luz de la autonomía y autarquía que le han sido consagradas constitucionalmente.

3) Por último, se detallará el mecanismo procedimental creado en el ámbito de la Casa de Altos Estudios ya mencionada para consagrar el derecho de acceso a la información pública, mediante el dictado de la Resolución (CS) N° 519/10.

Luego de planteada la cuestión, conviene abocarse ahora a su desarrollo.

2. Análisis de la cuestión

a. Régimen jurídico del acceso a la información pública y su importancia en como derecho humano

En términos generales, el régimen jurídico del acceso a la información pública se encuentra integrado por la Constitución Nacional y los Tratados de Derechos Humanos, consagrados con dicha jerarquía por el artículo 75 inciso 22, y también por el Decreto N° 1172/2003 dictado por el Poder Ejecutivo Nacional. Estas normas requerirán su consideración en el marco del presente trabajo para brindar un panorama de la cuestión.

Si bien la Constitución Nacional argentina no regula de forma directa el derecho de acceso a la información pública, no puede desconocerse que se encuentra implícitamente a lo largo de su articulado.

Comenzando por el artículo 1º, el cual dispone para el gobierno de la Nación "*la forma representativa republicana federal*", y también en el artículo 33. Cabe decir que el real acceso de los ciudadanos a la información de los organismos públicos depende enormemente de la publicidad que se realice de los actos de gobierno, y solo de esa manera puede estarse a una verdadera república. "*El derecho de acceso a la información pública constituye uno de los pilares trascendentales del funcionamiento de la democracia, ya que esta mal podría reputarse tal, si no expresara la plena vigencia del principio republicano de gobierno*".³ Para que los ciudadanos tengan herramientas para elegir a los representantes que integrarán las distintas escalas gubernamentales, necesitan conocer la actividad que se realiza. Solo mediante el conocimiento y la información es que puede tomarse una decisión fundada.

Entonces puede aseverarse que la publicidad hace a la transparencia de todo el actuar de la Administración Pública (en todos sus niveles): "*la transparencia de las res pública aparece hoy en*

³ BASTONS, Jorge Luis y ELIADES, Analía, "El derecho de acceso a la información pública – Derecho humano y herramienta fundamental para la realización de un control democrático de la actividad administrativa", en Derecho público para administrativistas, Ed. Platense, 2008.

día como ineludible corolario de la democracia (...) [y] coadyuva a la consecución del rigor y de la eficacia en la acción administrativa".⁴

Además, en los artículos 41, 42 y 43 de la Norma Fundamental argentina, se hace referencia al derecho a la información ambiental, de usuarios y consumidores y al habeas data.

Mediante el artículo 75 inciso 22 se le atribuye jerarquía constitucional a las disposiciones de los tratados internacionales sobre derechos humanos (en las condiciones allí reguladas, que no hacen al análisis de marras), pero interesa puntualmente referir a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la cual en su artículo 13 dispone que el derecho a la libertad de pensamiento y expresión *"comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección"*.

Para interpretar las disposiciones de la Convención, cabe referir a lo dispuesto por el órgano jurisdiccional creado por ella⁵, así la Corte Interamericana de Derechos Humanos en la causa "Claude de Reyes c/ Chile"⁶ ha explicado que el derecho al acceso a información pública integra el derecho a la libertad de pensamiento y expresión y por ello, reviste el carácter de derecho humano, y como tal inalienable, intrasmisible, debiendo ser garantizado por los Estados ratificantes del mentado tratado.

En sus términos, *"el artículo 13 de la Convención, al estipular expresamente los derechos a "buscar" y a "recibir" "informaciones", protege el derecho que tiene toda persona a solicitar el acceso a la información bajo el control del Estado, con las salvedades permitidas bajo el régimen de restricciones de la Convención. Consecuentemente, dicho artículo ampara el derecho de las personas a recibir dicha información y la obligación positiva del Estado de suministrarla, de forma tal que la persona pueda tener acceso a conocer esa información o reciba una respuesta fundamentada cuando por algún motivo permitido por la Convención el Estado pueda limitar el acceso a la misma para el caso concreto"*.⁷

Atento todo lo expuesto, cabe referir también a la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción, la cual ha sido ratificada por la República Argentina e incorporada al ordenamiento jurídico interno mediante la Ley N° 26.097, *"con miras a instrumentar herramientas de prevención y sanción del delito de corrupción, [e]ntre los mecanismos propuestos por la Convención se prevé*

⁴ FERNÁNDEZ RAMOS, Severiano, *El derecho de acceso a los documentos administrativos*, Madrid, Ed. Marcial Pons, 1997. Pág. 19.

⁵ Más aún teniendo en cuenta que la Corte Suprema de Justicia de la Nación ha consagrado el control de constitucionalidad y ha receptado la importancia de los órganos internacionales de interpretación.

⁶ CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, "Caso Claude De Reyes y otros vs. Chile", de fecha 19 de septiembre de 2006.

⁷ CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, "Caso Claude De Reyes y otros vs. Chile", de fecha 19 de septiembre de 2006. Punto VII, Considerando 77.

el acceso a la información pública'.⁸ Siendo esta, otra muestra de la importancia de la publicidad de los actos de gobierno y del derecho a la información para la buena gestión pública, como herramienta de una república democrática.

La norma federal que regula de manera expresa el acceso a la información pública y explica las condiciones y los procesos que deben seguirse para su ejercicio, es el Decreto N° 1172/2003 "Acceso a la Información Pública", mediante él se reglamentan diversas técnicas de participación ciudadana en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional, estas son: la audiencia pública, la publicidad de la gestión de intereses, la elaboración participativa de normas, el acceso a la información pública y las reuniones abiertas de los entes reguladores de servicios públicos. *"La emisión de dicha norma constituye un avance significativo en la participación ciudadana en la vida institucional de la República"*.⁹

El artículo 4° del Decreto N° 1172/2003 aprueba el "Reglamento General del Acceso a la Información Pública para el Poder Ejecutivo Nacional", el cual obra como Anexo VII de este. Dispone que *"el acceso a la información pública constituye una instancia de participación ciudadana por la cual toda persona ejercita su derecho a requerir, consultar y recibir información"* de la Administración Pública (artículo 3°), y tiene como finalidad *"permitir una efectiva participación ciudadana, a través de la provisión de información completa, adecuada, oportuna y veraz"* (artículo 4°).

A efectos de conceptualizar el acceso a la información pública, "puede afirmarse que el derecho de acceso a la información pública es la facultad que tiene todo ciudadano, como consecuencia del sistema republicano de gobierno, de acceder a todo tipo de información en poder tanto de entidades públicas como de personas privadas que ejerzan funciones públicas o reciban fondos del Estado, con la consecuente obligación estatal de instrumentar un sistema administrativo que facilite a cualquiera la identificación y el acceso a la información solicitada".¹⁰ De manera que *"constituye una instancia de participación ciudadana por la cual toda persona física o jurídica, pública o privada, ejercita su derecho a requerir, consultar y recibir información"*.¹¹

Por último, se recalca que no existe ley emitida por el Poder Legislativo que regule la materia.

⁸ PETRELLA, Alejandra, "El deber de ética pública y los derechos de los ciudadanos", RAP N° 418, 2003. Pág. 108.

⁹ BRUNO DO SANTOS, Marcelo A., FERNÁNDEZ LAMELA, Pablo M. y LÓPEZ OLVERA, Miguel A., *"La participación pública y el acceso a la información: herramienta para mejorar la calidad institucional. Comentarios al Decreto N° 1172/2003"*, Ed. RAP N° 315, 2004. Pág. 112/113.

¹⁰ ECHEVERRÍA, Guillermo, "El acceso a la información pública. El derecho y sus límites", 30 de noviembre de 2012. Id Infojus: DACF120209.

http://www.infojus.gov.ar/doctrina/dacf120209-echeverria-acceso_informacion_publica_derecho.htm?2

¹¹ BALBIN, Carlos, *"Tratado de Derecho Administrativo"*, Tomo I, Ed. La Ley, Buenos Aires, 2011. Pág. 372.

b. Inaplicabilidad del Decreto N° 1172/2003 a las Universidades Nacionales

Se asevera que el Decreto N° 1172/2003 “rige en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional, por lo tanto no es aplicable a los Poderes Legislativo y Judicial ni al Ministerio Público. Tampoco es aplicable a las universidades nacionales que gozan de autonomía institucional de conformidad con el artículo 75 inc. 19 de la Constitución Nacional y la Ley N° 24521”.¹² Específicamente en lo que hace al acceso a la información pública ello surge del artículo 2° del Anexo VII del decreto, que refiere al ámbito de aplicación del Reglamento General del Acceso a la Información Pública para el Poder Ejecutivo Nacional.

No obstante, sería pertinente desarrollar con mayor amplitud los motivos que llevaron a ello, y así efectuar un análisis de las razones que llevan a aseverar la inaplicabilidad del Decreto N° 1172/2003 a las Universidades Nacionales.

Estas son entes autárquicos y autónomos, dentro del entramado institucional argentino, poseyendo personalidad jurídica propia. Como consecuencia de la Reforma Constitucional llevada a cabo en el año 1994 gozan de autonomía y autarquía, esto ha sido consagrado por el artículo 75 inciso 19 de la Constitución Nacional, el cual dispone en el párrafo tercero: “Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y **la autonomía y autarquía de las universidades nacionales**”. Si bien la autarquía ya era reconocida desde antaño, incluir también a la autonomía resulta un avance de gran magnitud para la independencia y la libertad de estas instituciones de educación superior. Particularmente debido a que resulta una forma de asegurar la libertad académica y de cátedra.

Por otra parte, el artículo 29 de la Ley N° 24521 “Ley de Educación Superior”, les confiere a las instituciones universitarias la potestad de dictar sus estatutos y reglamentos, siendo esta una de las manifestaciones de la autonomía (más allá de los planteos de inconstitucionalidad realizados respecto de algunos artículos de la Ley de Educación Superior, no se ha negado en ninguna instancia dicha facultad).

Ahora bien, “las Universidades son autónomas porque ejercen poder reglamentario, tal es el caso de los estatutos universitarios, y sin sujeción respecto de las potestades normativas del Poder Ejecutivo”.¹³ Esto es ratificado por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el fallo Universidad

¹² BRUNO DO SANTOS, Marcelo A., FERNÁNDEZ LAMELA, Pablo M. y LÓPEZ OLVERA, Miguel A., “La participación pública y el acceso a la información: herramienta para mejorar la calidad institucional. Comentarios al Decreto N° 1172/2003”, Ed. RAP N° 315, 2004. Pág. 93.

¹³ BALBIN, Carlos, “Tratado de Derecho Administrativo”, Tomo II, Ed. La Ley, Buenos Aires, 2011. Pág. 209.

Nacional de Mar del Plata, la cual indica que *"el objetivo de la autonomía es desvincular a la universidad de su dependencia del Poder Ejecutivo, mas no de la potestad regulatoria del Poder Legislativo, en la medida que ella se enmarque en las pautas que fijó el constituyente emanadas de las Constitución Nacional"*.¹⁴

Tal y como puede verse, la autonomía contribuye a la independencia de las universidades nacionales respecto del Poder Ejecutivo, mas no del Poder Legislativo¹⁵. Entonces, la facultad que les es atribuida de dictar su normativa interna, no puede desconocer las disposiciones legales y supra legales, pero dentro de su área de competencia tiene libertad para emitir las disposiciones que considere convenientes. Un caso que ejemplifica lo aquí expuesto es la Resolución (CS) Nº 519/10.

También en palabras del Alto Tribunal *"la autonomía no implica su aislamiento respecto del entramado institucional; está inmersa en el universo de las instituciones públicas, es afectada por aquellas y debe responder a los controles propios del Estado de Derecho"*.¹⁶ Lo cual nos lleva a efectuar dos consideraciones importantes: por una parte, las Universidades Nacionales deben cumplir con los requerimientos vinculados al acceso a la información pública universitaria por los particulares que lo soliciten ya que es su derecho, receptado implícitamente en la Constitución Nacional y entendido como derecho humano por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tal como se estipuló ut supra, y por otra parte, resulta imperiosa la necesidad del dictado de una ley nacional, para aunar toda las cuestiones de fondo que hagan a ello.

Si la autonomía confiere a las Universidades Nacionales la posibilidad de dictar su propia normativa interna más allá del Poder Ejecutivo, resta analizar si ello va en detrimento de la aplicación del Decreto Nº 1172/2003. Según el último de sus considerandos, fue dictado en ejercicio de las facultades constitucionales atribuidas por los incisos 1º y 2º del artículo 99. Cabe recordar que el artículo 2º dispone la facultad del Presidente de la Nación para dictar un decreto que reglamente los pormenores de una ley, siempre y cuando cumpla con la exigencia constitucional de "no alterar su espíritu con excepciones reglamentarias". Ahora, si no existe ley, mal podría hablarse de un decreto reglamentario.

Entonces, entendiendo que el decreto bajo análisis es de naturaleza autónoma, hasta tanto no se cumpla con el dictado de la ley nacional, como consecuencia de la autonomía universitaria es que resulta inaplicable el Decreto Nº 1172/2003, y la UBA posee plenas facultades para el dictado

¹⁴ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACIÓN, Fallo *"Estado Nacional (Ministerio de Cultura y Educación) c/ Universidad Nacional de Luján s/ aplicación ley 24.521"*, fecha 27 de mayo de 1999.

¹⁵ Es menester resaltar que por la consagración constitucional de la autonomía universitaria, el Poder Legislativo no puede tampoco emitir normas que la contravengan, ya que si no podrían ser reputadas inconstitucionales.

¹⁶ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACIÓN, Fallo *"Universidad Nacional de Mar del Plata c/ Banco Nación Argentina s/ daños y perjuicios"*, fecha 24 de abril de 2003.

de su propia normativa respecto a la cuestión. Ello no implica que la universidad se vea autorizada para desconocer lo dispuesto por las normas constitucionales y convencionales, debiendo arbitrar los medios necesarios para cumplirlo.

Resta indicar lo prescripto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la cual "*destaca la obligación de garantizar la efectividad de un procedimiento adecuado para la tramitación y resolución de las solicitudes de información, que fije plazos para resolver y entregar la información, y que se encuentre bajo la responsabilidad de funcionarios debidamente capacitados*".¹⁷

De manera que en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, tiene plena vigencia la Resolución (CS) N° 519/10, respecto al acceso a la información pública universitaria, la que se analizará en el acápite siguiente.

c. Procedimiento de acceso a la información pública en la Universidad de Buenos Aires

Corresponde proceder a analizar el contenido de la norma que regula el acceso a la información pública en el marco de la Universidad de Buenos Aires, la Resolución (CS) N° 519/10, dictada por el Consejo Superior, en uso de sus facultades estatutarias.¹⁸ Mediante la cual se ha creado la Oficina de Acceso a la Información Pública, en el ámbito de la Secretaría General, y se ha aprobado el Reglamento de funcionamiento, incluyéndose como Anexo.

Cabe indicar que el Consejo Superior es un órgano decisorio, de carácter colegiado, compuesto por representantes de los tres claustros universitarios y cuyos actos administrativos de carácter normativo resultan obligatorios para el actuar de toda la Universidad. Sus competencias y funciones se encuentran reguladas por los artículos 93 a 98 del Estatuto Universitario de la UBA.

El dictado, vigencia y eficacia de la Resolución de marras resulta de la importancia atribuida a la autonomía universitaria.

La UBA ha estipulado claramente que "*el derecho a la información es vital para fortalecer y mejorar las instituciones públicas, (...) que contribuye a la promoción de la transparencia en la administración pública, a mejorar la eficiencia y la toma de decisiones en el ámbito público, a incrementar la confianza en las instituciones públicas y a mejorar la relación con la ciudadanía*".¹⁹ Dichas estipulaciones se encuentran plasmadas en la norma creada a efectos de regular el acceso a la información pública, lo que demuestra el compromiso de la Universidad en el buen devenir del

¹⁷ CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, Caso Gomes Lund y otros ("Guerrilha Do Araguaia") vs. Brasil, Sentencia de 24 de noviembre de 2012. (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Considerando 231.

¹⁸ Artículo 98 del Estatuto Universitario de la UBA.

¹⁹ Considerandos 5º y 6º de la Resolución (CS) N° 519/10.

proceso democrático y el entendimiento de que una buena gestión solo puede provenir de un real acercamiento a la ciudadanía.

Los principios que regirán el procedimiento de acceso a la información pública serán el de igualdad, informalidad y celeridad, indicándose además que será gratuito, excepto en lo que respecta a la extracción de copias, imponiéndose a cargo del requirente. Es importante destacar que para el funcionamiento de la Oficina mencionada en el párrafo precedente se impone como finalidad la promoción de la transparencia, por lo cual entiéndase este como un principio más que tener en consideración al evaluar el otorgamiento de la información requerida. No puede dejarse de lado que la transparencia también hace a la publicidad de los actos de gobierno universitarios, de manera que todos los principios que fuesen receptados por el Poder Ejecutivo Nacional en el Decreto Nº 1172/2003, también se encuentran consagrados por la normativa de la UBA.

Respecto a la legitimación activa, cabe indicar que es de carácter más amplio que el previsto para acceder al procedimiento administrativo, ello debido a que no se exige la acreditación de interés legítimo, ni de derecho subjetivo, para poder solicitar información. Es interesante destacar que *"toda persona física o jurídica, pública o privada, tiene derecho a buscar, solicitar, acceder y recibir información pública"* (artículo 6º). Tampoco resulta necesario el patrocinio letrado, ni esgrimir fundamentos para incoar la solicitud, esto último va en concordancia con la finalidad que se ha tenido en miras respecto a facilitar la participación ciudadana.

No hay dudas que la legitimación pasiva recae de manera genérica sobre toda la Universidad de Buenos Aires, siendo los diversos funcionarios del Rectorado o de las Unidades Académicas (Facultades), los que tengan que proveerla, siendo entendidos como *"sujetos requeridos"*. Estos tendrán la obligación de proveer la información que le fuese solicitada, salvo que fuesen eximidos por la normativa, si no lo hiciesen y buscasen, de manera arbitraria, eludir el procedimiento previsto serán pasibles de sanciones disciplinarias (artículo 18).

En todos los supuesto, se dará intervención a la Oficina de Acceso a la Información Pública deberá tomar todos los recaudos necesarios para cumplir con los principios y finalidades impuestos (artículos 19 a 21).

El tipo de información que podrá proveerse será toda la que no se encuentre expresamente excluida, entre la que se encuentra *"la que haya sido expresamente calificada como reservada, contenga secretos industriales, comerciales, financieros, científicos y técnicos, comprometa derechos o intereses legítimos de un tercero obtenida con carácter confidencial, (...) se encuentre protegida por el secreto profesional, (...) se refiera a datos personales de carácter sensible, [etc.]"* (artículo 12). Se destaca que este último supuesto se encuentra bajo el amparo de lo previsto por la Ley Nº 25.326 "Protección de Datos Personales", cuando puedan verse afectados los derechos al honor y a la intimidad.

Cabe indicar que en la norma interna universitaria no se incluye la referencia efectuada por el decreto nacional, el que impone cuatro exigencias, consistentes en que la información sea completa, adecuada oportuna y veraz.²⁰ No obstante, no sería un adecuado desoír estas características y por ende, podría entenderse que existe una exigencia implícita en la normativa universitaria en este sentido, siendo la forma idónea de cumplir con la protección del derecho a la información que busca protegerse.

Continuando, corresponde abocarse al procedimiento en sí mismo.

La etapa inicial consiste en el pedido de información. Para facilitar la solicitud a los interesados se ha confeccionado un formulario en el cual el requirente debe plasmar sus datos personales (nombre, domicilio, teléfono y correo electrónico) y detallar la información que pretende obtener. Esta debe presentarse en la Mesa de Entradas, Salidas y Archivo del Rectorado y Consejo Superior, ubicada en la calle Viamonte 430 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero en la estructura organizativa de la UBA ella se compone de diversas Unidades Académicas, las cuales también poseen Mesas de Entradas en las que también se podrán efectuar las requisitorias. Se entiende que sería incoherente no permitir que en ellas también se realicen los pedidos, ya que muchas veces es con las Unidades Académicas con las cuales la población tiene un vínculo mayor y más directo.²¹

La mesa de entradas tendrá una función primordial en el procedimiento, ya que deberá indicar la dependencia respecto de la que se pide la información, la fecha de esta, y proveerá al requirente una constancia de su solicitud, dejando constancia del número de expediente que se le asignará (el cual será "CUDAP: INFO-UBA N° ____/año de solicitud", según el sistema informático COMDOC).

Luego, la mesa de entradas deberá dar pase a la Oficina de Acceso a la Información Pública, quien remitirá los actuados al sujeto requerido y "dará seguimiento al pedido de información" (artículo 9°).

Recibido que fuese el expediente por la dependencia, esta tendrá un plazo de 15 días hábiles para responder a la requisitoria, prorrogable –mediante acto fundado- por igual plazo. La información la proveerá en el estado en el que se encuentre, excepto que la denegatoria se funde en alguno de los supuestos previstos por la resolución (algunos de ellos ya mencionados en el presente), siendo necesario fundar los motivos para ello, ya que en caso contrario la decisión se considerará arbitraria. Es menester destacar que no cualquier funcionario puede negarse a proveer la información, debe hacerlo quien tenga jerarquía de Secretario o superior.

²⁰ Artículo 4 "Finalidad", Anexo VII, Decreto N° 1172/2003.

²¹ Anexo II de la Resolución (CS) N° 519/10, titulado "Formulario para la solicitud de información".

Resta indicar que si fuese posible brindar la información de manera parcial, deberá estarse a esta posibilidad mediante un sistema de tachas. Esto resulta de importancia, ya que en el espíritu de la norma bajo análisis está siempre la posibilidad de proveer información a la ciudadanía, no negarla, de manera que esta previsión es de gran importancia para la protección del derecho de acceso a la información.

A continuación, se le proveerá la información al solicitante y se clausurará el procedimiento. Ahora, si el requirente entendiese que no es suficiente o se le haya denegado el pedido, este podrá elegir entre incoar un recurso de revisión²² (dentro del plazo de 15 días) a la Secretaría General de la Universidad incluyendo toda la documentación que le hubiese sido remitida, o interponer ante una acción de amparo ante el Poder Judicial (artículo 14).²³

Para dar curso al recurso, la mentada Secretaría dará intervención a la dependencia requerida, solicitará el asesoramiento jurídico de la Dirección General de Asuntos Jurídicos, y emitirá un acto administrativo –en el lapso de 30 días- rechazando el recurso por improcedente o por reiterar lo ya estipulado, o revocar la decisión y permitir al solicitante acceder a la información (artículo 17).

Así, culminará el procedimiento en el ámbito de la Universidad. No obstante, cabe destacar que el Rectorado, el Consejo Superior y todas las Unidades Académicas disponen de páginas web en las cuales plasmar las actividades que realizan, estando exigidos a ello por la normativa aquí analizada.

Algunas consideraciones finales que cabe efectuar: 1) la Oficina de Acceso a la Información Pública dispone de una página web en especial, a la cual se puede acceder y entender, de manera sintética, el presente procedimiento: www.uba.ar/infopublica/; 2) en la UBA se han creado los Programas de “Modernización y Transparencia para la Gestión de la Universidad de Buenos Aires”, a raíz del cual se dictó la resolución analizada en el presente, teniendo por objetivos el acceso a la información pública, pero también la confección de un digesto jurídico (Resolución (R) N° 200/09) y de “Universidad Abierta” (Resolución (R) N° 8239/13), en búsqueda de la transparencia y un mayor acceso de la ciudadanía a las actividades que realiza la universidad.

3. Conclusiones

Ante todo cabe reiterar la importancia que reviste el acceso a la información pública para cumplir con los objetivos de publicidad y transparencia a cargo de toda la Administración Pública

²² El Anexo III de la Resolución (CS) N° 519/10, contiene un formulario titulado “Formulario para la presentación de Recurso de Revisión”, el cual asistirá al particular en su presentación, recordándose que no se exige patrocinio letrado para llevar adelante la solicitud de información.

²³ Esto cumple con lo dispuesto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el Caso “Gomes Lund y otros (“Guerrilha Do Araguaia”) vs. Brasil”, sentencia del 24 de noviembre de 2012 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

Nacional. El ciudadano tiene que ser libre de elegir a sus representantes, que serán quienes desempeñen los cargos gubernamentales, y para ello solo el conocimiento que da la información puede darle las herramientas necesarias para tomar una decisión fundada y consciente. Con esto quiere decirse que la libertad de elección de los representantes está íntimamente vinculada a la información de que se disponga, y aquí es donde el acceso a la información pública reviste más importancia.

Además, se ha explicado como las Universidades Nacionales, y en especial la Universidad de Buenos Aires, se encuentran dentro del entramado institucional de la República Argentina, siendo parte del Sector Público Nacional. De manera tal que, si bien por la autonomía que le consagra el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional no es aplicable el Decreto N° 1172/2003, no significa que esté eximida de cumplir con la protección de los derechos consagrados por el ordenamiento jurídico, en particular el derecho humano al acceso a la información pública. Categoría esta que surge de la interpretación de la Convención Interamericana de Derechos Humanos que efectúa la Corte Interamericana de Derechos Humanos a través de su jurisprudencia.

Para cumplir con la protección del derecho al acceso a la información pública, la Universidad de Buenos Aires ha dictado la Resolución (CS) N° 519/2003, en esta se prevén las condiciones para que los particulares puedan efectuar sus solicitudes y además se establecen los procedimientos pertinentes a dichos efectos. El mentado acto administrativo tiene una clara impronta protectoria del derecho consagrado, y a todo lo largo de su articulado se hace constar la necesidad de proveer todo lo conducente para que el solicitante tenga la información, incluso se prevé un sistema de tachas para evitar la denegatoria y que quien consulta tenga acceso al menos parcialmente a lo solicitado, cumpliendo con las excepciones previstas normativamente.

Se quiere destacar la conveniencia de la emisión de una ley nacional respecto al acceso a la información pública. No habría que analizar la aplicabilidad o inaplicabilidad de esta respecto a las Universidades Nacionales, ya que sería plenamente aplicable y sus disposiciones tendrían que ser acatadas por todas las instituciones nacionales. Además, ello demostraría internacionalmente la diligencia en la protección de los derechos humanos consagrados, y cumpliría con las exigencias convencionales en dicho respecto. Inclusive, es menester indicar que aunando los mecanismos, requisitos y excepciones para el acceso a la información, se brinda mayor seguridad jurídica al particular.

Cabe recordar que el dictado del Decreto N° 1172/2003 se realizó "*en uso de las facultades conferidas por el artículo 99 incisos 1 y 2 de la Constitución Nacional*", según su último considerando, siendo el segundo de estos el que permite al Poder Ejecutivo Nacional el dictado de "las instrucciones y reglamentos que sean necesarios para la ejecución de las leyes". Por lo que se

refuerza la postura antes expuesta respecto a la necesidad del dictado de una ley que efectivamente sea reglamentada por dicho decreto.

No se desconoce que ha tenido media sanción en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina un proyecto de ley sobre la cuestión, pero aún seguimos esperando su efectivo dictado.

Y como conclusión final de lo expuesto se reitera que se busca lograr la publicidad y la transparencia, como herramientas indispensables para una buena gestión pública.

Distintos modelos para una misma estrategia



Por Susana Campari

Abogada, Escribana y Magister en Administración Pública (UBA). Autora de numerosos artículos sobre Método de Casos y formación de abogados. Docente del Módulo III de Centro de Carrera Docente desde 1993.

La técnica del caso tiene ya una larga historia en la enseñanza, está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante. A partir del uso de la estrategia los cursantes pueden analizar un problema, determinar un método de análisis, adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción e incluso tomar decisiones.

El método de casos apunta centralmente a hacer posible la adquisición y desarrollo de operaciones intelectuales superiores en un ámbito protegido en el que lo incorrecto, incompleto, inoportuno, inconsistente, se incluyen como elementos aptos para re-construir aprendizajes.

Siguiendo a Merriam, el estudio de casos se caracteriza por ser una metodología que puede considerarse:

- Particularista: dado que permite focalizar una situación, fenómeno o evento específico.
- Descriptiva: la resultante fundamental del estudio de caso es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio.
- Heurística: por iluminar la comprensión de quien aborda la situación. Inductiva: dado que el desarrollo conceptual surge a partir del examen de los datos en función de un contexto determinado.

Estas características hacen que la metodología admita múltiples perspectivas de abordaje, entre ellas pensarla como un potente dispositivo: (i) de investigación, (ii) pedagógico, (iii) de registro o (iv) de aprendizaje organizacional. (Merriam, S.:45 1998):

Dentro del enfoque del estudio de casos como estrategia didáctica (Martínez y Musitu, 1995) podemos considerar distintos modelos que se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que específicamente se pretenden en cada uno:

1. MODELO CENTRADO EN EL ANALISIS DE CASOS:

Este modelo pretende a través del análisis de casos preparados por especialistas el conocimiento y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención llevados a cabo, así como de los recursos utilizados, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos a través de los programas de intervención propuestos.

¿Cuál es el objetivo? lograr que los estudiantes, y/o profesionales en formación, conozcan, analicen y valoren los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos. Asimismo, promueve la identificación de soluciones alternativas a la tomada en la situación objeto de estudio.

2. MODELO CENTRADO EN LA APLICACIÓN DE NORMAS

En este caso, el modelo pretende enseñar a aplicar principios y normas legales vigentes del plexo normativo local o internacional a casos particulares, de forma que los estudiantes se ejerciten en la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación. Este modelo es usualmente aplicado en la enseñanza del derecho

El objetivo entonces, busca desarrollar un pensamiento deductivo, vinculando la situación planteada con las normas vigentes a partir de referencias objetivas.

El docente pretende que el cursante identifique la norma o normas que den lugar a la respuesta correcta a la situación planteada fundamentando la elección en base a los conocimientos de la doctrina y la jurisprudencia previamente analizada.

Se suele utilizar este modelo para la evaluación parcial de las unidades que conforman el programa o al momento de la finalización del curso.

3. MODELO CENTRADO EN LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES

Con la utilización de este modelo, lo que se busca es entrenar a los cursantes en la resolución de situaciones partiendo de la base de un marco teórico conocido.

El objetivo es lograr la aplicación de las prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas, lo cual exige que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos.

Lo diferente en este caso es la búsqueda y el rescate de las alternativas propias y originales de los alumnos, que implica el respeto a la subjetividad personal asociado a la necesidad de atender a las interacciones que se producen en el escenario del problema que está siendo objeto de estudio.

En consecuencia, en las situaciones presentadas, que son dinámicas y sujetas a cambios, no se da "la respuesta correcta".

Este modelo le exige al profesor estar abierto a soluciones diversas incluso a la propia que presenten una fundamentación sólida y secuenciada.

4. MODELOS CENTRADO EN LA SIMULACIÓN

Este modelo de uso de casos se centra en el uso de la simulación. La formación universitaria debe tener como finalidad preparar al estudiante para enfrentarse con situaciones problemáticas, diagnosticarlas y hallar la posible solución a ellas, en este sentido, el método de casos -como técnica de simulación- posibilita un aprendizaje que tiende a lograr esos objetivos ya que los alumnos aprenden sobre la base de situaciones de la vida real "como si" lo experimentaran en la realidad profesional.

El objetivo es que los participantes se coloquen dentro de la situación, que participen activamente y tomen parte de la dramatización de la situación.

Los finales suelen ser de final abierto lo que permite incorporar ideas a discutir con el grupo a fin de acordar una puesta en común.

5. MODELOS CENTRADO EN LA TOMA DE DECISIONES

El método aquí es utilizado fundamentalmente para adiestrar a los cursantes en la toma de decisiones. El objetivo en este caso es que ante determinadas situaciones de diversa complejidad que requieren la resolución de problemas, se analicen diferentes escenarios identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de manera que los alumnos se impliquen en el proceso de toma de decisiones.

Usualmente es utilizado en la formación de directivos en las organizaciones que requieren adquirir habilidades en contextos de realidad permitiendo que el participante asuma el protagonismo de las decisiones empresariales recibiendo de esta manera la experiencia que, probablemente, obtendría en varios años de vida profesional

Bibliografía

- Campari, Susana. (2011), "El método de Casos: historia y perspectivas", en *Formación pedagógica en Derecho*, Buenos Aires, Editorial Miño Dávila.
- Larsen-Freeman D. (1986), *Techniques and principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lonergan, J. (1984): *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Merriam, Shara B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995): *El estudio de casos para profesionales de la acción social*, Madrid, Narcea.
- Ruiz Fajardo, L. (1993), Video en clase: virtudes y vicios, ponencia presentada en el Centro de lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Páginas de internet consultadas:

THE CASE METHOD. <http://www.hbs.edu/case/index.html>

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, Santa Barbara. John Foran, Department of Sociology, UC Santa Barbara.

<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/teaching.html>

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO XXI.

<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/caso.htm#1>

Aquí presentamos un caso elaborado dentro del marco del Módulo III de carrera docente por docentes de la Facultad donde se plantea una problemática real para cuya resolución se combinan varios modelos de los aquí descriptos en especial el de toma de decisiones y el de resolución de situaciones.

FICHA TÉCNICA

EL GUARDIA CÁRCEL



Por Yamila Abdelcader

Abogado (UBA). Especialista en Derecho y Política de los Recursos Naturales y del Ambiente (UBA). Ayudante de 2da en "*Derecho de los Recursos Naturales y Protección del Medio Ambiente*" (cátedra Dra. Beatriz S. Krom).



Por Tomás Rosner

Abogada (UBA). Especialidad en Derecho Privado. Colaboradora Docente del Departamento de Derecho Público I "Teoría del Estado" (Catedra Resnik –Pericola)

Temática central

La protección de los derechos humanos y los juicios de lesa humanidad
Fin de la pena.

Objetivos generales

Tomar consciencia de las dificultades que presenta la regulación de los derechos humanos en conjunción con el principio de legalidad constitucionalmente consagrado.
Incrementar el análisis y la crítica de los alumnos hacia las normas consagradas convencionalmente y su aplicación en el caso concreto.
Desarticular la idea de derecho como ciencia neutral.

Objetivos específicos

- Incentivar a los alumnos a que investiguen y recopilen información acerca de la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad.
- Profundizar los conocimientos acerca de lo sucedido en la Argentina durante la dictadura militar, tomando así contacto con la aplicación del "derecho vivo" sobre una realidad del país.
- Focalizar la atención en lo injusto que puede ser para una persona que no cometió delito la teoría de la "empresa criminal conjunta".
- Comprender que la "prueba" en el derecho no siempre resulta necesaria para una resolución justa.

- Realizar un análisis crítico de los alcances de “resoluciones políticas” en la Argentina.

Destinatarios

Alumnos de Teoría del Delito (CPO), Delitos de Lesa Humanidad (CPO) y Hacia una Sociología del Poder Judicial (CPO) de la carrera de Abogacía. Alumnos de la Especialización en Derecho Penal (posgrado).

MODALIDADES DE APLICACIÓN

Puesta en común escenificada en donde los diversos grupos tendrán roles definidos. 2 personas para la fiscalía, 2 personas para la defensa, 3 personas para el Tribunal y 1 persona que hará las veces de imputado. Total 8 personas por grupo.

Se recomienda a los alumnos la lectura previa de las circunstancias que arribaron al último golpe de Estado en la Argentina. Asimismo, se recomienda ver previamente la película “Cazadores de utopías” (disponible en YouTube).

RELATO

Juan Manuel Pérez, actualmente tiene 70 años de edad y se encuentra privado de su libertad desde el día 22 de mayo de 2009, la detención está vinculada a su accionar cuando se desempeñó como “agente” en la Comisaría 3° de Morón, Seccional Castelar durante la última dictadura militar.

La resolución fue tomada por un juez federal en lo criminal y correccional que lleva a su cargo investigaciones por delitos de lesa humanidad.

Tras una serie de argumentos fundamentalmente centrados en declaraciones testimoniales de dos víctimas que son hermanas (las llamaremos X e Y) que recordaron verlo cumpliendo funciones cuando fueron privadas de su libertad, es que aquel juez consideró prima facie que Pérez podría ser autor de las privaciones ilegales de la libertad y tormentos que sufrieron X e Y, por lo que lo procesó con prisión preventiva.

X e Y quienes para la fecha de su secuestro tenían 14 y 16 años han sostenido haber sido secuestradas por personal de la Fuerza Aérea Argentina.

A la sazón, tanto X como Y comentaron la tristeza que Pérez sufría al verlas alojadas en la Comisaría y surgió de las diversas testimoniales ya señaladas, que este era el último eslabón de la dependencia toda vez que se dedicaba a la limpieza y tareas administrativas propias del último cargo en una estructura vertical como es la policía. En este sentido, en su declaración indagatoria expresó que las funciones que realizaba eran equivalentes a las de un ordenanza en una dependencia judicial. Además, del juicio surgió que el imputado había ido a avisarles a la madre de las víctimas que sus hijas estaban con vida, que les daba inclusive su comida y que no entendía por qué siendo tan pequeñas eran perseguidas políticas.

Con el paso del tiempo, la causa se elevó a juicio. Tanto X como Y manifestaron ante los jueces que Pérez no las secuestró ni torturó, y que su labor en la comisaría era de limpieza y en alguna

oportunidad, abrirles la celda para ir al baño, también comentaron que este les daba su comida que era un poco mejor que las que la Fuerza Aérea les proporcionaba y asimismo fue X quien le dio la dirección de su casa para que le avisase a su madre que estaba con vida.

Pero Pérez continuó detenido. El juicio concluyó, se expusieron los alegatos y las partes pidieron como mínimo una condena de 19 años de prisión para el nombrado.

El 16 de julio de 2015 el Tribunal Oral correspondiente dictó su veredicto, condenando a Pérez a 9 años de prisión por encontrarlo “partícipe secundario del delito de privación ilegal de la libertad agravada por mediar violencia o amenazas y agravada por haberse extendido por más de un mes, y del delito de tormentos agravados por la condición de perseguido político de la víctima, todos ellos en concurso real y respecto de X e Y”.

CONSIGNAS

- 1) Identifique los principios que se encuentran en pugna.
- 2) ¿Coincide con la sentencia condenatoria del Tribunal? Desarrolle.
- 3) Aplicando la teoría del Riesgo Permitido de Roxin, ¿considera Ud. alguna forma viable de evitar la elevación a juicio de la causa seguida contra Pérez y sobreseerlo? Justifique su respuesta.
- 4) Analice, según la teoría del delito, el Estado de Necesidad Exculpante.
- 5) ¿Hasta dónde considera que debe extenderse la responsabilidad en causas donde se investigan este tipo de hechos? Vincular con la decisión sostenida en la causa 13/84 conocida como “Juicio a las Juntas”, el Decreto PEN 158/83, las leyes de obediencia debida y punto final y la reapertura de las causas a partir del año 2003.
- 6) ¿Está de acuerdo con la utilización de la “costumbre internacional” como fuente del Derecho? Justifique su respuesta en relación con los Principios del Derecho Penal.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Por grupo:

Consigna 1	SI	NO	VALOR
Identificación de los principios en pugna			
Profundidad del análisis realizado			
Consigna 2			
Justificación técnica/teórica			
Sintaxis y capacidad persuasiva			
Consigna 3			
Entendimiento de la teoría del riesgo			
Aplicación al caso concreto			
Profundidad del análisis realizado			
Consigna 4			
Nivel de desarrollo y capacidad explicativa			
Entendimiento de la teoría			
Consigna 5			
Nivel de desarrollo y capacidad explicativa			
Identificación del imaginario social y consecuencia normativa en cada momento histórico			
Consigna 6			
Nivel de profundidad en el desarrollo de la normativa "ius cogens"			
Vinculación del concepto con los principios fundamentales del Derecho Penal			

ANEXO NORMATIVO

Código Penal

ARTICULO 142. - Se aplicará prisión o reclusión de dos a seis años, al que privare a otro de su libertad personal, cuando concurra alguna de las circunstancias siguientes:

1. Si el hecho se cometiere con violencias o amenazas o con fines religiosos o de venganza;
2. Si el hecho se cometiere en la persona de un ascendiente, de un hermano, del cónyuge o de otro individuo a quien se deba respeto particular;
3. Si resultare grave daño a la persona, a la salud o a los negocios del ofendido, siempre que el hecho no importare otro delito por el cual la ley imponga pena mayor;
4. Si el hecho se cometiere simulando autoridad pública u orden de autoridad pública;
5. Si la privación de la libertad durare más de un mes.

ARTICULO 144 bis. - Será reprimido con prisión o reclusión de uno a cinco años e inhabilitación especial por doble tiempo:

1. El funcionario público que, con abuso de sus funciones o sin las formalidades prescriptas por la ley, privase a alguno de su libertad personal;
2. El funcionario que desempeñando un acto de servicio cometiera cualquier vejación contra las personas o les aplicare apremios ilegales;
3. El funcionario público que impusiere a los presos que guarde, severidades, vejaciones, o apremios ilegales.

Si concurriere alguna de las circunstancias enumeradas en los incisos 1, 2, 3 y 5 del artículo 142, la pena privativa de la libertad será de reclusión o prisión de dos a seis años.

ARTICULO 144 ter.- 1. Será reprimido con reclusión o prisión de ocho a veinticinco años e inhabilitación absoluta y perpetua el funcionario público que impusiere a personas, legítima o ilegítimamente privadas de su libertad, cualquier clase de tortura.

Es indiferente que la víctima se encuentre jurídicamente a cargo del funcionario, bastando que este tenga sobre aquélla poder de hecho.

Igual pena se impondrá a particulares que ejecutaren los hechos descritos.

2. Si con motivo u ocasión de la tortura resultare la muerte de la víctima, la pena privativa de libertad será de reclusión o prisión perpetua. Si se causare alguna de las lesiones previstas en el artículo 91, la pena privativa de libertad será de reclusión o prisión de diez a veinticinco años.
3. Por tortura se entenderá no solamente los tormentos físicos, sino también la imposición de sufrimientos psíquicos, cuando estos tengan gravedad suficiente.

ORDEN PRESIDENCIAL DE PROCESAR A LAS JUNTAS MILITARES

DECRETO 158/83 - 13 DE DICIEMBRE DE 1983

Considerando:

Que la Junta Militar que usurpó el gobierno de la Nación el 24 de marzo de 1976 y los mandos orgánicos de las fuerzas armadas que se encontraban en funciones a esa fecha concibieron e instrumentaron un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista, basado en métodos y procedimientos manifiestamente ilegales.

Que entre los años 1976 y 1979 aproximadamente, miles de personas fueron privadas ilegalmente de su libertad, torturadas y muertas como resultado de la aplicación de esos procedimientos de lucha inspirados en la totalitaria "doctrina de la seguridad nacional".

Que todos los habitantes del país, y especialmente, los cuadros subalternos de las fuerzas armadas, fueron expuestos a una intensa y prolongada campaña de acción psicológica destinada a establecer la convicción de que "los agentes disolventes o de la subversión", difusa categoría comprensiva tanto de los verdaderos terroristas como de los meros disidentes y aún de aquellos que se limitaban a criticar los métodos empleados, merecían estar colocados fuera de la sociedad y aun privados de su condición humana, y reducidos por tanto a objetos carentes de protección jurídica.

Que, por otra parte, y en el marco de esa acción psicológica, se organizó la represión sobre la base de procedimientos en los cuales, sin respeto por forma legal alguna, se privó de su libertad a personas que resultaron sospechosas a juicio de funcionarios no individualizados y sobre la base de esa mera sospecha, no obstante haber sido encontradas en actitud no violenta, fueron conducidos a lugares secretos de detención, sin conocerse con certeza su paradero ulterior, a pesar de lo cual cunde en la opinión pública la seria presunción de que muchos de ellos fueron privados de la vida sin forma alguna de juicio, y, además, de que durante el tiempo de esa detención muchos o casi todos los detenidos fueron víctimas de salvajes tormentos. Que en numerosas manifestaciones los integrantes de los mandos superiores de las Fuerzas Armadas y de la Junta Militar que usurpó el Gobierno de la Nación en la fecha antes indicada, han reconocido la responsabilidad que les cupo en los procedimientos descriptos, esas manifestaciones se han visto corroboradas por la explícita declaración contenida en el Acta de la Junta Militar del 28 de abril del año en curso, donde se declara que todas las operaciones fueron ejecutadas conforme a planes aprobados y supervisados por los mandos superiores orgánicos de las Fuerzas Armadas, y por la Junta Militar.

Que la existencia de planes de Órdenes hace a los miembros de la Junta Militar actuante en el período indicado, y a los mandos de las Fuerzas Armadas con capacidad decisoria, responsables en calidad de autores mediatos por los hechos delictivos ocurridos en el marco de los planes trazados y supervisados por las instancias superiores (art. 514 del Código de Justicia Militar); la responsabilidad de los subalternos, que el texto de esa norma desplaza, se ve especialmente reducida por las circunstancias de hecho derivadas de la acción psicológica antes destacada, que bien pudo haberlos inducido, en muchos casos, a error sobre la significación moral y jurídica de sus actos dentro del esquema coercitivo a que estaban sometidos.

Que además de los atentados derivados del cumplimiento de las órdenes recibidas, es también un hecho de conocimiento público que en el curso de las operaciones desarrolladas por el personal militar y de las fuerzas de seguridad se cometieron atentados contra la propiedad de las víctimas,

contra su dignidad y libertad sexual y contra el derecho de los padres de mantener consigo a sus hijos menores.

Que en esos casos como en cualesquiera otros en los cuales se haya incurrido en excesos por parte de los ejecutores de las ordenes de operaciones, o en que estas fueran de atrocidad manifiesta, la responsabilidad de esos ejecutores no excluye la que corresponde a los responsables del plan operativo. La puesta en práctica de un plan operativo que, por sus propias características genera la grave probabilidad de que se cometan excesos, la que se vio confirmada por los hechos, genera para los responsables de haber creado la situación de peligro, esto es, los que aprobaron y supervisaron el plan operativo, el deber de evitar que ese peligro se materialice en daño.

Que, por otra parte, se ha señalado también la existencia de casos en los cuales se ejerció con desviación de poder, la facultad de detención emergente del art. 23 de la Constitución Nacional, y consecuentemente se menoscabó de modo ilegal la libertad personal.

Que la existencia de textos normativos públicos o secretos, destinados a amparar procedimientos reñidos con principios éticos básicos, no puede brindar justificación a estos, pues son insanablemente nulas las normas de facto cuya eventual validez precaria queda cancelada ab initio por la iniquidad de su contenido.

Que la restauración de la vida democrática debe atender, como una de sus primeras medidas, a la reafirmación de un valor ético fundamental: afianzar la justicia. Con este fin, corresponde procurar que sea promovida la acción penal contra los responsables de aprobar y supervisar operaciones cuya ejecución necesariamente había de resultar violatoria de bienes fundamentales de la persona humana tutelados por el derecho criminal.

Que con la actuación que se preconiza se apunta, simultáneamente, al objetivo de consolidar la paz interior.

Que esa persecución debe promoverse por lo menos, en orden a los delitos de homicidio, privación ilegal de la libertad, y aplicación de tormento a detenidos; todo ello, sin perjuicio de los demás delitos que se pongan de manifiesto en el curso de la investigación, y en los que las personas a quienes se refiere este decreto hayan intervenido directamente, o como autores mediatos o instigadores. Que para el enjuiciamiento de esos delitos es aconsejable adoptar el procedimiento de juicio sumario en tiempo de paz, concebido para aquellos casos en que sea necesaria la represión inmediata de un delito para mantener la moral, la disciplina y el espíritu militar de las Fuerzas Armadas (art. 502 del Código de Justicia Militar). Esos valores se han visto afectados de modo absoluto con la adopción, por los mandos superiores orgánicos de esas fuerzas, de un procedimiento operativo reñido con los principios elementales del respeto por la persona humana

Que, de acuerdo con lo establecido en el art. 122, inc. 1 del Código de Justicia Militar, corresponde intervenir en el juzgamiento del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas.

Que corresponde respetar la competencia de ese tribunal en atención a la prohibición del art. 18 de la Constitución Nacional de sacar al imputado del juez designado por la ley con antelación al hecho; sin embargo dado que el ser juzgado penalmente en última instancia por un tribunal de índole administrativa constituye tanto un privilegio como una desprotección para el procesado, ambos vedados por la Constitución, se prevé enviar inmediatamente al Congreso un proyecto de ley agregando al procedimiento militar un recurso de apelación amplio ante la justicia civil.

Que la persecución penal de los derechos a que se refiere este decreto interesa a todos y cada uno de los habitantes, en particular a las víctimas, los que podrán, en uso de sus derechos, realizar aportes informativos dirigidos al esclarecimiento de esos delitos y al acopio probatorio

contra sus autores.

Que con la finalidad de atender a estos requerimientos es necesario practicar los ajustes presupuestarios destinados a permitir que el Presidente del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas cuente con el equipamiento de personal y elementos que hubiere menester.

Por ello, el Presidente de la Nación Argentina decreta:

Art. 1

Sométase a juicio sumario ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas a los integrantes de la Junta Militar que usurpó el gobierno de la Nación el 24 de marzo de 1976 y a los integrantes de las dos juntas militares subsiguientes, Teniente General Jorge R. Videla, Brigadier General Orlando R. Agosti, Almirante Emilio A. Massera, Teniente General Roberto E. Viola, Brigadier General Omar D. R. Graffigna, Almirante Armando J. Lambruschini, Teniente General Leopoldo F. Galtieri, Brigadier General Basilio Lami Dozo y Almirante Jorge I. Anaya.

Art. 2

Ese enjuiciamiento se referirá a los delitos de homicidio, privación ilegal de la libertad y aplicación de tormentos a los detenidos, sin perjuicio de los demás de que resulten autores inmediatos o mediatos, instigadores o cómplices los oficiales superiores mencionados en el art. 1.

Art. 3

La sentencia del tribunal militar será apelable ante la Cámara Federal en los términos de las modificaciones al Código de Justicia Militar una vez sancionadas por el H. Congreso de la Nación el proyecto remitido en el día de la fecha.

Art. 4

Practíquense los ajustes presupuestarios necesarios para el cumplimiento del presente decreto, y la dotación de equipamiento y personal transitorios que requiere el señor Presidente del Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas.

Art. 5

Comuníquese, etc.

Raúl R. Alfonsín.

Antonio A. Tróccoli. - Raúl Borrás. - Carlos Alconada Aramburu. - Dante Caputo. - Roque Carranza.
- Antonio Mucci. - Bernardo Grinspun. - Aldo Neri.

OBEDIENCIA DEBIDA

LEY 23.521

Sancionada: junio 4 de 1987.

Promulgada: junio 8 de 1987

Publicación: B.O. 9/6/87 (Suplemento Especial)

EL SENADO Y CAMARA DE DIPUTADOS DE LA NACION ARGENTINA REUNIDOS EN CONGRESO, ETC.,

SANCIONA CON FUERZA DE LEY:

Artículo. 1º -Se presume sin admitir prueba en contrario que quienes a la fecha de comisión del hecho revistaban como oficiales jefes, oficiales subalternos, suboficiales y personal de tropa de las Fuerzas Armadas, de seguridad, policiales y penitenciarias, no son punibles por los delitos a que se refiere el artículo 10 punto 1 de la ley Nº 23.049 por haber obrado en virtud de obediencia debida

La misma presunción será aplicada a los oficiales superiores que no hubieran revistado como comandante en jefe, jefe de zona, jefe de subzona o jefe de fuerza de seguridad, policial o penitenciaria si no se resuelve judicialmente, antes de los treinta días de promulgación de esta ley, que tuvieron capacidad decisoria o participaron en la elaboración de las órdenes.

En tales casos se considerará de pleno derecho que las personas mencionadas obraron en estado de coerción bajo subordinación a la autoridad superior y en cumplimiento de órdenes, sin facultad o posibilidad de inspección, oposición o resistencia a ellas en cuanto a su oportunidad y legitimidad.

Artículo. 2º-La presunción establecida en el artículo anterior no será aplicable respecto de los delitos de violación, sustracción y ocultación de menores o sustitución de su estado civil y apropiación extensiva de inmuebles.

Artículo 3º-La presente ley se aplicará de oficio. Dentro de los cinco (5) días de su entrada en vigencia, en todas las causas pendientes, cualquiera sea su estado procesal, el tribunal ante el que se encontraren radicadas sin más trámite dictará, respecto del personal comprendido en el artículo 1º, primer párrafo, la providencia a que se refiere el artículo. 252 bis del Código de Justicia Militar o dejará sin efecto la citación a prestar declaración indagatoria, según correspondiere.

El silencio del tribunal durante el plazo indicado, o en el previsto en el segundo párrafo del artículo 1º, producirá los efectos contemplados en el párrafo precedente, con el alcance de cosa juzgada.

Si en la causa no se hubiere acreditado el grado o función que poseía a la fecha de los hechos la persona llamada a prestar declaración indagatoria, el plazo transcurrirá desde la presentación de certificado o informe expedido por autoridad competente que lo acredite.

Artículo. 4º-Sin perjuicio de lo dispuesto por la ley N° 23.492, en las causas respecto de las cuales no hubiera transcurrido el plazo previsto en el artículo 1º de la misma, no podrá disponerse la citación a prestar declaración indagatoria de las personas mencionadas en el artículo 1º, primer párrafo de la presente ley.

Artículo. 5º- Respecto de las decisiones sobre la aplicación de esta ley, procederá recurso ordinario de apelación ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación, el que podrá interponerse dentro de los cinco (5) días de su notificación. Si la decisión fuere tácita el plazo transcurrirá desde que esta se tuviere por pronunciada conforme con lo dispuesto en esta ley.

Artículo. 6º-No será aplicable el artículo 11 de la ley N° 23.049 al personal comprendido en el artículo 1º de la presente ley.

Artículo. 7º-Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a los cuatro días del mes de junio de mil novecientos ochenta y siete. J. C. PUGLIESE.-E. OTERO.-Carlos A. Bravo.-Antonio J. Macris.

PUNTO FINAL

LEY 23.492

Dispónese la extinción de acciones penales por presunta participación, en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley N° 23.049 y por aquellos vinculado a la instauración de formas violentas de acción política. Excepciones.

Sancionada: diciembre 23 de 1986.

Promulgada: diciembre 24 de 1986.

EL SENADO y CAMARA de DIPUTADOS

DE LA NACION ARGENTINA

REUNIDOS EN CONGRESO, etc.,

SANCIONAN CON FUERZA DE LEY:

Artículo. 1º.-Se extinguirá la acción penal respecto de toda persona por su presunta participación en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley N° 23.049, que no estuviere prófugo, o declarado en rebeldía, o que no haya sido ordenada su citación a prestar declaración indagatoria, por tribunal competente, antes de los sesenta días corridos a partir de la fecha de promulgación de la presente ley.

En las mismas condiciones se extinguirá la acción penal contra toda persona que hubiere cometido delitos vinculados a la instauración de formas violentas de acción política hasta el 10 de diciembre de 1983.

Artículo. 2º-Dentro del término establecido por el artículo precedente las Cámaras Federales competentes podrán examinar el estado de las causas que tramitan ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas a los electos del artículo 10, última parte de la ley 23.049.

Las denuncias que se formulen en este término ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas deberán ser informadas dentro de las cuarenta y ocho (48) horas por el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas a la Cámara Federal que corresponda, quienes deberán examinarlas y en su caso abocares.

Artículo. 3º-Cuando en las causas en trámite se ordenare respecto del personal en actividad de las Fuerzas Armadas, de seguridad, policiales o penitenciarias, cualquiera sea su rango, la detención o prisión preventiva previstos en los artículos. 363 a 375 del Código de Procedimientos en Materia Penal o en los artículos 309 a 318 del Código de Justicia Militar, tales medidas se harán efectivas bajo el régimen del inc. 2º del artículo 315 de este último Código; a petición del jefe de la unidad en que prestare servicio aquel personal, o de cualquier otro oficial superior de que dependiese. En este caso el superior será responsable de la comparecencia inmediata del imputado todas las veces que el tribunal lo requiera.

Artículo. 4º-Las cuestiones de competencia que se susciten entre el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas y las Cámaras Federales o entre estas últimas, así como la pendencia de recursos que impidan resolver sobre el mérito para disponer la indagatoria al tribunal competente, suspenderán el plazo establecido en el artículo. 1º.

Tampoco se computará el lapso comprendido entre la fecha de notificación al Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas del requerimiento de la Cámara Federal competente en el caso del artículo 2º y la fecha de recepción de la causa por esta.

A los fines del artículo 1º no será de aplicación el artículo 252 bis última parte del Código de Justicia Militar.

Artículo 5º-La presente ley no extingue las acciones penales en los casos de delitos de sustitución de estado civil y de sustracción y ocultación de menores.

Artículo 6º-La extinción dispuesta en el artículo. 1º no comprende a las acciones civiles.

Artículo 7º.-Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a los veintitrés días del mes de diciembre de mil novecientos ochenta y seis.

-Registrada bajo el N° 23.492-

JUAN C. PUGLIESE - EDICIÓN OTERO Carlos A. Bravo.-Antonio J. Macris.

LEY 24.584**Apruébese la "Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.**

Sancionada: noviembre 1 ° de 1995.

Promulgada: noviembre 23 de 1995.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1° — Apruébese la "Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad", adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 26 de noviembre de 1968, cuyo texto forma parte integrante de la presente ley.

ARTICULO 2° — Comuníquese al Poder Ejecutivo. — ALBERTO R. PIERRI. — CARLOS F. RUCKAUF. — Esther H. Pereyra Arandía de Pérez Pardo. — Edgardo Piuzzi.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A UN DÍA DEL MES DE NOVIEMBRE DEL AÑO MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y CINCO.

CONVENCIÓN SOBRE LA IMPRESCRIPTIBILIDAD DE LOS CRÍMENES DE GUERRA Y DE LOS CRÍMENES DE LESA HUMANIDAD

Preámbulo

Los Estados Partes en la presente Convención,

Recordando las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas 3 (I) de 13 de febrero de 1.946 y 170 (II) de 31 de octubre de 1947, sobre la extradición y el castigo de los criminales de guerra, la resolución 95 (I) de 11 de diciembre de 1946, que confirma los principios de derecho internacional reconocidos por el Estatuto del Tribunal Militar Internacional de Núremberg y por el fallo de este Tribunal, y las resoluciones 2184 (XXI) de 12 de diciembre de 1966 y 2202 (XXI) de 16 de diciembre de 1966, que han condenado expresamente como crímenes contra la humanidad la violación de los derechos económicos y políticos de la población autóctona, por una parte, y la política de apartheid, por otra,

Recordando las resoluciones del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas 1074 D (XXXIX) de 28 de julio de 1965 y 1158 (XLI) de 5 de agosto de 1966, relativas al castigo de los criminales de guerra y de las personas que hayan cometido crímenes de lesa humanidad,

Observando que en ninguna de las declaraciones solemnes, instrumentos o convenciones para el enjuiciamiento y castigo de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad se ha previsto limitación en el tiempo,

Considerando que los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad figuran entre los delitos de derecho internacional más graves,

Convencidos de que la represión efectiva de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad es un elemento importante para prevenir esos crímenes y proteger los derechos humanos y libertades fundamentales, y puede fomentar la confianza, estimular la cooperación entre los pueblos y contribuir a la paz y la seguridad internacionales,

Advirtiendo que la aplicación a los crímenes de guerra y a los crímenes de lesa humanidad de las normas de derecho interno relativas a la prescripción de los delitos ordinarios suscita grave preocupación en la opinión pública mundial, pues impide el enjuiciamiento y castigo de las personas responsables de esos crímenes,

Reconociendo que es necesario y oportuno afirmar en derecho internacional, por medio de la presente Convención, el principio de la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad y asegurar su aplicación universal,

Convienen en lo siguiente:

Artículo I

Los crímenes siguientes son imprescriptibles, cualquiera que sea la fecha en que se hayan cometido:

a) Los crímenes de guerra según la definición dada en el Estatuto del Tribunal Militar Internacional de Núremberg, de 8 de agosto de 1945, y confirmada por las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas 3 (I) de 13 de febrero de 1946 y 95 (I) de 11 de diciembre de 1946, sobre todo las "infracciones graves" enumeradas en los Convenios de Ginebra de 12 de agosto de 1949 para la protección de las víctimas de la guerra;

b) Los crímenes de lesa humanidad cometidos tanto en tiempo de guerra como en tiempo de paz, según la definición dada en el Estatuto del Tribunal Militar Internacional de Núremberg, de 8 de agosto de 1945 y confirmada por las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas 3 (I) de 13 de febrero de 1946 y 95 (I) de 11 de diciembre de 1946, así como la expulsión por ataque armado u ocupación y los actos inhumanos debidos a la política de apartheid y el delito de genocidio definido en la Convención de 1948 para la prevención y la sanción del delito de genocidio aún si esos actos no constituyen una violación del derecho interno del país donde fueron cometidos.

Artículo II

Si se cometiere alguno de los crímenes mencionados en el artículo I, las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a los representantes de la autoridad del Estado y a los particulares que participen como autores o cómplices o que inciten directamente a la perpetración de alguno de esos crímenes, o que conspiren para cometerlos, cualquiera que sea su grado de desarrollo, así como a los representantes de la autoridad del Estado que toleren su perpetración.

Artículo III

Los Estados Partes en la presente Convención se obligan a adoptar todas las medidas internas que sean necesarias, legislativas o de cualquier otro orden, con el fin de hacer posible la extradición, de conformidad con el derecho internacional, de las personas a que se refiere el artículo II de la presente Convención.

Artículo IV

Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen a adoptar, con arreglo a sus respectivos procedimientos constitucionales, las medidas legislativas o de otra índole que fueran necesarias para que la prescripción de la acción penal o de la pena, establecida por ley o de otro modo, no se aplique a los crímenes mencionados en los artículos I y II de la presente Convención y, en caso de que exista, sea abolida.

Artículo V

La presente Convención estará abierta hasta el 31 de diciembre de 1969 a la firma de todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas o miembros de algún organismo especializado o del Organismo Internacional de Energía Atómica, así como de todo Estado Parte en el Estatuto de la Corte Internacional de Justicia y de cualquier otro Estado invitado por la Asamblea General de las Naciones Unidas a ser parte en la presente Convención.

Artículo VI

La presente Convención está sujeta a ratificación y los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo VII

La presente Convención quedará abierta a la adhesión de cualquiera de los Estados mencionados en el artículo V. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo VIII

1. La presente Convención entrará en vigor el nonagésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado en poder del Secretario General de las Naciones Unidas el décimo instrumento de ratificación o de adhesión.
2. Para cada Estado que ratifique la presente Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el décimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el nonagésimo día siguiente a la fecha en que tal Estado haya depositado su instrumento de ratificación o de adhesión.

Artículo IX

1. Una vez transcurrido un período de diez años contado a partir de la fecha en que entre en vigor la presente Convención, todo Estado parte podrá solicitar en cualquier momento la revisión de la presente Convención mediante notificación por escrito dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas.
2. La Asamblea General de las Naciones Unidas decidirá sobre las medidas que deban tomarse, en su caso, respecto a tal solicitud.

Artículo X

1. La presente Convención, será depositada en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
2. El Secretario General de las Naciones Unidas hará llegar copias certificadas de la presente Convención a todos los Estados mencionados en el artículo V.
3. El Secretario General de las Naciones Unidas comunicará a todos los Estados mencionados en el artículo V:
 - a) Las firmas puestas en la presente Convención y los instrumentos de ratificación y adhesión depositados conforme a las disposiciones de los artículos V, VI y VII;
 - b) La fecha en que la presente Convención entre en vigor conforme a lo dispuesto en el artículo VIII;
 - c) Las comunicaciones recibidas conforme a lo dispuesto en el artículo IX.

Artículo XI

La presente Convención, cuyos textos en chino, español, francés, inglés y ruso, son igualmente auténticos, llevará la fecha 26 de noviembre de 1968.

EN FE DE LO CUAL, los suscritos, debidamente autorizados al efecto, han firmado la presente Convención.

Estrategias de enseñanza y recursos en la enseñanza de la TGD. Un aporte desde la literatura y las artes visuales

Por Samanta C. Burgos

Resumen

El presente trabajo tiene por finalidad analizar las estrategias de enseñanza disponibles para los docentes en la enseñanza de la teoría del derecho haciendo hincapié en la utilización de técnicas literarias y recursos audiovisuales

A tales fines se expondrán los rasgos principales y desafíos que presenta en la actualidad la enseñanza del Derecho y las estrategias de enseñanza y recursos como parte de la programación de la labor docente.

Posteriormente se señalan las características principales de la literatura y artes audiovisuales y el aporte en el desarrollo de estrategias de enseñanza que permiten adquirir aprendizajes significativos en la enseñanza de la asignatura Teoría General del Derecho.

Luego se analizarán dos recursos específicos para ilustrar la propuesta pedagógica.

Finalmente, sobre la base de las hipótesis planteadas se establecerán las respectivas conclusiones de la pertinencia de la utilización de recursos didácticos en la enseñanza del derecho en el nivel superior.

Estrategias de enseñanza y recursos en la enseñanza de la TGD. Un aporte desde la literatura y las artes visuales

Por Samanta C. Burgos

1. Introducción

Desde una perspectiva histórica, la didáctica especial ha sufrido transformaciones en lo que refiere a las estrategias de enseñanza llevadas a cabo por el docente con el objetivo de lograr no solo una correcta transmisión de los saberes sino también el despertar en los educandos aprendizajes significativos.

La revolución tecnológica en la que nos encontramos inmersos y su influencia en las herramientas comunicacionales han significado la proliferación en la utilización por parte de los docentes de diversas técnicas y recursos con diversos objetivos.

A diferencia de la mayor parte de las asignaturas de la carrera de Derecho, la teoría del derecho carece de un contexto objetivo que trascienda a las posturas doctrinales. Su exposición y enseñanza es pasible de diversidad de enfoques.¹ Es parte de la llamada "didáctica del sentido común" propia del nivel superior que hay métodos que parecen exclusivos de niveles educativos. No obstante ello, el uso de las artes audiovisuales en la enseñanza no es una novedad ya que un recorrido histórico demuestra la importancia a la oralidad y el manejo de imágenes desde los orígenes del hombre.

Esto se complementa con los desafíos educacionales que plantea la posmodernidad, en la cual, por variados motivos dentro de los cuales se pueden citar las demandas cada vez mayores de la sociedad de consumo y demandas de los mercados, nos encontramos inmersos en una cultura con que pone cada vez mayor énfasis en la mirada, en el ver, observar y contemplar. Cabe preguntarnos si esta realidad ha generado cambios cognitivos en la forma tradicional de adquirir conocimientos.

En nuestro rol docente, cabe preguntarnos como operan didácticamente los recursos audiovisuales y la literatura analizando su aporte en la enseñanza del derecho, su funcionamiento en el aula y sus elementos diferenciadores como herramienta valiosa para el diseño de clases. En los apartados siguientes se analizarán diversos temas comunes a la enseñanza de la Teoría General del Derecho,

¹ ZULETA PUCEIRO, E., *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su análisis*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2013.

y las posibles estrategias y recursos que puede llevar adelante el docente en pos de lograr aprendizajes significativos en los educandos.

2. Notas sobre la enseñanza del Derecho en general y de la Teoría General del Derecho como disciplina particular dentro del plan de estudios de la carrera de Abogacía

No podemos escindir la enseñanza del Derecho de la concepción que tenemos de él. De ahí la importancia de la Didáctica Especial como disciplina que analiza la enseñanza a partir de la reflexión sobre la propia acción de enseñar. La Teoría del Derecho, como materia integrante del plan de estudios de la carrera de Abogacía, es producto de una convergencia de tradiciones científicas y enfoques disciplinares diversos. En palabras de Zuleta Puceiro "En cuanto teoría, aspira a formular generalizaciones de validez universal; en cuanto del derecho, se limita a la consideración de una realidad circunscripta, como es la del derecho positivo estructurado a partir de la consolidación de los Estados nacionales".²

Sin embargo, la Teoría del Derecho como disciplina vive tiempos de renovación en un contexto de transformación y avance de las ciencias sociales. En una sociedad que reclama un papel activo del derecho y las ciencias jurídicas en cuestiones de la vida pública, se observa una tendencia hacia un recuperado interés por la reflexión teórica y el pensamiento crítico. Así, "El derecho es un fenómeno social demasiado amplio, complejo y polifacético como para ser estudiado desde perspectivas aisladas y con pretensiones imperiales (...) El derecho es un marco de referencia común a las más diversas experiencias sociales".³

2.2 Programación Docente: Estrategias de Enseñanza

Se parte de la idea de concebir a la programación o planificación docente, en consonancia con diversos autores del campo de la didáctica, como la hipótesis de trabajo que guía la tarea áulica del docente en un tiempo y lugar determinado conforme el dictado de ciertos contenidos en la mira de la realización de ciertos propósitos y objetivos.

En concordancia, partiendo de la idea de que la planificación se compone de propósitos, objetivos, contenidos, estrategias y recursos se hará foco a los fines del presente trabajo, en estos dos últimos conceptos (si bien se acuerda que ninguno de estos componentes se comporta como compartimentos estancos sino más bien que su abordaje debe realizarse desde una perspectiva holística e integradora por la interdependencia que estas categorías presentan).

Así, las estrategias de enseñanza como parte de la planificación/programación docente, puede conceptualizarse como "el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza

² Zuleta Puceiro, *op. cit.*

³ Zuleta Puceiro, *op. cit.*

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”.⁴

Señala Seda, que entre los abogados continúa siendo arraigada la transmisión vertical de los conocimientos, “privilegiando la información y dejando estáticamente determinados los roles de emisor (docente) y receptor (alumno)”. A la hora de preguntarnos el porqué de la perpetuidad y popularidad de este tipo de metodología en los contextos universitarios que pareciera estar más cerca de la educación bancaria de Freire que de la enseñanza en competencias y habilidades, el autor señala no obstante, como principal motivo no las carencias presupuestarias sino al anclaje y naturalización de prácticas docentes y de la cultura institucional resistentes al cambio: “los propios docentes conspiran contra el cambio, incluyendo por ejemplo la posibilidad de salir del seguro rol de quien tiene la autoridad y el control de cada movimiento en el aula”.⁵

Con lo cual si bien en nuestro contexto universitario, la estrategia de enseñanza más popular parece continuar siendo la clase magistral, la propuesta es plantear escenarios posibles que permitan al educando otras formas de apropiación de los contenidos. En este sentido las estrategias metodológicas implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y poner en acto las propuestas de enseñanza: No existe una única y sistemática secuencia de pasos sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no en función de los alumnos, el contenido, el contexto, las metas, etc.

3. Recursos didácticos. Aclaraciones previas

En concordancia con lo anterior, se sostiene que la utilización del docente universitario de recursos didácticos no convencionales en la enseñanza del Derecho o provenientes de otras disciplinas, no implican un detrimento de la calidad universitaria en pos de una enseñanza basada en recursos audiovisuales: no solo no se propone descartar las herramientas básicas de la enseñanza como la tiza y el pizarrón sino resaltar que el problema no radica en el recurso sino en la utilización de la técnica. Se espera que en un nivel superior tenga un soporte acorde al nivel cognitivo y educacional del alumno. Asimismo el uso de recursos literarios y audiovisuales sostiene la idea del necesario enfoque interdisciplinario que el derecho debe incorporar en los tiempos actuales.

⁴ Anijovich R. y Mora S., *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique, p.3

⁵ Seda, J. y otros, *Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 2012, p. 30.

3.1 Cine y Derecho

Se parte de la idea de entender al cine como una "práctica privilegiada de la cultura contemporánea que produce un discurso (el cinematográfico) fundado sobre el lenguaje de la imagen en movimiento".⁶ Confluyen sin duda en esta conceptualización de Litwin la idea de la visión como fenómeno socializado y por consiguiente, lleva a reflexionar respecto de cómo nuestras visiones tienen que ver con el modo en que podemos, se nos permite o se nos hace ver. También depende de cómo "entendemos lo que vemos" y del grado que podemos captar los elementos ocultos (los enigmas) que acechan dentro de las cosas visibles.

El modo en que se utilizan los films está íntimamente relacionado no solo con los contenidos sino también con los objetivos y propósitos de la clase. Asimismo, la utilización y éxito del recurso dependerá del contexto áulico (lugar) y del ámbito temporal que tenemos para desarrollar el tema (tiempo), así como del apoyo de la organización para que el docente disponga de los recursos para que su programación pueda ser ejecutada.

Pensando en el ámbito puntual de la Teoría del Derecho, el tema "Problema de la Justicia" abarca como subtemas: Distintas concepciones acerca de la justicia. El planteamiento del derecho natural clásico y su crisis en el pensamiento jurídico moderno. La propuesta de la teoría pura: supuestos intelectuales y alcances teóricos, políticos y jurídicos. Utilitarismo y contractualismo. La justicia en la posguerra: nuevas teorías sobre la justicia. La teoría de la justicia de Rawls, virtualidades y límites. El problema de la relación entre moral y derecho.

El abordaje de la temática puede abordarse a través de variados films, seleccionando tres del cine norteamericano, podemos citar *The Rainmaker* (*El poder de la justicia*, 1997), *And Justice for all* (*Justicia para todos*, 1979), *Runaway Jury* (*Tribunal en fuga*, 2003). Aunque también puede incluirse cine argentino (*El secreto de sus ojos*, 2009) o latinoamericano, europeo o asiático. La elección dependerá también no solo de la elección del docente sino de la mejor utilidad del film para el logro de objetivos y propósitos. En ese sentido, recuperar films o películas que como docentes nos emocionan y compartir dicha emoción con los alumnos no solo refuerza el vínculo pedagógico, sino que como señala Litwin "constituyen un paso en el camino de dotar de humanidad a la enseñanza".⁷

Los films mencionados plantean en todos los casos, personajes claramente distinguibles en el ejercicio de la actividad profesional (abogados noveles, abogados litigantes experimentados, miembros del poder judicial, profesores de derecho, abogados corporativos) cada uno vinculable con diferentes teorías de la justicia (clásicos, tomistas, positivistas, utilitaristas, neoconstitucionalismo, etc.).

⁶ Litwin, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

⁷ Litwin, op. Cit.

Seguendo a Litwin, el recurso en relación con el contenido puede utilizarse en tres sentidos:

- 1) Como fuente de contenido y comprensión: se trata de recrear o construir la narrativa o historia que se contempla en el film relacionándola con contenidos del programa.
- 2) Como puerta de entrada: sirve como instalación de un tema. En este caso el debate, el continuo dilema de qué es finalmente la justicia, que entendemos por actos justos, como se traslada las virtudes de un hombre justo en un ideal de justicia social, etc.
- 3) Como traspaso o transporte pedagógico: la película genera la comprensión del tema a partir del análisis y la crítica: se toman escenas del film que les permita analizarlas y argumentarlas críticamente conforme las teorías desarrolladas por los autores.

Estos sentidos a su vez se corresponden con los métodos didácticos para la práctica sintetizados por Davini⁸, puntualmente:

- a) *Método de transmisión significativa*: si el aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos relacionan en forma consciente y activa las nuevas informaciones con sus conocimientos previos y reconstruyen el significado del nuevo conocimiento, presentar el contenido teniendo en cuenta sus intereses, representaciones y cultura. La propuesta podría ser que ellos mismos elijan un film, corto o documental para que establezcan relaciones con las teorías de lo justo/injusto. De este modo, no solo se potencia la motivación sino que se les brinda confianza intelectual de que son capaces de entender.
- b) *Método de dialogo reflexivo*: A partir del análisis de la película, establecer relaciones con los contenidos: el profesor y el alumno participan intercambiando no solo las diferentes observaciones sobre un mismo tema, sino que lleva a relacionar experiencias, criterios y visiones sobre el contenido de enseñanza. En este dialogo cobra relevancia como criterio ordenador, las preguntas que elaboran docente y alumno, de conocimiento convergente, pero con especial énfasis en las de divulgación del conocimiento divergente.⁹ (¿Qué teoría de la justicia cree que podría desarrollarse a partir de la escena x mediante las acciones llevadas a cabo por el personaje y?, ¿Qué respuesta daría John Rawls o Amartya Sen a la secuencia de hechos x?, etc.).
- c) *Método de cambio o conflicto conceptual*: mediante este método se busca generar un razonamiento crítico ante el conocimiento y sus propios supuestos personales. Se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la flexibilidad de pensamiento. En el caso puntual, por ejemplo, se podría analizar una escena y relacionarla con los procesos cognitivos de intuición intelectual y experiencia que plantea la filosofía tomista y confrontarlo con las críticas al intuicionismo de las que parte Rawls en su obra Teoría de la Justicia (1971).
- d) *Método inductivo básico*: este método está organizado para que los alumnos asimilen los conocimientos mediante la observación y el manejo directo de la observación e interpretación de

⁸ Davini, MC., *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós, 2015.

⁹ Burbules, N., *El diálogo en la enseñanza*, Ed Amorrortu, 1999.

informaciones secundarias. A partir de la observación y el análisis se registran, comparan y clasifican los datos buscando regularidades, explicaciones o generalizaciones. De este modo, las películas podrías darse no luego de explicados ciertos contenidos, sino de modo previo, con el objetivo de que sean los propios alumnos quienes puedan distinguir diferentes concepciones y caracterizarlas. De nuevo, cobra particular relevancia la actitud activa del docente cómo orientador del análisis.

A su vez incluso como disparador de la propuesta, podría abarcar ejercicios de simulación, de estudio de casos, de solución de problemas, etc.

3.2 Literatura y Derecho

El abordaje de la utilización de la imagen con fines didácticos lleva a preguntarse qué pasa con la propia imagen. Dora Etchevarne, señala que las circunstancias actuales coartan el libre ejercicio de la imaginación creadora limitándola a la función reproductora: de allí que nos sintamos más cómodos en el mundo de la imagen que en el mundo imaginario, "imaginar es ausentarse, lanzarse hacia una vida nueva".¹⁰

Para ilustrar el valioso aporte del uso de la literatura en la enseñanza del derecho, citare brevemente las palabras valiosas de Jean- Claude Carriere en el prólogo de su célebre obra *El Círculo de los Mentirosos*:

"El relato subsiste en los medios de comunicación modernos. Si nos preguntamos por qué, pensamos inmediatamente en el divertimento, la desviación de nuestro pensamiento, del objeto de nuestras preocupaciones. Es la evasión, nos transporta al país del olvido. (...). Su fuerza básica es transportarnos mediante unas cuantas palabras a otro mundo, un mundo donde imaginamos las cosas en lugar de padecerlas. (...) Pero cuando es hábil, nos reconduce rápidamente a ese mundo del que habíamos creído liberarnos. Aparece el espejo. No tardamos en reconocernos en la ficción."

Son numerosos y valiosos los cuentos, historias, relatos que pueden utilizarse como recurso en la enseñanza del Derecho. A su vez estos pueden ser cuentos didácticos, ficción, mitológicos, folclóricos, fabulas, parábolas, Etc. La elección depende nuevamente de los contenidos, objetivos y propósitos. A su vez el docente puede optar por su lectura o la narración a los estudiantes.

Tomemos como ejemplo el famoso cuento de Kafka "Ante la ley":

"Ante la ley hay un guardián. Un campesino se presenta frente a este guardián, y solicita que le permita entrar en la Ley. Pero el guardián contesta que por ahora no puede dejarlo entrar. El hombre reflexiona y pregunta si más tarde lo dejarán entrar.

-Tal vez -dice el centinela- pero no por ahora.

¹⁰ Etchevarne, D., *El arte de narrar. Un Oficio olvidado*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1998.

La puerta que da a la Ley está abierta, como de costumbre; cuando el guardián se hace a un lado, el hombre se inclina para espiar. El guardián lo ve, se sonríe y le dice:

-Si tu deseo es tan grande haz la prueba de entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda que soy poderoso. Y solo soy el último de los guardianes. Entre salón y salón también hay guardianes, cada uno más poderoso que el otro. Ya el tercer guardián es tan terrible que no puedo mirarlo siquiera.

El campesino no había previsto estas dificultades; la Ley debería ser siempre accesible para todos, piensa, pero al fijarse en el guardián, con su abrigo de pieles, su nariz grande y aguileña, su barba negra de tártaro, rala y negra, decide que le conviene más esperar. El guardián le da un escabel y le permite sentarse a un costado de la puerta.

Allí espera días y años. Intenta infinitas veces entrar y fatiga al guardián con sus súplicas. Con frecuencia el guardián conversa brevemente con él, le hace preguntas sobre su país y sobre muchas otras cosas; pero son preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y, finalmente siempre le repite que no puede dejarlo entrar. El hombre, que se ha provisto de muchas cosas para el viaje, sacrifica todo, por valioso que sea, para sobornar al guardián. Este acepta todo, en efecto, pero le dice:

-Lo acepto para que no creas que has omitido ningún esfuerzo.

Durante esos largos años, el hombre observa casi continuamente al guardián: se olvida de los otros y le parece que este es el único obstáculo que lo separa de la Ley. Maldice su mala suerte, durante los primeros años audazmente y en voz alta; más tarde, a medida que envejece, solo murmura para sí. Retorna a la infancia, y como en su cuidadosa y larga contemplación del guardián ha llegado a conocer hasta las pulgas de su cuello de piel, también suplica a las pulgas que lo ayuden y convenzan al guardián. Finalmente, su vista se debilita, y ya no sabe si realmente hay menos luz, o si solo lo engañan sus ojos. Pero en medio de la oscuridad distingue un resplandor, que surge inextinguible de la puerta de la Ley. Ya le queda poco tiempo de vida. Antes de morir, todas las experiencias de esos largos años se confunden en su mente en una sola pregunta, que hasta ahora no ha formulado. Hace señas al guardián para que se acerque, ya que el rigor de la muerte comienza a endurecer su cuerpo. El guardián se ve obligado a agacharse mucho para hablar con él, porque la disparidad de estaturas entre ambos ha aumentado bastante con el tiempo, para desmedro del campesino.

-¿Qué quieres saber ahora? -pregunta el guardián-. Eres insaciable.

-Todos se esfuerzan por llegar a la Ley -dice el hombre-; ¿cómo es posible entonces que durante tantos años nadie más que yo pretendiera entrar?

El guardián comprende que el hombre está por morir, y para que sus desfallecientes sentidos perciban sus palabras, le dice junto al oído con voz atronadora:

-Nadie podía pretenderlo porque esta entrada era solamente para ti. Ahora voy a cerrarla.

En la enseñanza de la Teoría General del Derecho, puntualmente de los contenidos correspondientes al Concepto de Derecho y Teoría del Norma Jurídica, nuevamente se visualiza como el cuento sirve como recurso mediante el cual se puede abordar cuestiones atinentes a las concepciones de iusnaturalismo y positivismo de la norma, la ley como igualdad, el derecho como reservado a los "guardianes" u operadores del Derecho, el acceso a la Justicia, entre otros contenidos que pueden dirigir el debate. Nuevamente se observa cómo el recurso contribuye a la transmisión significativa, al diálogo reflexivo y al cambio conceptual entre otros métodos.

4. A modo de conclusión

El empleo de métodos audiovisuales y de recursos literarios en la enseñanza del derecho en general y de la teoría del derecho en particular, implican una educación interdisciplinaria que transforma la educación o enseñanza de conceptos jurídicos estancos en acción, permitiendo reflexionar sobre ellos como parte de la cultura jurídica y situarlos dentro de la vida cívica

La enseñanza de la Teoría General del Derecho debe mantener una conexión entre los problemas propios de la filosofía del derecho, tales como los relativos a la naturaleza de las normas, la concepción del derecho, relaciones entre derecho y moral teniendo como enfoque principal no la validación sino la descripción de los fenómenos jurídicos.

Se observa como a partir de la utilización de técnicas literarias y filmicas se pueden elaborar estrategias de enseñanza y diseño de clases más innovadoras con múltiples enfoques y métodos.

Toda vez que se espera en la actualidad que los contenidos de la enseñanza se traduzcan en una práctica, en el ejercicio activo de una toma de posición y una capacidad crítica, el desafío actual es pensar la realidad con ánimo de transformarla. El contenido que se enseña tiene que movilizar formas de actuar del alumno y posicionarlo frente a los problemas sociales. En esa materia la asimetría y la enseñanza en sí misma tienen que buscar herramientas que permitan no tomar al alumno para fabricarlo sino aceptar una progresiva renuncia al poder sobre él.

En sintonía con los planteos señalados, Varela resalta la importancia del vínculo pedagógico entre los sujetos docente-alumno y su carácter ético y político, toda vez que "las formas que adquieren esas relaciones constituyen una influencia educativa que puede ser más elocuente que los contenidos que se presentan".¹¹

En nuestro contexto actual es imperativo una actitud reflexiva y activa frente a la disponibilidad de recursos y el caudal informativo que permita su articulación con la realidad que los cruza y hasta pone en crisis conceptos considerados fundamentales y arraigados. Sin duda la creatividad del

¹¹ Varela, MC., "Formación ciudadana y vínculo pedagógico" en *Difusión de Derechos y Ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 2012, p. 30.

docente en el diseño de estrategias de enseñanza contribuye en la formación de un sujeto autónomo con capacidad de participación y crítica y el uso del cine y la literatura como recursos sin duda contribuyen, en palabras de Carriere "hacernos de la realidad una soportable ficción".¹²

Referencias bibliográficas

- Anijovich R. y Mora S., *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.
- Burbules, N., *El diálogo en la enseñanza*, Amorrortu, 1999.
- Bullard, Alfredo y MacLean, Ana Cecilia, "La enseñanza del derecho: ¿cofradía o archicofradía?" (2002). SELA Papers. http://digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/4
- Carriere, J., *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*, Buenos Aires, Lumen, 2008.
- Davini, MC., *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós, 2015
- Etchevarne, D., *El arte de narrar. Un Oficio olvidado*, Buenos Aires, Guadalupe, 1998.
- Litwin, E. "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos", Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Seda, Juan y otros, *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- Zuleta Puceiro, Enrique. *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su estudio*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2013.

¹² Carriere, J., *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*, Buenos Aires, Lumen, 2008.

Los criterios de anticipación e innovación para la formación en Ciencias Jurídicas



Por Verónica Lescano Galardi

Posdoctoranda. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Especialización en Educación Superior y Tic (Ministerio de Educación de la Nación) Abogada (UCA). Directora Decyt (Programación octubre 2016 - septiembre 2018). Investigadora adscripta al Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Dr. A.L. Gioja, (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Docente regular, Cátedra Dr. Tulio Ortiz. Teoría del Estado (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

RESUMEN

Con la mirada del estudiantado sobre la formación en Ciencias Jurídicas es que el ejercicio docente renueva su capacidad para re-significar los contenidos a abordar generándose certeza sobre el proceso de formación. Frecuente es que parte del alumnado –al inicio de cada cuatrimestre– consulte sobre qué sentido tiene volver a ver temas ya abordados durante sus cursadas en el Ciclo Básico Común. Asimismo, quieren conocer qué significado tienen esos contenidos en sus vidas presentes y en sus futuros. Aparentes reiteraciones y ausencia de sentido son dos ejes que estructuran cierta inquietud estudiantil.

Un breve recorrido histórico a través de algunas de las diferentes miradas que se le han dado a la formación en Ciencias Jurídicas habrán de mostrar hasta qué punto los criterios de anticipación e innovación serán los enfoques requeridos, hoy día, para que el significado de los contenidos curriculares puedan permanecer en vigencia y no queden relegados a meras acumulaciones de saberes repetidos y que, por carecer ello de interés, aquellos no son aprehendidos por el alumnado.

Compartiremos algunas estrategias que hemos articulado para poner en valor saberes políticos pasados –contenidos nodales de nuestra materia– para lograr la vivencialidad del pasado que re-signifique el presente y genere proyección.

Los criterios de anticipación e innovación para la formación en Ciencias Jurídicas

Por Verónica Lescano Galardi

Breve recorrido histórico-normativo

A lo largo de nuestra historia como estado, la educación fue considerada como elemento de fortalecimiento institucional, principalmente, de la Nación. Para poder sostener la existencia de un cuerpo colectivo nacional era preciso contar con una serie de requisitos sin los cuales no era posible afirmar que nuestro moderno Estado poseía una nación también arraigada. Si el año 1880 es tomado como año de consolidación del Estado moderno argentino, la pregunta a hacer sería ¿qué fecha habría que tomar como posible para avalar el mismo fortalecimiento de nuestra Nación? A nivel político-ideológico las aguas se encuentran divididas con respecto a la existencia de una nación establecida. No obstante –y como nuestro tema refiere a la educación– nos centraremos en destacar ciertos momentos de la historia de nuestro país en los que se puso particular atención a aquella en su faz política.

Nuestro primer punto de partida lo dio la realización, en el año 1882, del Primer Congreso Pedagógico que tuvo carácter internacional. Durante parte de sus intensos debates, uno de los ejes de atención de los juristas-educadores allí presentes, fue la inclusión de nociones de derecho civil y penal dentro de lo que hoy denominamos diseño curricular para preparar al alumnado en su instancia de formación primaria. Sin perjuicio que al tiempo de la sanción de la ley 1420 –la llamada en la jerga “Ley Avellaneda” (1884)– se instauró como definitiva la formación primaria, laica, gratuita, obligatoria y común para todos los residentes en suelo argentino y no se incluyeron aquellas nociones. Sin embargo, entendemos que aquellas mociones han dejado huella histórica de que la formación en Ciencias Jurídicas, desde los primeros tiempos de pensar y realizar el ordenamiento curricular, ha sido considerada como precisa para la formación del individuo como ciudadano desde la primaria.

Por otra parte, aquella ley junto con la regularización de la enseñanza media (aunque no obligatoria) y la ley de universidades nacionales (1885) conformaron como ordenamiento legal uno de nuestros mayores hitos de la normativización educativa.

Un segundo acontecimiento lo encontramos a través de la discusión de “laica o libre” cuyo protagonista fue la Universidad de Buenos Aires y su Rector, Risieri Frondizi. La incorporación de la

enseñanza privada universitaria para otorgar títulos habilitantes, no solamente marcó un gran acontecimiento en cuanto a que dividió a la sociedad argentina sino que, a partir de ese momento, los contenidos universitarios fueron, de alguna manera, compelidos a profundizar, más aun, el sentido de los objetivos que perseguían. Se abría un nuevo capítulo de la historia de las trayectorias universitarias en la que las Ciencias Jurídicas no quedaban afuera. ¿Qué perfil habría de tener la/el futura/o abogada/os que egresaba de una Casa de Altos Estudios pública? ¿Cuál el del egresado de una institución privada?

Luego de la alternancia entre gobiernos formalmente democráticos y golpes de estado, Argentina, al igual que la Región, debió replantearse la educación como cuestión de una política de estado democrática que buscaba su consolidación. A partir del retorno democrático en 1983 y durante la década de los años 90, tuvieron lugar nuevas reformas y replanteamientos educativos. A nivel general estamos en condiciones de sostener que la región sudamericana, una vez recuperados durante los finales del siglo XX los sistemas democráticos –tanto como forma de gobierno y como estilo de vida– generaron una serie de desafíos a nivel educación que centralizaron toda la atención.

Las reformas educativas durante la década de los 90 en nuestra región y, particularmente en Argentina, atendieron concretamente a dos demandas. Por un lado, la formación de recursos humanos más competitivos en términos comparativos y, por el otro, en generar un ámbito político propicio que permitiera dar respuestas al manejo de la cosa pública con conciencia democrática y de Estado de derecho.¹ Estas dos condiciones *sine qua non* se incorporaron a los programas de Estado en democracia y llevaron a la realización en varios países –uno de ellos, la Argentina– de transformaciones normativas como así también de congresos pedagógicos que permitieran la efectivización de acciones educativas que estuvieran en el mismo nivel de exigencia que aquellos desafíos planteaban. La Ley Federal² fue el resultado en nuestro país de aquel ciclo e importó una serie de cambios curriculares y formativos para todos los actores de la comunidad educativa. Y, en el mismo sentido, implicó una reestructuración de presupuestos, entre otras cuestiones significativas.

Durante la última década –y, concretamente, en el año 2006³– fue sancionada y puesta en vigencia una nueva ley, la número 26.206, Ley de Educación Nacional por la cual se establece la obligatoriedad de la educación desde los 5 años y hasta la finalización de la instancia secundaria.

¹ TEDESCO, Juan Carlos y Emilio TENTI FANFANI. "(Borrador para discusión). Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay Ministerios de Educación de la Argentina, Chile y Uruguay. La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades "Grupo Asesor de la Universidad de Stamford/BID. Asistencia Técnica No Reembolsable N° ATN/SF6250-RG. IIPE-UNESCO-Buenos Aires [consultado en 2014]. (Disponible en web): URL: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>.

² CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Ley Federal de Educación N° 24.195. Argentina. Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993. (Consultado en mayo 2015). (Disponible en web): URL: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.

³ En línea: URL: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf.

Abarca las áreas de la educación y por modalidades siguientes: inicial, primaria, secundaria, superior. En técnico-profesional, artística, especial, la permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria, incluyendo las dos áreas de educación, la pública y la privada.

Paralelamente a este breve recorrido histórico la Región ingresó al siglo XXI de la mano de un nuevo recurso: la tecnología. A partir de la web 2.0 los individuos comenzaron a conformar su integralidad con los recursos tecnológicos. La necesidad de cambios sociales vía educación, viró para otro lado, ¿cómo incorporar las Tic a la educación –en nuestro caso, universitaria– produciendo nuevos profesionales eficientes y eficaces para la realidad que se les va presentando? Las normativas educacionales del nivel universitario deberán incluir el nuevo paradigma tecnológico y experiencial para organizar los contenidos que permitan una construcción conjunta de saberes. Con ello, se modifica el proceso de aprendizaje de vertical a horizontal; de transferencia unilateral a construcción conjunta (recíproca); de condiciones a competencias; de memoria a experiencia. Un nuevo desafío: asegurar la realización de políticas y prácticas de anticipación que permitan conocer de antemano con un análisis metodológicamente basado en la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) las potenciales crisis (individuales, sociales, culturales, económicas, laborales, políticas, etc.) y sus consiguientes potenciales respuestas. En términos de individuos, se hizo un pasaje de fortalecer al individuo en un civismo que consolide la democracia a buscar fortalecer a un individuo en un civismo que incluya situaciones críticas a resolver. Y, justamente en este punto sobre preparación a los individuos en la resolución de conflictos, es que toma significativa importancia la cuestión de pensar políticas de innovación y anticipación.

Horacio C. Rivarola y sus aportes a las políticas de innovación y de anticipación

No obstante, esta importancia en poder generar en los aprendientes una formación que los consolide como sujetos con conciencia de ser actores sociales y, por tales, contar con las herramientas y criterios que les permitan innovar y anticiparse a los desafíos, esto no es un objetivo exclusivo y excluyente que se presenta en nuestro tiempo actual. Durante el siglo XX encontramos dentro del ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires juristas que ya consideraban relevantes esos tópicos e imprescindibles su tratamiento dentro de la agenda educativa. Horacio C. Rivarola habría de sostener: *“El espíritu universitario ayudará a saber hacia dónde queremos ir, circunstancia que aunque otra cosa parezca, se presenta con frecuencia. Y esa aclaración, –hacia dónde queremos ir– es indispensable para hacer, y para criticar lo que otros hagan. (...) se mantiene el espíritu universitario acentuando el ideal del mejoramiento social por la idea fuerza del bien colectivo, por el respeto a todas las ideas y la enérgica afirmación de las*

propias. Y para ello no son los muros de edificios y los planes oficiales, los únicos propicios para su desarrollo. Cuando los acontecimientos lo determinan, cuando se intensifica el deseo de exteriorizar el resultado de las investigaciones o de expresar ideas, que por una u otra causa, en ese u otro tiempo, no tengan allí su campo adecuado, lo son también las universidades libres, las asociaciones particulares, las sociedades científicas, los institutos culturales, las tribunas levantadas en todas partes; y es el libro, el folleto, el diario (...) (Rivarola, H., 1948: 266-267).⁴

Finalmente, con respecto a la posibilidad o no de generar criterios clausos para anticiparse a lo que vendrá, H.C. Rivarola sostenía: “(...) A medida que el gran ecuatorial acerca los mundos del espacio a la visión del hombre, otros mundos más pequeños asoman, y no se sabe a dónde se llegará con la perfección que den las ciencias a los aparatos astronómicos. (...)” (H.C. Rivarola, 1939: 6).⁵

Desde hace más de cincuenta años existe al interior de la Facultad de Derecho la conciencia de colocar en la mesa de la reflexión educativa políticas de proyección en las que los formados en las Ciencias Jurídicas estamos llamados a tener un rol relevante como actores sociales generadores de prácticas innovadoras y para la anticipación.

La innovación y la anticipación en el aula

Traemos algunos ejemplos de articulación de recursos que lleven al estudiantado a ir formándose en los criterios de innovación y de anticipación. Para abordar la comprensión histórico-política proponemos la lectura de un fragmento de algún texto entendido como relevante para nuestra materia y que lo vinculen a noticias –locales y/o internacionales– de los últimos días. Les sugerimos acceder al sitio en línea: *Today's Front Page* que propone la vista de las portadas de más de 800 diarios del mundo. Asimismo, que relacione aquellos contenidos teóricos con producciones televisivas, teatrales o fílmicas conocidos o no. Finalmente, ante esas lecturas les proponemos que las vinculen con alguna experiencia personal que puedan exponer. La oralidad expositiva generalmente se explicita en debates argumentativos. La finalidad de estas actividades es que la construcción de los saberes mantenga dos características: que la conformación del conocimiento sea social, esto es, conjunta. Y, que esté inscripta en la realidad cotidiana de cada una/o de ella/os, por ende, que la experimenten.

⁴ Rivarola, Horacio C., 1948, El espíritu universitario. Su formación e influencia en la República Argentina” en *Anales del Instituto Popular de Conferencias*. Trigésimo ciclo. Tomo XXXIII. Publicidad Vaccaro. Buenos Aires, págs. 258-267.

⁵ Rivarola, Horacio C., 1939, “... Dictar planes de enseñanza general y universitaria...” (Constitución Nacional, art. 67, inc. 16). *Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Médicas*, reunión de la Academia de Ciencias, el 7 de noviembre de 1939). Buenos Aires.

Conclusiones

Innovar, según el Diccionario de la Real Academia Española, importa cambiar, modificar, insertar novedades. Anticipar refiere a adelantarse, aventajar. Cuando llevamos estos conceptos al ámbito de la formación en Ciencias Jurídicas, los vinculamos a la posibilidad de articular nuestra práctica docente para que coadyuve a formar profesionales de la Abogacía en los marcos de los desafíos propios que comporta su ejercicio, lo que no se reduce al ámbito profesional sino que la trasciende, procurando fomentar una ciudadanía inscrita en nuevas dinámicas social, económica, cultural, política donde la crisis sea entendida como la fluctuación cotidiana de los actuales tiempos. Diferentes pasajes de nuestra historia destacan que, en cada momento, el sujeto cognoscente como centro de la reflexión educativa, fue entendido de modos diferentes pero con un mismo eje: formar ciudadanía democrática en donde la innovación y la anticipación sean el punto de partida para la construcción de políticas públicas productoras de respuestas concretas a los impactos de aquella.

Análisis de una clase



Por Florencia Belén Canese Millo

Prosecretaria letrada de la Cámara Federal de Casación Penal, Abogada, Magister en Derecho Penal, docente de la UBA en la materia "Elementos de derecho Penal" cátedra De Luca-Lancman (ayudante de segunda).

RESUMEN

El artículo aborda el análisis, desde el punto de vista didáctico, de una clase dada. Abarca el proceso previo de planificación, el desarrollo de la clase, y el auto análisis del docente. Se detallan las estrategias planeadas y las efectivamente abordadas en clase junto con ideas de métodos alternativos para esa misma clase.

Análisis de una clase

Por Florencia Belén Canese Millo

Punto de partida

El siguiente análisis fue efectuado como trabajo final para el Módulo II de la Carrera Docente.¹ El trabajo consistió en efectuar un auto-análisis de una clase a partir de los aportes estudiados y trabajados en el Módulo. Para este cometido, se contó con la observación de la clase realizada por un compañero del taller lo que constituyó un valioso registro para efectuar con mayor precisión el análisis.

El presente trabajo pretende no solo plantear algunas cuestiones didácticas sino también relatar la experiencia de una docente novel que se zambulle en un terreno desconocido-el del análisis didáctico- y desde allí puede advertir los propios errores y también los aciertos en su desempeño en una clase.

Proceso de planificación

El proceso de planificación de una clase implica la selección e identificación de los contenidos que se trabajarán en la clase. Como suele suceder a los docentes, la currícula de contenidos es enorme y el tiempo para trabajarlos es escaso. Por eso, la selección de contenidos en base a criterios previos del docente es indispensable.

Conviene recordar que "Los contenidos son un conjunto de datos, conceptos, principios, procedimientos, habilidades, actitudes y valores referidos a un campo del conocimiento específico. Responden a la pregunta ¿Qué enseñar?".² La clasificación de estos contenidos según sus características resulta relevante a la hora de escoger la técnica que mejor se adecue a esos tipos de contenidos.

También en la planificación de la clase deben materializarse los objetivos que el docente espera alcanzar y junto con los contenidos, delinear la estrategia que mejor se adecúe a esos objetivos.

El tema de la clase que se analizará es el de la "trata de personas". Es un contenido de la parte especial de la materia "Elementos de Derecho Penal".

¹ Dictada en la Facultad de Derecho de la UBA a cargo de Goggi-Kolodny, cuya temática principal es "Didáctica General".

² Goggi, N. (2006): Objetivos y Contenidos.

En la tarea de planificación previa, mi preocupación principal fue que los estudiantes pudieran internalizar la grave problemática social que implica la trata de personas (el grave daño que causa en la víctima y su familia, la connivencia de la sociedad, el crimen organizado, entre otros) y, en forma secundaria, los aspectos técnicos del referido delito (uso de la herramienta represiva del estado como modo de dar una respuesta al problema, identificación de las etapas del delito, análisis de la normativa nacional e internacional, etc.). Se privilegió un enfoque a partir de los valores sociales por sobre un enfoque exclusivamente técnico, bajo la premisa que con un adecuado enfoque en los valores, la parte técnica sería más accesible.

Afortunadamente, en un primer paneo, puede aparecer que el tema a tratar se aleje bastante de los clásicos temas abstractos del programa, facilitando la tarea del aprendizaje. Pero, sin embargo, como toda rama del derecho, lleva ínsita la comprensión de principios teóricos.³

A partir de esta clasificación del contenido como actual, y en miras a alcanzar el objetivo primordial, se diseñó una estrategia inductiva para que los estudiantes identificaran rasgos que hacen a la importancia del problema; lo visibilizaran. Para ello se planificó la técnica de preguntas sobre artículos periodísticos (referidos a los talleres clandestinos), para ser trabajados en grupos.

Para el desarrollo de la clase, se pensó una clase expositiva intercalada con la técnica de debate sobre temas puntuales (consentimiento de la víctima como excluyente de la tipicidad del delito, medidas de prevención del delito de trata, y ejercicio de la prostitución vs. Trata de personas) y para finalizar la clase, un trabajo práctico en grupos con exposición común.

Análisis de la clase dada

Contenidos y propuestas metodológicas:

La clase dada estuvo dividida en tres momentos: introducción, desarrollo y cierre.

*En la introducción se planificó una metodología inductiva a través de preguntas para acercar al estudiante a la problemática que se iba a desarrollar en la clase, en tal sentido, Litwin explica que la pregunta al inicio de la clase "debería aludir al campo de trabajo en cuestión, ubicando al nuevo tema en un plano general para que después se pueda focalizar en sus aspectos particulares a medida que sea desarrollado".⁴

A tal efecto, se preguntó si existían esclavos en la actualidad, si esa actividad estaba prohibida, qué pasaba cuando una actividad se convertía en ilegal. Todo ello con el objetivo de que los estudiantes razonaran en sus experiencias personales, en el contexto social y en los conocimientos previos adquiridos.

³ En el punto, comparto las conclusiones alcanzadas por Bullard, A. y Mc Lean, A. en "La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?", *Academia-Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 7, nro.13, Bs.As., 2009, pp.21-47, en cuanto a que actualmente está perdiendo vigencia la eterna dicotomía entre teoría y práctica a favor de una visión integradora que conjugue ambos aspectos.

⁴ Litwin, E. *El oficio de enseñar*, Cap. 4 y 5, Buenos Aires, Paidós, 2008.

La pregunta abrió un sentido, que es el que iba a vertebrar toda la clase y además, promovió desde el mismo comienzo el interés y la participación.

Durante la planificación de la clase, se pensó en una actividad "soporte" consistente en entregar artículos periodísticos para fortalecer la metodología de inducción.

Ahora bien, para mi sorpresa, en esta parte de la clase, los estudiantes tenían muy en claro la problemática social de la trata de personas. Si bien al principio tímidamente, luego varios contestaron que sí había esclavos. Esto da cuenta de dos rasgos del contenido de enseñanza en esta clase: la relevancia y sobre todo, la actualidad.⁵

Por ello, en el momento desistí de entregar los artículos periodísticos porque me pareció que no iba a aportar, ya que conocían la existencia de los talleres clandestinos.

Esta decisión tomada en el mismo momento en que se daba la clase y a partir de lo que allí surgía, es la puesta en acto del concepto de "planificación estratégica".⁶

Recordemos, como expresa Anahí Mastache que "El aprendizaje... constituye un acontecimiento...los resultados que se obtienen son múltiples, diversos y siempre inciertos, imprevisibles, novedosos...".⁷

Al final de la introducción se trabajó con una técnica expositiva a los efectos de contar la historia de la trata, dar varios ejemplos, y explicar el marco general de la regulación legal que serán detallados durante el desarrollo de la clase.

El trabajo con los contenidos en esta parte de la clase estuvo íntimamente ligado a los objetivos. Los conocimientos trabajados en la introducción respondieron, fundamentalmente a dos criterios de selección: "ideológicos" y "sociológicos".⁸

Los conocimientos en la primera parte de la introducción fueron de tipo práctico-procedimentales ya que el estudiante debió poner en práctica las habilidades analíticas, de comunicación y de deducción. Ello así porque debió explorar en su cabeza cuál era el conocimiento que tenía, confrontarlo con las preguntas concretas y con los conocimientos previos y elaborar una respuesta.

⁵ A veces, estos conceptos ya forjados, se constituyen en un riesgo, pues los estudiantes vienen con pre-conceptos acuñados en los medios de comunicación, en los rumores de la calle y hay que de-construir eso, pero no es este el caso.

⁶ Mastache, A. (2002): Planificación estratégica-mimeo.

⁷ Mastache, A. (2002): Planificación estratégica-mimeo.

⁸ En tal sentido, Goggi (Goggi, N.(2006): Objetivos y Contenidos) explica que los criterios ideológicos se refieren al sistema de valores que detenta la sociedad y que orienta la selección que hará el docente y el criterio sociológico se refiere a la función social que cumple la educación y en especial la formación profesional de que se trata.

Forzoso me resulta explicar que estos criterios han sido el norte en la selección de los temas y la forma de transmitirlo. Porque el objetivo esencial de la clase era la toma de conciencia de la problemática que implicaba la trata de personas.

*Durante la segunda parte de la clase, predominó la clase teórica, de tipo expositivo, pero constantemente se hizo uso de la técnica de preguntas para distintos objetivos, logrando la interacción con los estudiantes a los efectos de enriquecer el tema y fijar conocimientos.

El desarrollo de la clase comenzó explicando las fases de la trata: captación, traslado y acogida. Son conocimientos de tipo cognitivo (hechos y conceptos).

Formulé una pregunta concreta: ¿Quién puede ofrecer una persona para ser tratada? Y varios respondieron "el proxeneta" "el que tiene medios". Estas respuestas eran incorrectas, pero yo no esperaba una respuesta correcta (que eran "los padres") lo hice a modo de pregunta para generar un "efecto" un "llamado de atención"⁹, nuevamente para que internalicen la gravedad del problema (conforme al objetivo). Nadie espera que los propios padres entreguen a sus hijos para ser explotados. Me pareció que si lo formulaba en tono de pregunta, iba a generar un mayor efecto (al estilo *raiting*).¹⁰

Siguiendo los aportes de Claudia Castro¹¹, utilicé como recursos técnicos: preguntas retóricas: ¿Por qué se da el traslado? Aporté muchos ejemplos respecto a trata blanda y trata dura y les ofrecí estadísticas acerca de la cantidad de víctimas rescatadas a partir de la sanción de la ley.

Durante el desarrollo de la clase, también formulé una pregunta respecto a si era válido el consentimiento. Lo hice con dos objetivos, el primero de ello era que repasaran los conocimientos anteriores referidos a qué significaba el consentimiento, y el segundo de ellos, a los efectos de que tomaran posición al respecto, lo cual resultaba pertinente.

La idea original era que se armara un pequeño "debate" como técnica de enseñanza que permitiera a los estudiantes mostrar las habilidades de toma de posición, fundamentación, y réplica. Pero durante la clase esto no se dio así.

Como auto crítica, estimo que parte del error, fue confundir las técnicas de "discusión grupal" y "debate". Resultaba más apropiada la técnica de una discusión, ya que el debate implicaba un mayor conocimiento sobre el tema que a esa altura los estudiantes no tenían y, a su vez, el tiempo apremiaba.

⁹ Ver al respecto, las explicaciones de Claudia Castro, respecto a ¿Cómo atraer la atención?, en *Técnica Expositiva, Formación de formadores, Metodología Docente en Ciencias de Salud*, Módulo 2, Buenos Aires, 2002, pág. 48-64.

¹⁰ A lo largo del curso fui generando una idea, respecto a que, en cierto modo, dar una clase ante un grupo de estudiantes se parece mucho a un programa de televisión que busca "raiting". El profesor quiere generar interés en sus estudiantes para que presten atención, al igual que un conductor de tv quiere tener más puntos de *raiting*. Un conductor no puede hacer un monólogo en tono monótono, al igual que no puede hacerlo un profesor. Los programas de chimentos son la "joyita" constantemente tienen un chisme y van haciendo preguntas como llamando la atención de su audiencia y así conseguir más *raiting*. Pienso que, en cierto sentido y obviamente salvando las diferencias (principalmente complejidad y nivel universitario) el profesor debe generar ese interés en la materia, al estilo, *raiting*.

¹¹ Castro C., *Técnica Expositiva; Formación de formadores, Metodología Docente en Ciencias de Salud*, Módulo 2, Afacimera-Buenos Aires, 2002, pág. 48-64.

Continuando con el desarrollo de la clase, también fui mezclando la explicación de conceptos con lo que yo denomino "perlitas". Estos son conocimientos referidos a hechos que, si bien no tienen relación directa con el tema dado, resultan datos interesantes (y en general, de público conocimiento) sobre un tema de la materia y que coadyudan en forma indirecta a la explicación de la temática¹². Esto sucedió respecto a los conceptos de la técnica de formulación de leyes penales. Nótese lo interesante de la "perlita" que varios estudiantes acotaron al respecto. En tal sentido, se dio una interacción que se podría incluir en la categoría, elaborada por Rinaudo y Squillari de "informar" que tiene por objetivo dar o solicitar información. Se incluye especialmente en esta categoría los intercambios tendientes a explicar un concepto o contenido particular.¹³

Así, por ejemplo, los estudiantes pusieron de ejemplo los casos de "Marita Verón" y de "Candela" y conjuntamente fuimos diferenciando los casos de trata de los que no lo son.

Seguidamente, se abordaron los contenidos cognitivos, fundamentalmente, conceptos y principios, referidos al análisis del artículo 145 bis del Código Penal. En esta parte hice mucho uso del pizarrón mientras explicaba el tema a los efectos de fijar conceptos.

*En la última parte de la clase propuse como actividad de aplicación, el análisis de un caso práctico (se trataba de un caso real) en grupos de entre tres y cuatro personas. El objetivo central estaba puesto en el trabajo con contenidos que refieren a un saber-hacer: saber interpretar, saber relacionar, saber conceptualizar (habilidades de comprensión, análisis, argumentación, aplicación, demostración, y valoración). En tal sentido, es un reto que se presenta en la enseñanza "Mejorar la relevancia de lo que se enseña, es decir enseñar contenidos útiles para resolver problemas concretos... Facilitar la integración de los contenidos aplicables al trabajo, no enseñando el Derecho como un comportamiento estanco y aislado...".¹⁴

No se trata de una aplicación meramente práctica como robot, lo cual sucedería únicamente con tareas mecánicas. Se trata de la comprensión del problema planteado, la aplicación de los conceptos, la toma de posición, fundamentación, etc. También permite una completa recapitulación de todo lo trabajado, por eso se aborda al final en esta clase.

En definitiva, a partir del desarrollo de un trabajo práctico en clase se otorgan herramientas al estudiante para que vayan incorporando habilidades para resolver problemas legales, entre otras formas, mediante transferencias de un contexto a otro.¹⁵

¹² También ayudan a levantar "raiting" de algún estudiante dormilón.

¹³ Rinaudo, M. y Squillari, R. "El aprendizaje en las aulas universitarias" en *Revista IRICE* N° 14; Universidad Nacional de Río Cuarto; Córdoba, 2000.

¹⁴ Bullard, A. y Mc Lean, A. "La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?"; en *Academia-Revista sobre la enseñanza del Derecho*; año 7, nro.13, Bs.As., Argentina, 2009, pp. 21-47.

¹⁵ Nathanson, S., "Desarrollando habilidades para resolver problemas legales" en *Academia-Revista sobre la enseñanza del Derecho*; año 1, nro.2, 2004, Bs.As., Argentina, pp.83-108.

Relación entre la clase planificada, la clase dada y la clase "alternativa":

Retomando el concepto de "planificación estratégica", cabe recordar la relación que se da entre una clase pensada "antes" por el docente, y una clase desarrollada en un espacio interactivo como es el aula. La selección previa de una técnica de enseñanza acorde al grupo, el contenido y los objetivos es una tarea de gran utilidad para el docente (en el intento de acercarse al ideal de "buena clase"). Sin embargo, precisamente por el elemento de "exclusividad" que implica toda clase con un grupo determinado de personas en un tiempo y espacio también únicos, esa técnica tiene que permitirnos la flexibilidad inherente a todo proceso de enseñanza.

En esta clase, en la introducción se había planificado una metodología inductiva con una técnica de lectura de artículos periodísticos pero que fue descartada en el momento al valorar que los estudiantes ya tenían los conocimientos necesarios para efectuar las preguntas guiadoras del método inductivo.

En cuanto a la técnica del debate para temas puntuales, la misma se presentó inadecuada. Recordemos que esta técnica importa que el profesor "...invita a un estudiante, a un grupo de estudiantes o a la mitad del grupo a prepararse y a buscar argumentos acerca de una tesis, mediante un proceso de discusión; por otra parte propone a un estudiante, un grupo de estudiantes o la mitad de un grupo a prepararse y buscar argumentos con rigor y lógica a favor de la tesis opuesta o antítesis" y que "un debate puede durar de una a tres sesiones de 50 a 60 minutos cada una...".¹⁶

De lo expuesto, y teniendo en cuenta el tiempo y todos los temas planeados se debió instrumentar una técnica más corta como pudo haber sido los "grupos de cuchicheo", "Pequeños grupos de discusión" o, incluso "Philips 66".

Párrafo aparte, merece el desafío planteado como consigna para realizar el presente análisis de la clase, respecto a pensar otra metodología alternativa para el mismo tema.

Otra forma de encarar la clase, totalmente distinta, es hacerla bajo el concepto de "clase invertida"¹⁷. La clase previa, encomendar la visualización de la película "La mosca en las cenizas" (película argentina que trata el tema). De esta forma quedará presentado el problema, el caso, y el ejemplo de la problemática que se intentó abordar desde la legislación penal. La película es perfecta porque muestra la realidad tal y como la captó la ley (la trata de personas en sus distintas fases).

Para esta tarea, les voy a proveer una guía de orientación (una guía de preguntas) que los ayuden a "ver" desde una mirada disciplinar (desde el derecho penal).

¹⁶ Fernández March, A, *Nuevas metodologías docentes*, Instituto de Ciencias de la Educación; Universidad Politécnica de Valencia, España, 2011.

¹⁷ Videos de Maggio: <http://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8> y <http://www.youtube.com/watch?v=0FI2JIy3wIw>

En la clase se podrá trabajar, de modo que los estudiantes solos distinguan los momentos de la trata, el papel de la familia, la policía, etc. Sería muy rico el debate y la forma de abordarlo desde este punto de vista.

Mi trabajo como docente:

Finalmente, el desafío más difícil planteado en el trabajo respecto al análisis de la clase, fue el de efectuar un auto-análisis del propio desempeño en la clase dada. Me resultó el más difícil porque uno tiene que reflexionar sobre sus propias cualidades y defectos. Todo ello, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza.

Al respecto, efectué las siguientes consideraciones:

- El registro de la clase me confirmó esto que yo sé que hago frecuentemente que es dar un punto de vista concreto. Ello no implica una "bajada de línea" porque no se hace con esa intención. Además, los estudiantes con la guía del docente van formando su propio criterio no resultando factible ni deseable la "imposición" de una idea. Todo el desarrollo de la clase se da en un ámbito de libertad de opinión como premisa fundamental de la relación docente-alumno y del hábito de comprender que esa relación no es tanto un vínculo de autoridad cuanto una asociación temporaria para el desarrollo de las ideas que cada uno elabore. "Enseñar no es transmitir las propias ideas ni las ajenas, por valiosas que estas sean, sino ayudar generosamente al estudiante a construir las propias que, muchas veces, resultan divergentes".¹⁸ Por eso, el punto de vista expresado estuvo encaminado a construir el conocimiento conjuntamente con los estudiantes de forma horizontal y no vertical.
- Que se deja entrever la pasión por lo que hago. Que hablo muy rápido y doy mucha información. Implemento recursos como la repetición de conceptos. Para regular mejor el ritmo, intento bajar la velocidad. Otra forma de ayudar con esto sería escoger técnicas de enseñanza en las que yo no esté en el centro, por ejemplo, la metodología inductiva a través de preguntas y, la flamante preferida, el caso práctico.
- Si hay algo que entendí después de haber hecho el trabajo en el módulo es que para "dar" una clase, hay que focalizarse en dos puntos concretos. Uno de ellos es el contenido, saber y estudiar lo que se va a dar; y otra pata igual de importante es hacer un plan de clase dónde se defina la técnica con la que se va a dar ese contenido, de acuerdo a los objetivos. O sea, es el doble del trabajo (porque ahora son dos resúmenes, uno de contenido y otro de "formas"), pero al fin y al cabo es doble la satisfacción porque cuando uno piensa en la técnica y le acierta, y los resultados se ven, la satisfacción es mayor. La clase expositiva es muy útil, pero no puede ser la única. Hay

¹⁸ Guibourg, R., "Función y método en el nivel universitario"; en *Academia-Revista sobre la enseñanza del Derecho*; año 10, nro.19, 2012, Bs.As., Argentina, pp.15-29.

que hacer trabajar en clase a los estudiantes, de modo que desarrollen habilidades, que no solo les sirvan para aprobar la materia, sino para el futuro, para su carrera profesional.

A modo de conclusión

No parece haber un modo o una técnica cien por ciento efectiva para enseñar, sino modos o técnicas que se adecuan mejor a cada grupo de estudiantes, a cada tema y a cada profesor. Es por ello que el enseñar no puede consistir en la repetición ciega y sorda de un método único a través de los años, desapegado de quienes tienen la ardua labor de aprender.

La tarea de decidir el qué y el cómo forma parte del trabajo docente. Una tarea que pareciera ser inagotable.

Sin duda alguna, la experiencia aquí relatada de efectuar un auto-análisis de una clase, es una herramienta de incommensurable valor para ajustar y precisar los futuros qué y cómo y, en este camino, ir mejorando las clases para mejorar los aprendizajes.

REVISTA DIGITAL CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos, que serán evaluados por el Comité editor, se enviarán en soporte informático por correo electrónico a:

revistacarreradocente@derecho.uba.ar o revistacarrera@gmail.com

Deberán incluirse los siguientes datos: nombre y apellido del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto del autor o autores.

Los trabajos se recibirán en el programa Word. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría 0,5 cm.

Con respecto a la ortografía nos regiremos por la última normativa de la Real Academia Española.

Las imágenes no se deben insertar en el texto; se enviarán en archivo aparte en una resolución mínima de 300 ppp en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2.000 palabras (alrededor de 6 páginas) en tipografía Tahoma, tamaño 11, con interlineado 1,5. Al comienzo deberán figurar el título, el nombre y apellido del autor (o de los autores) y el correo electrónico. También 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.

Se acompañará el texto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Forma de citar la bibliografía:

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, nombre, *Título de la obra*, lugar de edición, editorial, año de edición.

Ej.

Seda, Juan Antonio (coord.), *La Convención sobre los Derechos del Niño*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Si son dos autores:

Ej.

Palamidessi, Mariano y Silvina Gvirtz, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Revistas

Apellido, nombre del autor, "Título del artículo", Nombre de la revista N° de la publicación, lugar de edición, editorial, año de edición, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Ej.

Charles Creel, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1983.