

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año III – N° 5 – Primavera 2014

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- Entrevista al Dr. Felipe Fucito
- La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la UBA
- Enseñanza y aprendizajes en clave democrática
- El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los derechos humanos
- Implementación de Tic's en la enseñanza del Derecho
- Caso "Las chicas del acoplado"
- II Jornadas Nacionales "Discapacidad y Derechos"

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año III – N° 5 – Primavera 2014

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

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

Teléfono: 054 - 1 - 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 Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- Por Ricardo Schmidt Pág.
5

ENTREVISTA

- Entrevista al Dr. Felipe Fucito por el Dr. Juan Seda en el programa de radio "Derecho al Día" Pág.
7

ENSEÑANZA DEL DERECHO

- La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la UBA, *Anabel Papa* Pág.
20
- Enseñanza y aprendizajes en clave democrática, *Rocío de Hernández* 37
- El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los derechos humanos, *Irene Victoria Massimino* 43

CASOS

- Implementación de Tic's en la enseñanza del Derecho, *Susana Campari* 51
- Caso "Las chicas del acoplado", *Anahí Godnjavec y Miriam Sosa* 56

DOSSIER

- II Jornadas Nacionales "Discapacidad y Derechos", *Vanesa Zito Lema (recopiladora)* Pág.
61
- Programa Discapacidad y Universidad de la UBA: un abordaje desde la complejidad 64
- Hacia un enfoque cultural inclusivo integral, *Gabriela D'Ángelo, Marina Heredia, Lia Resnik y Verónica Rusler* 69
- Presentación del Seminario del CPO: Discapacidad y Derechos, *Juan Antonio Seda y equipo* 74
- "Caminado juntos" voluntariado universitario entre la Facultad de Cs. Veterinarias-UBA y la Asociación Senderos del Sembrador, *Susana Underwood, Karina Guerschberg y Nora Chiesa* 75
- Un concepto que cambia y nos obliga a seguir aprendiendo, *María Victoria Beherengaray Calvo, Vanesa Rusas y Hernán Varas Toledo* 82

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS 97

EDITORIAL



Por Ricardo Schmidt

Licenciado en Letras (UBA) especializado en Pedagogía Universitaria. Docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Luján y del Instituto de Profesorado "E. Romero Brest". Dicta el Módulo I de los cursos pedagógicos del Departamento de Desarrollo Docente.

La *Revista Digital de Carrera y Formación Docente* de nuestra facultad intenta, en este número, consolidar un dispositivo de formación que consiste en la publicación de los trabajos más destacados de los alumnos de los módulos pedagógicos que ofrece el recientemente rebautizado Centro para el Desarrollo Docente.

Sin lugar a dudas, esta revista encuentra su norte en la difusión del trabajo que se produce al interior de cada uno de los módulos de formación pedagógica. E intenta que la publicación de alguno de los trabajos finales de los alumnos, en su enorme mayoría docentes auxiliares de la Facultad de Derecho, sirva para vincularlos, por un lado, con la reflexión sobre la enseñanza del Derecho, y, por otro lado, con la escritura académica, muchas veces poco desarrollada durante la carrera de grado.

Entre los trabajos más destacados, que elegimos de cada uno de los módulos, el artículo de Irene Papa sobre el curso de práctica profesional que ofrece la carrera de Abogacía analiza el diferente rol que este cumplió en los diferentes planes de estudio que tuvo nuestra facultad. Asimismo, lo compara con los que ofrecen las Universidades Nacionales de Lomas de Zamora y La Matanza con el objetivo de encontrar fortalezas y debilidades en el mismo. El segundo de los trabajos elegidos, de Irene Massiminio, analiza el impacto que el movimiento reformista iniciado en Córdoba en el año 18 tuvo para el desarrollo de los Derechos Humanos en Latinoamérica. El tercero de dichos trabajos, de Rocío de Hernández, responde a una consigna planteada en clase como evaluación final. Su objetivo es demostrar de qué modo se puede establecer un contrato didáctico con los alumnos, en clave democrática.

Mención aparte merece la selección de casos, que se realizan en el módulo de Didáctica Especial de la disciplina a cargo de la profesora Susana Campari en el módulo III de nuestro programa de formación. En este caso, la Dra. Campari selecciona el caso que produjeron como evaluación final las alumnas Anahí Godnjavec y Miriam Sosa, relacionado con el Derecho empresarial. Asimismo, en este número incluimos un artículo de la Dra. Campari sobre el uso del video en la enseñanza del método de casos.

Pero también es nuestra intención que nuestra revista sirva como un canal para mostrar otras producciones ligadas, de una u otra manera, con nuestro espacio. Por eso, en este número incluimos una entrevista que el Dr. Juan Seda le realizara al Dr. Felipe Fucito en el marco del programa radial "Derecho al Día"¹, que emitió Radio UBA durante más de 4 años. En la misma, no solo nos encontramos con una narración coloquial que da cuenta de una trayectoria profesional y académica destacada, sino también con una interesante reflexión sobre la formación de abogados y jueces. También, incluimos un dossier con algunos de los trabajos más destacados de las II Jornadas Nacionales sobre Discapacidad y Derechos, desarrollada en nuestra facultad durante el mes de mayo, que tienen el objetivo de visibilizar la problemática específica de la discapacidad en el ámbito universitario.

Sin más, nos despedimos hasta el próximo número, que publicaremos en el otoño del año 2015. Aprovechamos este medio para incluir una dirección de contacto ante cualquier comentario o sugerencia sobre la revista, que será bienvenido ya que lo consideramos valioso para el mejoramiento de nuestra tarea (revistacarrera@gmail.com).

¹ En esta dirección se pueden escuchar las entrevistas más destacadas de dicho programa (https://www.youtube.com/channel/UC10_9H29zqOKTB67nEWzZOA).

ENTREVISTA AL DR. FELIPE FUCITO

Abogado litigante durante más de 30 años, especialista en Sociología jurídica, formador de abogados y jueces, y profundo investigador de las relaciones entre Derecho y sociedad, el Dr. Felipe Fucito es una de las voces más respetadas y consultadas en nuestro ámbito. En esta entrevista, que le realizó el Dr. Juan Seda en el programa radial "Derecho al Día", Fucito repasa su formación, analiza la relación entre cine, literatura y Derecho, la construcción del campo laboral de los abogados y las características particulares de la formación de jueces en nuestro país. El audio completo de esta entrevista se puede escuchar también en (<https://www.youtube.com/watch?v=E-gEKqeQCjM>).



Usted se ha dedicado a la Sociología Jurídica desde una formación inicial como abogado. ¿Qué fue lo que lo llevó a incursionar en este campo?

Bueno, la historia hay que remontarla al secundario: yo egresé del Nacional Buenos Aires así que la vocación humanística ya venía de ahí. Teníamos materias con orientación social; por ejemplo, Filosofía la daba Norberto Rodríguez Bustamante, que luego fue decano de Filosofía, y ya nos daban elementos sociológicos. Teníamos Derecho, estudiábamos por Aftaleón / García Olano / Vilanova o Sánchez Viamonte o sea que conceptos "raros" como la teoría egológica, que figuraba en el libro de Aftaleón, de que el Derecho es conducta en

interferencia intersubjetiva, lo aprendí en sexto año del secundario. Así que todas esas ideas ya estaban cuando yo entré en la facultad. Es decir, que siempre viví la idea de que el Derecho había que estudiarlo desde adentro y desde afuera. Por supuesto, me dediqué a estudiar Derecho, pero mientras tanto leía Sociología e Historia porque me interesaban como conocimientos alternativos.

O sea que cuando usted estudiaba no se imaginaba litigando, sino que ya se pensaba como un investigador...

La verdad que sí, sin embargo tuve que litigar treinta años porque tenía que vivir. Así que fui abogado casi a la a la fuerza, pero no me fue mal, y me sirvió mucho, porque en definitiva me parece que para hacer Sociología Jurídica hay que tener la práctica del Derecho. Así que me parece que lo que yo pude hacer se debió precisamente a que yo fui un práctico del Derecho, sino hubiera sido un teorizador más, y no era lo que quería.

fui abogado casi a la a la fuerza, pero no me fue mal, y me sirvió mucho, porque en definitiva me parece que para hacer Sociología Jurídica hay que tener la práctica del Derecho.

Me interesa esa utilización del verbo “fui abogado” ¿uno es abogado cuando litiga?

Uno es abogado cuando litiga, cuando es juez o cuando ejerce un rol jurídico. No solo por recibirse, me parece. Uno puede decir que el investigador también es abogado, pero en la especialidad que yo realizo me parece que es fundamental la práctica. En todas las ramas del Derecho es fundamental la práctica, pero si hay una que la requiere necesariamente, es la nuestra.

Y, específicamente, ¿cómo es el cruce entre la Sociología y el Derecho? Porque me imagino que también podría haber sociólogos que estudien el fenómeno legal.

Bueno, este es un tema de incumbencias que nos ha generado grandes problemas: a mí me parece que la formación jurídica es necesaria, porque si bien los conceptos sociológicos son autónomos y dependen de su ciencia, se requieren los conceptos jurídicos. Es decir, si yo voy a hablar de Sociología de las Organizaciones y hablar del proceso judicial y no sé lo que es la caducidad de instancia, el juicio ejecutivo o ignoro lo que es un estado falencial, no voy a entender muy bien de qué se trata. Entonces, requiero los conceptos jurídicos y además los sociológicos. Por eso, tenemos a veces esta ausencia de sociólogos en nuestro medio, y a veces hay errores en el tratamiento de los temas. Por ejemplo, reducir el Derecho al Derecho Penal, que ocurre a veces por falta de formación. Por otro lado, los abogados que se dedican a esta especialidad tampoco

son muchos. Y a veces, tenemos que pedir ayuda cuando abordamos temas que no son de nuestra especialidad.

Me pongo por un momento en el lado también de los sociólogos: ¿No podrían ellos también tener esas incumbencias?

Por supuesto, el abogado tiene que formarse en Sociología. Además de esto, nosotros requerimos un trabajo interdisciplinario. Los trabajos que yo hice de cierto nivel de investigación contaron con el apoyo de metodólogos especializados en estudios cualitativos y cuantitativos. Uno no pretende abarcar todo, pero tiene que saber de qué se trata.

Usted nos hablaba sobre sus investigaciones, ¿por qué no nos cuenta cuál fue su última investigación y qué tema está desarrollando?

Ahora estoy trabajando en cine argentino histórico y Derecho. Estoy tomando películas clásicas argentinas que tienen algunos aspectos del Derecho desde el comienzo del cine sonoro, aunque tengo algunos antecedentes del cine mudo, hasta la década del 50. Estudio los guiones, los libros que les han servido de base porque muchas veces hay novelas importantes, como “La guerra gaucha” de Lugones, los cuentos de Quiroga, “El río oscuro” de Varela. Y analizo estos aspectos desde el punto de vista jurídico: ¿qué es lo que hay de imaginario jurídico?, por ejemplo. Esta investigación la estoy desarrollando en el Instituto Gioja. Y antes de esto estuve haciendo un trabajo que publicó EUDEBA sobre Literatura y Derecho. Tomé autores argentinos desde los primeros registros que encontré, en el siglo XVIII, básicamente el siglo XIX, y me quedé en 1910. Siempre con el mismo objetivo: tratar de ver la imagen que del Derecho tienen ciertas artes y cómo se vive en el imaginario social la idea de Derecho.

¿Y ha encontrado en estos textos literarios alguna línea en común, algún patrón, alguna clasificación de perspectivas?

Sí, encuentro en general un profundo desprecio por el derecho oficial. No se cree en el Derecho en la Argentina histórica, ni siquiera la Generación del 80, ni el patriciado: no creen en el Derecho. Lo que se está mostrando es que el Derecho se burla permanentemente. El cine también muestra bastante esto. Hay una visión oficial, porque el cine de la década del 30 y 40 es muy controlado desde el punto de vista oficial. Aunque algunos autores como Di Núbila dicen que no hay censura, hay autocensura. Y a pesar de esto, se nota que –llegado el caso– la Justicia opera fuera de la ley. En la literatura se ven mucho más los casos de corrupción, el acomodo, el nepotismo, la

justicia por mano propia. Y se ve prácticamente en todos los autores, todas las obras que he podido consultar que tienen alguna relevancia con el Derecho, tienen esta misma tendencia.

Por algún motivo me viene a la memoria la obra de Carlos Nino, “Un país al margen de la ley”. ¿Hay una valoración favorable de “pasar por el costado de la ley”, como diría Nino?

Sí, sin ninguna duda. Esto viene de la conformación del Río de la Plata. No voy a hablar de la Argentina porque es mucho, y además son muchas culturas, pero el Río de la Plata fue formado a partir del contrabando y del desvío de la ley. Esta ciudad se formó con la creencia de que si se aplicaba la ley, la ciudad desaparecía, y esto quedó de alguna manera en el imaginario colectivo. Y ahí creo que tenemos una serie de problemas respecto al cumplimiento de la ley: desde el tránsito urbano hasta, a veces, hechos mucho más graves.

¿Cuál es el aporte de los abogados en este imaginario creado por el cine o la literatura respecto del Derecho?

En la literatura, por cierto, el aporte de los abogados es importante: los integrantes de la Generación del 80 son abogados, son médicos, es decir, que tienen una visión letrada del tema. En el cine, no. Por lo menos en el cine que uno está viendo son guionistas, gente vinculada al ámbito cinematográfico y toman obras literarias como base, o hechos policiales. En lo que yo estoy viendo hasta ahora, la presencia del juez no es un elemento; es más bien la policía y la gente, es decir, la voz cantante la lleva la policía. Películas posteriores ya tienen presencia judicial, por ejemplo “El secreto de sus ojos” es claramente una película donde lo judicial predomina. En estas no, en estas el juez es una figura prácticamente ausente. Probablemente no hayan querido distorsionar la visión de la justicia real nuestra, que es una justicia de papeles, sobre todo el penal de ese tiempo era una justicia papeles. Entonces, imaginar un juicio oral con jurado era muy falsificador. Por eso supongo que ese poco atractivo hizo que no figurará, salvo como qué condena le daban o qué había dicho el juez, pero no aparecen abogados detrás de esto: todo lo contrario, diría que hay una presencia fuerte de lo que el público espera que le digan; por ejemplo, que las penas son muy leves.

¿Podemos decir entonces que hay un refuerzo del estereotipo?

Sí, hay un refuerzo del estereotipo. Por ejemplo, en “Fuera de la ley” está claro que el policía se queja de la levedad de las penas y la cobardía de las víctimas. Por eso, poco puede hacer la

policía. En “Apenas un delincuente” el ladrón aparece como alguien que es admirado. Este tipo de cuestiones aparecen reforzadas.

¿Cómo aparecen, en comparación, estas cuestiones en los filmes de otros países?

Ahí se ve una mayor proximidad. No me cabe ninguna duda de que el cine norteamericano de la época tiene mayor presencia de la justicia. Hay un juez visible, un jurado, un fiscal. Es decir, es mucho más teatral. Incluso en películas posteriores italianas, como “Puertas abiertas”, la que hizo Jean María Volonté es una película judicial. En el cine argentino histórico yo no veo películas judiciales argentinas, aunque posteriormente sí las hubo. Por ejemplo, “El secreto de sus ojos”, que relata el ámbito judicial con mucha verosimilitud. Saccheri fue empleado judicial, así que tenía una idea de lo que pasaba.

¿No hay de alguna manera un homenaje al empleado al judicial, incluso al judicial no abogado, como Francella o el mismo Darín?

Sí, eran figuras existentes, dudo de que esas figuras hubieran existido con tal nivel de compromiso, de jugarse hasta la vida por la verdad en un juicio. Sin duda, no hubiera existido una mujer como la del papel de Soledad Villamil, seguramente ninguna mujer hubiera estado la justicia penal en esa época, y mucho menos con la valentía exagerada que presenta la película. Pero no hay duda de que la justicia era una justicia de empleados no letrados, sin dudas está mostrando la realidad. Hoy mismo hay mucha gente no letrada que trabaja en la Justicia y hace una parte sustancial del procedimiento.

no hay duda de que la justicia era una justicia de empleados no letrados, sin dudas está mostrando la realidad. Hoy mismo hay mucha gente no letrada que trabaja en la Justicia y hace una parte sustancial del procedimiento.

Otro tema que también me gustaría tocar es cómo ha cambiado la construcción del campo laboral, porque antes quizá el solo hecho de ser abogado colocaba a la persona en lugar distinto al sistema judicial...

Sí, se han devaluado las credenciales. Hoy un sueldo judicial es más seguro que la incertidumbre en un estudio jurídico o tratar de trabajar solo y, quién sabe, morir de hambre.



¿Cuántas películas ha tenido que ver para esta investigación?

Estoy trabajando; he visto unas 20 y tengo que ver unas 60 o 70 para hacer una selección razonable del período. Pero además de eso tuve que estudiar también el fenómeno histórico-político de ese momento, que va del gobierno de Justo hasta prácticamente la época de Frondizi, fin de la década del 50. Con figuras como la de Apold, por ejemplo, muy influyente durante la década peronista.

¿Había efectivamente una situación de censura, o funcionaba de otra manera?

Me da la impresión de que había una gran auto censura, y cuando era necesario intervenía la censura. El primer caso fue "Tres anclados en París", que era "Tres argentinos en París" y, como eran ladronzuelos, se le tuvo que cambiar el nombre para poder exhibirla en la década del 30. Y en la época de Perón, por ejemplo, aparecían carteles que indicaban que los hechos narrados en algunas películas "eran históricos", que ya no ocurrían más, como en el caso de los mensúes.

Hay grandes apoyos oficiales, y por esto, las instituciones públicas son muy bien tratadas: las cárceles aparecen como modelos de limpieza y de orden. La policía no toca a un delincuente ni aunque el delincuente se burle de ella. Hay todo un mundo mágico que ensalza al que auspicia.

¿Y cómo impactaba la asignación de recursos en esa época?

Me parece que era importante, ya que las películas tienen agradecimientos especiales espectaculares: al ejército, a los batallones, a la policía. Hay grandes apoyos oficiales, y por esto, las instituciones públicas son muy bien tratadas: las cárceles aparecen como modelos de limpieza y de orden. La policía no toca a un delincuente ni aunque el delincuente se burle de ella. Hay todo un mundo mágico que ensalza al que auspicia.

¿Cómo funciona la cuestión del mensaje político y social de las películas?

Respecto del delincuente, por ejemplo, la idea es igual al cine norteamericano: “el delito se paga”, finalmente, el malo muere, termina mal. Ahora, el mensaje político se ve más claro en la época de Perón. Por ejemplo, en “Las aguas bajan turbias”, que es una típica película peronista de Hugo del Carril, la idea de que los que vienen a resolver el problema del mensú son sindicalistas, no es exactamente igual a lo que surgía de la obra base, llamada “El río oscuro” de Varela. Pero ahí sí hubo una intención de mostrar el valor que tiene el sindicato para lograr una reivindicación de los derechos. Es un mensaje político propio de 1951, que está reforzando la idea del sindicalismo como una forma de salvaguardar el interés de los trabajadores.

¿Podría hacerse este trabajo sin esta distancia que usted toma? Porque está analizando cuestiones de hace cincuenta o sesenta años ¿Podría alguien ahora hacer ese mismo análisis respecto de la producción cinematográfica actual?

A mí me parece que cuando uno está muy cerca del fenómeno, pierde la objetividad porque está muy comprometido con el tema. Por eso, yo he evitado tomar temas muy actuales. Uno de los problemas de la Sociología, la gran discusión metodológica es hasta qué punto uno puede tomar distancia de su objeto de estudio. Algunos lo niegan totalmente; otros lo aceptan parcialmente, pero no hay duda de que si me propongo analizar un tema de hoy, mi compromiso político va surgir de un modo casi inevitable.

Germani trajo los textos norteamericanos, actualizó la Sociología y creó la carrera pensando –dentro de su teoría del desarrollo– que de este modo los sociólogos iban a ayudar a desarrollar el país.

¿Cómo surge la carrera de Sociología?, ¿se dictaba en nuestra Facultad o no fue así?

La carrera de Sociología fue creada por Gino Germani en la Facultad de Filosofía después del '55, durante la Revolución Libertadora, y Gino Germani fue el que organizó y actualizó los conocimientos sociológicos que hasta ese momento estaban sí en manos de abogados: Ricardo Levene, Orgaz en Córdoba que hacían una especie de Sociología histórica. Germani trajo los textos norteamericanos, actualizó la Sociología y creó la carrera pensando –dentro de su teoría del desarrollo– que de este modo los sociólogos iban a ayudar a desarrollar el país. Lo que ocurrió fue que, después del '76, cuando ocurrió todo lo que ocurrió, la carrera pasó a la Facultad de Derecho.

¿Abajo, en el subsuelo?

Sí, casi que la pusieron ahí para no suprimirla. Había una terrible resistencia a tener esa “facultad subversiva”. Pero la historia ya venía de bastantes años antes. La primera generación de sociólogos argentinos es del '62.

Dr. Fucito, Usted ha trabajado mucho también sobre cuestiones vinculadas al perfil del abogado tanto durante su formación como en el desempeño laboral.

Hubo una investigación que hicimos durante cinco años y que fue financiada por la Fundación SIJUSO y por el Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires. Primero hicimos un estudio cualitativo exploratorio y luego, un estudio cuantitativo con más de mil encuestas a abogados para que contestaran sobre aspectos de tipo general y después hicimos lo mismo con jueces. Un trabajo de cinco años que después se publicó y que lleva más de mil páginas la publicación, donde obtuvimos bastante información sobre distintas generaciones que es muy difícil de resumir, pero que de alguna manera indica que si antes era posible empezar solo, esto se acabó los años '60. A partir de los años '60, el abogado que pone una chapa o que va a buscar un cliente no existe más. Eso en cuanto a cómo empiezan, hoy en general empiezan mucho más asistidos que antes.

En cuanto al tipo de educación, cada época tiene buenos y malos profesores, buenos y malos abogados. No se puede decir que antes fue mejor que ahora. Ha cambiado el perfil del ejercicio, pero no se pueden señalar épocas mejores ni épocas peores.

Respecto de la forma de ejercicio profesional, el tema ético fue una de las cuestiones más planteadas: la ética del abogado va junto con la ética de la sociedad y la ética de las personas. La pregunta básica era si el abogado puede ser más ético que la sociedad en la que vive. Si alguno contesta que sí, sugiere una especie modelo social; si uno es realista, dice: “Este abogado no va a

tener trabajo”, porque a fuerza de ser ético y a fuerza de querer hacer que todos digan la verdad, por ejemplo y que no mientan, no cabe que tenga espacio en la realidad.

Entonces, cuando damos clases, ¿no estamos dando por cierto libre tránsito o dejando correr esa idea de la profesión liberal formando abogados para algo que realmente al final no existe?

Sí, yo creo que sí, yo creo que estamos haciendo un abogado para una profesión libre, un abogado litigante para algo que finalmente, es probable que muchos no lo puedan hacer, que tengan que trabajar para la administración pública o que tengan que trabajar a veces como procuración de un estudio por poco dinero y, sin embargo, nosotros pensamos con un único perfil, que es el del litigio, y la última investigación que hice los estudiantes de Derecho están bastante desorientados aún cerca de la salida sobre cómo puede ser su vida. A algunos es lo que les depara el destino, realmente es así. Y otros ya tienen más o menos armada la cosa porque ya trabajan en Tribunales, porque tienen algún pariente abogado, pero es cierto que nosotros formamos una generalidad.

yo creo que estamos haciendo un abogado para una profesión libre, un abogado litigante para algo que finalmente, es probable que muchos no lo puedan hacer, que tengan que trabajar para la administración pública o que tengan que trabajar a veces como procuración de un estudio por poco dinero.

Porque también desde una perspectiva que es un poco más kafkiana de la idea de burocracia, estamos formando funcionarios pero que tienen muchísima información y mucho más capacitación para temas a los cuales no se van a abocar.

En principio sí, a mí me parece que sí, si subsisten se genera una carrera. Lo que hay es un descarte muy grande, es decir, que cuando tomé la matrícula de la provincia su momento para hacer este trabajo, tenía 50 mil abogados anotados y 25 mil que estaban en ejercicio, de los cuales mucho menos eran los que realmente estaban trabajando. Los otros 25 mil habían desaparecido prácticamente de la matrícula. Hay muchísima gente que no ejerce o que abandona el ejercicio. Ahora, es cierto que entrevisté a los que estaban trabajando; quiere decir que finalmente hay una suerte de selección natural, y lo mismo en la justicia: van subiendo, se van promoviendo, pero hay gente que va dejando, o también se van creando incumbencias nuevas, se amplía la base burocrática.

Entonces, la gran pregunta es si se justifica una facultad que promueva la formación de tantos abogados en el marco de un campo laboral deprimido.

Lo que pasa es que lo otro sería planificar o hacer cupos respecto de las voluntades de las personas. Cuando nosotros teníamos la orientación general en la Facultad de Derecho muchísima gente se anotaba en ella porque no quería decidir qué iba a ser. En general, la decisión la quieren tomar al final o en lo que ellos puedan hacer así que, o les coartamos su libertad y les decimos lo que tienen que hacer desde ahora, o le damos más opciones educativas. Los chicos cuando entran no tienen la menor idea y cuando salen están más o menos orientados en qué puede gustarles hacer, pero no saben realmente si lo van a poder hacer.

Cuando nosotros teníamos la orientación general en la Facultad de Derecho muchísima gente se anotaba en ella porque no quería decidir qué iba a ser.

Y finalmente tienen un título abogado, que siempre sirve.

El título será para todo, para cualquier incumbencia

Usted ha desarrollado una activa reflexión sobre la selección y la formación de jueces, a través de su participación en cursos de formación y a través de investigaciones, ¿cómo podría caracterizar hoy la formación de jueces?

Los jueces se forman a poncho, se forman en la práctica.

Los jueces se forman a poncho, se forman en la práctica. Ahora nosotros tratamos cada vez más de darles cursos, orientaciones que les permitan estudiar cosas que no han estudiado en la Facultad y que necesitan. Por ejemplo, temas periciales, cuestiones de gestión, de organización, que no forma parte ni siquiera de lo que se les pide para nombrarlos jueces. Un juez necesita, además de saber Derecho, saber muchas cosas más. Como el viejo juez Holmes, decía que era un filósofo, un hombre de bien porque sabía muchas cosas, y además era un buen jurista, lo que en definitiva hacía una síntesis adecuada. Hace falta saber muchas cosas y uno trata de suministrárselas. Hoy para mí los buenos jueces son

Hoy para mí los buenos jueces son jueces que intuitivamente tienen una percepción de muchos problemas que no les han enseñado en ninguna facultad.

jueces que intuitivamente tienen una percepción de muchos problemas que no les han enseñado en ninguna facultad. Al margen de la decisión ideológica que ellos tengan o de la orientación, que los lleve a fallar en un sentido o en otro. Pero la calidad de su trabajo depende muchas veces de su capacidad personal, no de una formación especializada.

¿Cómo se forma esa percepción política que tienen los jueces también como para medir los tiempos, para tomar el pulso, para alargar un poco más una causa...?

Yo diría que si un juez no está centrado en lo que llamamos en Sociología Jurídica, el “horizonte del pasado” y que no está cerrado en su despacho con sus expedientes y con sus libros de Derecho, tiene necesariamente que mirar la sociedad a la cual se proyecta el fallo. Esta proyección le implica una evaluación política. Entonces, si el juez se rige exclusivamente por las consecuencias, la seguridad jurídica está liquidada. Entonces va a hacer aquello que convenga hacer exclusivamente a la circunstancia política. Si el juez está exclusivamente limitado a su biblioteca, su fallo puede ser un desastre porque puede no adecuarse en absoluto a la sociedad; tiene que estar en equilibrio muy difícil entre la seguridad jurídica, la norma y la sociedad a la cual aplica el fallo, porque el problema empieza cuando ha firmado la sentencia. Tiene que ser consciente de qué pasa con esa sentencia. Es inútil decir que el juez es la boca de la ley. El juez también tiene que ser el observador social de adónde va su fallo y para qué sirve. Es inevitable. Y para esto el juez tiene ideología, porque es imposible pensar que el juez no la tenga. Todos tienen ideología y actúan de acuerdo con ellas, esto es inevitable. Así que decir que el juez es un aplicador de la ley o pensar en la Teoría Pura del Derecho es una ficción.

Es inútil decir que el juez es la boca de la ley. El juez también tiene que ser el observador social de adónde va su fallo y para qué sirve. Es inevitable.

¿Sería una buena idea que esa ideología se transparentará, al punto ya no solo de plantear ejes ideológicos básicos, sino de asumir posiciones partidarias?

Me parece que no. Me parece que la ideología debería estar colocada en el marco de las ideas democráticas. A partir de ahí, el espectro ideológico debería ser dejado a la misma pluralidad de la sociedad. A mí me parece que un juez tenga una filiación partidaria genera una cierta sospecha para aquellos que no son afiliados. De hecho la van a tener, pero si lo muestran es como si estuvieran obligados a actuar de acuerdo con expectativa partidaria. Eso me resulta un poco incómodo desde el punto de vista de que puede molestar a aquellos que no forman parte de esto

y puede incluso el fallo no convencer sobre esta misma base. Lamentablemente, el juez tiene que mantener una cierta neutralidad, dentro del margen democrático.

¿Ha analizado en algún momento la situación de los jueces que han dejado la magistratura para dedicarse, por ejemplo, a la política?

Vi algunos jueces que se dedicaron a la política, pero me parece que ya eran políticos cuando eran jueces. Vi muchos más jueces que dejaron la actividad judicial para dedicarse a la actividad privada, y esa fue, en general, una gran pérdida para la justicia. Porque esos fueron los momentos de sueldos muy malos, de depresión. Entonces, los estudios jurídicos importantes se llevaron muchos jueces de calidad, y de algún modo desprotegeron por un tiempo a la justicia. Es decir, si no se les paga aceptablemente bien, la defensa privada está mucho mejor pagada que los jueces que van a resolver. Pero esto luego se equilibró y en este momento no ocurre.

Usted menciona los casos de jueces que se convirtieron en abogados litigantes. ¿Considera que puede transitarse el camino inverso: es decir, abogados litigantes que no han hecho carrera judicial y accedan al cargo de juez?

A mí siempre me pareció que para ser juez, primero hay que ser abogado litigante. Primero hay que hacer la sudorosa carrera de las mesas de entrada. Y luego que se sufrió lo sufre el abogado, entonces uno luego puede sentarse en su despacho, y esto ayuda a no suponer ficciones del abogado litigante: salir a la calle muestra la realidad. De hecho, los jueces que he conocido que ejercieron la profesión son mucho más prácticos en el momento de ejercer la magistratura. Es cierto que hay jueces que pueden ser prácticos sin haberla ejercido. Pero me parece que ayuda mucho.

A mí siempre me pareció que para ser juez, primero hay que ser abogado litigante. Primero hay que hacer la sudorosa carrera de las mesas de entrada.

¿Qué percepción cree que tienen sus alumnos frente a materias no tan instrumentales?

Ya Carlos Cossio en el año 33 decía que esta es una facultad profesional y que el gran jurista era una figura excepcional. La gente va a buscar una salida laboral, por lo tanto las materias no jurídicas son vistas con cierto escepticismo, la que con más escepticismo lleva es Economía, que es detestada por una gran cantidad gente, lo que es un error, porque el abogado debe saber Economía, pero no le gusta. Filosofía está cerca, Sociología la aceptan un poco más, pero no

mucho más. En general tienen una gran tendencia a cerrarse en lo jurídico y esto es una lástima; yo creo que deberían abrirse.

Y ven lo jurídico con una perspectiva un poco instrumental...

Y lo jurídico con una perspectiva un poco instrumental. Deberían estudiar literatura nuestros queridos alumnos: sería una buena apertura.

Por último, ¿por qué no nos adelanta un poco cuáles son los conceptos sobre los que va a hablar en la inauguración sobre las Jornadas de Enseñanza del Derecho?

Voy a rescatar a Alfredo Colmo, profesor de Derecho civil de los años 20 que decía con gran inteligencia –y con gran indiferencia sus colegas– que el plan de estudios era mucho menos importante que el profesor en sí mismo. Y que no había planes sino profesores. La construcción en el aula es mucho más importante que todas las elaboraciones teóricas que se quieran hacer. Yo puedo

La construcción en el aula es mucho más importante que todas las elaboraciones teóricas que se quieran hacer.

hablar de conceptos como “espacios curriculares”, y a la vez puedo venir con el Código y pedir – como dicen que algunos profesores piden– que el que no entra en el aula con el código no puede entrar, y que acá hay que abrir el Código y leer. Si tengo profesores que están en el siglo XIX, me parece que los cambios en planes de estudio no me van a servir. Tengo que actualizar a los profesores más que a los planes. Lo mismo que a los jueces: el mejor código en manos de un mal juez no sirve para nada. Un mal código en manos de un buen juez puede ser un instrumento. Si el profesor es memorista y pide repeticiones, no vamos a lograr nada.

¿Y cómo lograría transformar esas prácticas?

Es un tema generacional. Yo creo que las carreras que ahora se están estableciendo como el Profesorado en Ciencias Jurídicas son el ámbito de ruptura porque el futuro profesor aprende que no tiene que hacer lo que le hicieron a él. Y ahí puede estar el cambio. En las nuevas generaciones; los viejos somos incorregibles

La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Anabel Soledad Papa

Abogada (UBA), maestrando en derecho administrativo y administración pública (UBA), ayudante ad honorem en Sujetos y Jurisdicciones (Departamento de Derecho Público II).

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es analizar el curso de práctica profesional que ofrece la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires¹, cuyo especial abordaje diferencia a esta casa de estudio de otras. A tal fin, comenzaré realizando un breve relato sobre la inclusión de este seminario en el plan de estudios vigente para la carrera de abogacía, así como su tratamiento en los anteriores planes. Posteriormente, describiré las principales características de este curso. Asimismo, analizaré los seminarios de práctica profesional ofrecidos por otras dos universidades públicas nacionales (la Universidad Nacional de La Matanza y la Universidad Nacional de Lomas de Zamora). La información recolectada permitirá comparar estos cursos con el ofrecido por la FD-UBA, destacando las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. Finalmente, compartiré algunas conclusiones.

PALABRAS CLAVE

práctica profesional - formación del futuro abogado - plan de estudio - universidades públicas nacionales

¹ En adelante, FD-UBA.

La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Anabel Soledad Papa

1. Introducción

A cada universidad se le reconoce la potestad para darse sus propias normas y disponer sus respectivas políticas internas. En el marco de esta competencia, que consiste en una de las manifestaciones de la autonomía institucional de las universidades², se le reconoce a las universidades la capacidad de decidir las carreras que brindará y dictar el plan de estudio de cada una de ellas.

En efecto, a fin de cumplir con la obligación primigenia de las facultades de derecho de formar abogados pensantes y competentes, cada una de ellas ha dictado su propio plan de estudios. Si bien estos se diferencian unos de otros (ya que en muchos casos reflejan características propias de la casa de estudio), existen ciertos caracteres generales vigentes en todos ellos. En efecto, en la mayoría de los casos presentan un elevado número de cursos teóricos, la mayoría obligatorios aunque los hay también optativos, algunos generales y otros orientados a una especialización determinada. Mediante estas materias los alumnos conocen y aprenden el derecho usando como material de estudio manuales, tratados, artículos de doctrina o análisis de casos hipotéticos.

Si bien esta faceta de enseñanza resulta fundamental y de indispensable riqueza para la adquisición de conocimientos teóricos, la formación de los abogados requiere algo más que ello.³ Resulta necesario que los planes de estudio cuenten con alguna(s) materia(s) que permita entrelazar aquel conocimiento teórico con la práctica. Asimismo, los futuros profesionales deberán contar -al menos- con una aproximación al ámbito en el cual se desarrollará su vida profesional, y que les permita comprender el rol que tendrán dentro de la sociedad y la responsabilidad que se deriva de su función. Es decir que se requiere que cada alumno experimente “una mayor inserción

² Al respecto se ha indicado que: “la universidad declarada como autónoma cuenta con la facultad de autogobierno, la decisión de políticas internas, la distribución de sus propios recursos, la determinación de los objetivos de su actividad. No existiendo una ley superior que lo determine, la autonomía la faculta para elegir qué carreras dictará, qué áreas de investigación privilegiará, cómo retribuirá a su personal, etcétera”. En: VACCAREZZA, Leonardo Silvio (2009): Autonomía universitaria, reformas y transformación social; en *Revista Pensamiento Universitario*; Año 11; N° 12; ISSN N° 0327-991.

³ En este sentido, corresponde tomar las palabras de Sandra CARLI, especialista en educación, investigadora en y sobre la UBA, quien sostiene que “la universidad es un ámbito de aprendizaje no solo vinculado con lo académico, sino de aprendizajes sociales y políticos”. En: CARLI, Sandra (2013): “La Universidad no es solo un ámbito de aprendizaje académico”; en *Diario La Nación*; 7 de abril de 2013; Bs. As.

en la realidad jurídico-social de la profesión y con ello, un mayor compromiso hacia la efectiva articulación y cooperación entre la comunidad universitaria y el resto de la sociedad".⁴

Existen dos formas en que las universidades pueden transmitir estos conocimientos. Por un lado, mediante clases prácticas en las que el alumnado adquiera conocimiento sobre la ética profesional. También puede hacerse mediante el método de casos, esto es, el análisis de casos hipotéticos o reales abordados desde el punto de vista del abogado como profesional. Otra forma está dada por la práctica profesional que se llevan a cabo en patrocinios jurídico gratuitos. Como se verá a continuación, esta última metodología de la enseñanza es la que ofrece la FD-UBA desde hace varias décadas.

En el siguiente apartado procederé a analizar el curso de práctica profesional que ofrece dicha casa de estudios. Comenzaré con una breve descripción sobre su tratamiento en el plan de estudios actual y en los anteriores, para luego describir en qué consiste este seminario que reviste gran relevancia no solo por el amplio conocimiento que adquieren los alumnos en él, sino además porque, en la mayor parte de los casos, se trata de la última materia de la carrera de grado con la que muchos alumnos se gradúan.

2. EL CURSO DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FD-UBA

2.1. El tratamiento del seminario de práctica profesional en los planes de estudio de 1962, 1985 y 2004

El curso de práctica profesional se encuentra incorporado al plan de estudio de la carrera de abogacía de la UBA desde hace varios años.

En este sentido, mediante la ordenanza N° 22/1961 se implantó el plan de estudios que rigió hasta el año 1985. Según este, la carrera de abogacía contaba con 28 materias obligatorias divididas en cinco años, y dos cursos de práctica profesional -"curso de práctica profesional I y II" que estaban organizados para ser cursados aproximadamente en los dos últimos años de la carrera.⁵

Hacia mediados de la década de los ochenta del siglo pasado el plan de estudios sufrió una importante modificación. Por medio de esta se dividió la carrera de abogacía en diferentes etapas.

⁴ Scioscioli, Sebastián, "La práctica profesional en la sede del CAREF-CELS del Patrocinio Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Revista Academia*, Año 4, N° 7, Bs. As., Facultad de Derecho, UBA, 2006. El mismo autor indicó además que "el diseño de actividades académicas que involucren conjuntamente la enseñanza teórica y la práctica profesional tiene origen en nuestro país desde largo tiempo atrás en comparación con el desarrollo de los primeros trabajos sobre clínicas en las universidades norteamericanas; debido a la creciente preocupación por la 'función social' a la que está llamada a cumplir la universidad a través de su labor de extensión". En: Scioscioli, Sebastián, "Algunas notas sobre el Patrocinio Jurídico Gratuito y el curso de práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Revista Academia*, Año 4, N° 7, Bs. As., Facultad de Derecho, UBA, 2006.

⁵ Para poder cursar el curso de práctica profesional I era necesario tener probadas las siguientes materias: derecho civil III, derecho comercial I (ambas de tercer año), derecho procesal II (de cuarto año) y derecho penal o 20 materias; y para cursar el práctico II era necesario contar con el práctico I y derecho civil IV (materia de cuarto año) aprobados.

Así, se incorporó el Ciclo Básico Común como etapa previa al ingreso a la carrera. Una vez aprobado este, el alumno se encuentra en condiciones de iniciar el Ciclo Profesional que se divide a su vez en Ciclo Profesional Común y Ciclo Profesional Orientado. El primero, consta de 14 materias obligatorias, 2 anuales y 12 cuatrimestrales. Por su parte, en el ciclo profesional orientado, cuyo objeto consiste en capacitar al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones, los alumnos deben alcanzar un puntaje determinado (54 puntos) para lo cual deberán cursar y aprobar ciertas materias teóricas obligatorias y otras optativas, y además aprobar 8 puntos en el Departamento de Derecho Procesal y Práctica Profesional (v. expte. 34.392/85). Este seminario obligatorio se mantuvo en el plan de estudios del año 2004 que reemplazó al anterior.⁶ Según este, la carrera continúa dividida en ciclos: CBC, CPC y el CPO cada uno con un objetivo determinado.

Corresponde destacar que en el momento inicial, el curso de práctica profesional fue considerado como parte del área de la rama procesal y que recién en el año 1998 se independizó y pasó a estar dedicada a la formación del estudiante. Al día de la fecha se encuentra organizado como un departamento académico independiente que recibe el nombre de Práctica Profesional.⁷

2.2. Breve relato sobre las principales características de la práctica profesional ofrecida por la FD-UBA

El seminario de práctica profesional que ofrece la FD-UBA consistió desde sus orígenes en un curso obligatorio. Así, salvo casos excepcionales de eximición⁸, todos los estudiantes avanzados de la carrera deben cursarlo y aprobarlo como condición necesaria para poder graduarse.

Este curso de práctica profesional se desarrolla en centros ubicados en diversos puntos de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires entre los cuales los alumnos pueden elegir libremente. La sede principal está ubicada en el octavo piso del Palacio de Justicia, pero hay

El seminario de práctica profesional que ofrece la FD-UBA consistió desde sus orígenes en un curso obligatorio. Así, salvo casos excepcionales de eximición¹, todos los estudiantes avanzados de la carrera deben cursarlo y aprobarlo como condición necesaria para poder graduarse.

⁶ Cabe destacar que en el año 2008 el plan de estudios sufrió una nueva reforma, la cual solo se limitó a las correlatividades de las materias.

⁷ Giavarino, M., "La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro", en *Revista Academia*, Año 7, N° 14; Bs. As., Facultad de Derecho - UBA, 2009.

⁸ Requisitos para la eximición del Práctico Profesional: haberse desempeñado por un lapso no inferior a los tres años y hasta un año antes del pedido, como empleados del Poder Judicial de la Nación, o de las Provincias, o del Ministerio Público. Acreditarlo mediante un Certificado Original expedido por Superintendencia; tener aprobadas las asignaturas obligatorias del C.P.O; tener aprobados 20 (veinte) o más puntos del C.P.O (conf. resoluciones N° [942/90](#), [10167/98](#) y [339/94](#)). Información disponible en: <http://www.derecho.uba.ar>.

otra descentralizadas. La mayor parte de estos se dedican al tratamiento de consultas sobre temas de derecho civil y comercial (que se denominan prácticas generales), aunque también los hay especializados en diversas materias, a saber: derecho penal, penal infanto-juvenil, administrativo, ambiental, derechos humanos, laboral, notarial, derechos del consumidor y del usuario, inmigrantes y refugiados, etc. Al tratarse de un servicio de asistencia y patrocinio jurídico gratuito, se ofrece de forma continua, de lunes a viernes de 8 a 18, todos los días del año. Así, los consultantes pueden acercarse en cualquier momento y se les asignará una comisión teniendo en cuenta la materia o sustancia de su pretensión y la franja horaria en la que podrán luego concurrir luego para ser atendidos por los alumnos. Cabe destacar además que las clases en el patrocinio funcionan los lunes y jueves o martes y viernes -dependiendo de la comisión- mientras que los días miércoles se lleva a cabo una clase en la Facultad de Derecho. Si bien la modalidad de esta clase depende del profesor a cargo del curso, en líneas generales en ellas se estudian temas teóricos desde un abordaje práctico, o bien se analizan y tratan cuestiones que se han planteado en el marco de las causas que llevan los alumnos.

La oferta de curso es amplia y los estudiantes pueden elegir iniciarlo o bien en el mes de febrero o en agosto ya que dura un año judicial (es decir, quienes lo inician en febrero, lo finalizan en diciembre del mismo año y quienes lo hacen en agosto, lo concluyen en julio del año siguiente). Internamente, cada comisión se organiza en grupos operativos con una cantidad determinada de alumnos (dos o más) a quienes se les asigna un número de causas. De esta forma, en los meses en los que ingresa el nuevo contingente de estudiantes a cada comisión, es repartido entre los diversos grupos de trabajo donde siempre queda al menos un alumno del grupo anterior. Este especial sistema de recambio de alumnos contribuye enormemente al trabajo en grupo toda vez que se espera que los *alumnos viejos* actúen de "tutores" de los *nuevos* al ser los encargados de explicarles las particularidades de la comisión, la forma de trabajo, las causas que tienen asignadas y el estado procesal en que se encuentra cada una de ellas a fin de que los ingresantes puedan ir incorporándose al trabajo.

A su vez, la organización en grupos operativos contribuye al análisis y deliberación conjunta de los casos. Así, los alumnos dentro de su grupo discuten el abordaje más acertado de las consultas, los pasos a seguir en cada una de ellas, la mejor estrategia para abordarla, y demás cuestiones que vayan surgiendo a diario. Ahora bien, cabe destacar que este trabajo está siempre supeditando al control y a la decisión final del profesor-abogado a cargo del curso, a quien también deben rendir cuenta del trabajo realizado por ser el responsable del curso y quien ofrece su matrícula profesional al patrocinio jurídico. Debido a las especiales características de este curso -muy diferentes de las restantes materias de la carrera- entre los alumnos y los docentes (se incluyen los auxiliares docentes que generalmente son también abogados) se establece una relación

estrecha, que permite al alumno poder acudir a ellos para evacuar dudas, solicitar ayuda y hasta estudiar conjuntamente los casos.

Aún más, y como se verá más adelante, una característica que diferencia al seminario práctico que ofrece la FD-UBA de las demás universidades es que los alumnos tienen la oportunidad de estar frente a la persona cuya asistencia letrada requiere (que suele denominarse *consultante*). Con este también se establece una relación bastante particular en tanto tratará a los alumnos como sus abogados y formulará todas las preguntas que tenga respecto de su caso, las cuales deberán ser contestadas por los propios estudiantes (siempre con el debido control del docente a cargo o algún auxiliar docente).⁹ Suele ocurrir que además de la consulta principal, estas personas solicitan asistencia en otros temas que no resultan encuadrables en ninguna figura jurídica -es decir, son temas no justiciables- o bien buscan de *sus abogados* un consejo en temas más personales, lo cual demuestra la relación de confianza que se entabla entre ellos.¹⁰

Como podrá advertirse, un carácter distintivo de este seminario es que, en un mismo espacio físico –las aulas del práctico– se entrelaza aprendizaje con asistencia jurídica gratuita. Esto es, mientras las personas encuentran allí un canal para la defensa de sus derechos, los casos que estos presentan les permiten a los alumnos finalizar con su formación académica.

Un carácter distintivo de este seminario es que, en un mismo espacio físico – las aulas del práctico– se entrelaza aprendizaje con asistencia jurídica gratuita.

Ahora bien, el trabajo y la intervención de los alumnos no se limita a acudir a las clases, sino que además deben preparar los escritos para los expedientes, consultar las causas en los juzgados u organismos administrativos, acudir a audiencias de mediación o judiciales, confeccionar y actualizar los informes sobre el estado de las causas que sean requeridos por los docentes, entre otras cuestiones. En definitiva, en este seminario se espera del alumnado un gran esfuerzo y un trabajo mucho más exhaustivo que el requerido en las demás materias de la carrera, no solo

⁹ Resultan sumamente descriptivas las palabras de un docente a cargo de una comisión de práctica profesional de la UBA que sostuvo: “No es lo mismo la UBA que otras universidades privadas... solo aquí hay práctico y es indispensable... en la U.B.A. los alumnos intervienen, participa; en cambio, en los patrocinio que funcionan en algunas universidades privadas los docentes atienden a los consultantes y los alumnos solo observan... Además, hay localidades de la provincia de Buenos Aires y algunas provincias en las que no existe el patrocinio gratuito, los colegios de matriculados se oponen porque dicen que les quita trabajo a los matriculados”. En: Imas, V., Experiencias e interacciones en la Clase de Práctica Profesional, en Fischman y Seda (2011): *Formación pedagógica en Derecho*, cap. III; Miño y Dávila.

¹⁰ Cabe tener presente que muchas de las personas que concurren a estos patrocinios provienen de estratos sociales muy bajos, son indigentes, cuentan con escasa formación educativa o bien en muchos casos son extranjeros con poco tiempo de residencia en el país y que desconocen hasta cómo o dónde realizar simples gestiones como lo son, por ejemplo, la tramitación del DNI, la obtención de partidas de nacimiento, la tramitación de subsidios o beneficios asistenciales, entre otras.

porque su carga horaria es mayor¹¹, sino porque su intervención es diferente. Por ello la aprobación de este curso no depende solo de la evaluación final, sino también del trabajo desplegado por cada uno durante todo el año.

En suma, mediante este seminario el alumno, por un lado, obtiene formación de la práctica abogadil que hasta entonces no ha recibido o que lo ha hecho de forma eventual a lo largo de la carrera. Esta práctica le permite adquirir herramientas y conocimientos necesarios y fundamentales para el ejercicio profesional, algunos de carácter jurídico y otros tantos que exceden el marco del derecho.

En cuanto al conocimiento jurídico, como fue indicado previamente, puede ser resumido como el tratamiento de la pretensión de la persona, que luego se plasma en un escrito judicial, y todo lo que de ello se deriva. Por el otro lado, la particular organización de este seminario –con grupos de trabajo controlados por un docente-abogado– permite a los estudiantes conocer un escenario que será cotidiano tras su graduación en tanto los profesionales del derecho discuten las causas que tienen a su cargo con sus pares (en este caso, sus compañeros de curso) y con sus superiores (los docentes) a quienes, en los supuestos de trabajos en relación de dependencia, deben rendir cuentas de lo realizado. También es sumamente importante el aprendizaje que los alumnos obtienen del vínculo que se entabla entre ellos y los consultantes, con quienes deberán mantener una suerte de relación profesional.

Este seminario permite a los alumnos vincularse con personas de sectores muy vulnerables de la sociedad, que en general son quienes más violaciones de derechos fundamentales padecen. De esta forma adquieren conocimiento sobre el rol del abogado como defensor de los derechos de sus representados, a la vez que reafirman su compromiso social como futuros profesionales.

Asimismo, este seminario permite a los alumnos vincularse con personas de sectores muy vulnerables de la sociedad, que en general son quienes más violaciones de derechos fundamentales padecen. De esta forma adquieren conocimiento sobre el rol del abogado como defensor de los derechos de sus representados, a la vez que reafirman su compromiso social como futuros profesionales. Resulta fundamental que los alumnos comprendan que son quienes cuentan con conocimiento y herramientas para la defensa o preservación de los derechos de terceros, pues

¹¹ La carga horaria del curso de práctica profesional es de seis (6) horas semanales, distribuidas de la siguiente forma: cuatro (4) horas en el patrocinio jurídico, dividida en dos días (como se indicó, lunes-jueves o martes-viernes) y dos (2) horas en la Facultad de Derecho los días miércoles. La carga horaria del resto de las materias de la carrera es de tres (3) horas semanales, divididas en dos días (lunes-jueves o martes-viernes), salvo en el caso del plan 2004 y el plan 2004/2008, donde las materias Elementos de Derecho Comercial y Familia y Sucesiones tienen una carga horaria de cuatro horas y media (4,5) semanales, distribuidas en tres días -lunes-miércoles-jueves o martes-miércoles-viernes, una hora y media (1,5) cada día-.

de esa forma comprenderán cuál es el rol del abogado en la sociedad, permitiendo afianzar su responsabilidad social.

En definitiva, en este curso de práctica profesional no solo se transmiten conocimientos netamente jurídicos, sino que los alumnos además aprenden a actuar como abogados y este conocimiento resulta fundamental para los futuros profesionales del derecho, sin el cual ningún estudiante debería estar en condiciones de graduarse.

3. Abordaje de la práctica profesional en otras universidades. El caso de las nuevas universidades públicas nacionales del conurbano

En este apartado se analizarán los seminarios prácticos ofrecidos por las facultades de derecho de dos universidades nacionales públicas: la Universidad Nacional de La Matanza y la de Lomas de Zamora. Con este análisis comparativo se intentará explicar el enfoque que se le ha dado a la práctica profesional como faceta de enseñanza fundamental en la carrera de abogacía que ofrecen estas universidades, y también contrastar los modelos institucionales entre una universidad con gran trayectoria e historia y otras de historia mucho más acotada, con mayor disponibilidad de presupuesto y con problemas estructurales más livianos de los que tiene la UBA, en donde el 85% de los recursos se destinan en salarios.¹²

A modo de introducción corresponde destacar que ambas universidades fueron creadas en el conurbano en el marco de un fenómeno de ampliación y masificación de la matrícula post secundaria. Este fenómeno permitió la estabilización de la matrícula de la UBA, que, si bien no dejó de crecer, lo hizo de forma más desacelerada.¹³ Como consecuencia de la creación de nuevas universidades en el conurbano se produjo también una importante expansión territorial de las instituciones universitarias, que comenzaron a ofrecer educación universitaria o terciaria gratuita y de calidad.¹⁴ Muchos jóvenes y adultos vieron en esto una oportunidad para acceder a la educación universitaria sin tener que trasladarse hasta los centros de estudios tradicionales¹⁵ que por muchos factores (distancia, cuestiones económicas, laborales, tiempo, etc.) significó la imposibilidad de poder iniciar una carrera universitaria o terciaria.

¹² Carli, Sandra, "La Universidad no es solo un ámbito de aprendizaje académico", en *Diario La Nación*; Bs. As., 7 de abril de 2013. En este sentido, se ha indicado que "A partir de la década del cincuenta se produjo la ampliación y masificación de la matrícula post secundaria, la cual se distribuyó en función de la oferta educativa universitaria existente. Desde entonces, las universidades fueron creciendo en sucesivas oleadas. De las 7 universidades públicas que Argentina tenía en 1956, pasó a tener 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas entre 1971 y 1990 dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991, comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado". En: Molis, Marcela, "Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior", en *Revista del IICE*, Año XVI, N° 26, Facultad de Filosofía y Letras UBA-Miño y Dávila, Bs. As., 2008.

¹³ Carli, S. (2013): *ob. cit.*

¹⁴ Carli, S. (2013): *ob. cit.*

¹⁵ Me refiero especialmente a la Universidad de Buenos Aires o a la Universidad Nacional de La Plata.

Estas universidades se caracterizan por tener una matrícula mucho más baja que la UBA, pero en constante crecimiento. En su organización y estructura se plasman caracteres propios de las personas y de las zonas a las que se dirigen, lo cual las coloca en mejores condiciones que la UBA para abordar la problemática de la deserción que preocupa tanto a los profesionales de la enseñanza, entre ellos, Ana María Ezcurra.¹⁶ Las altas tasas de abandono estudiantil que remarca esta profesora de la Universidad Nacional General Sarmiento -que se dan particularmente en los primeros años de las carreras- pueden responder a factores económicos, el trabajo de tiempo completo aunque especialmente se debe a dificultades educativas relacionadas con enseñanzas omitidas que las universidades entienden que los estudiantes poseen y que por lo tanto no son materia de enseñanza¹⁷. Así, denomina *dificultades por desconocimiento de esta enseñanza omitida* a este fenómeno y propone un abordaje de la problemática en su conjunto o general por parte de las universidades. Es por ello que entiendo que estas universidades se encuentran en mejores condiciones de abordar esta problemática, en tanto poseen una matrícula mucho menor que la UBA (aunque en constante crecimiento) que se caracteriza por ser una macrouniversidad cuyo ingreso irrestricto favorece notablemente a la coexistencia de jóvenes de distintos sectores sociales¹⁸, aunque muchas veces esta característica es contraproducente. Así, estas nuevas universidades tienen una relación más cercana con el alumnado por haber un menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, lo que las coloca en mejores condiciones de captar las necesidades de cada alumno, y adaptarse a ellas.

Realizada esta aclaración, se procederá a estudiar el abordaje práctico de estas universidades en la carrera de abogacía.

¹⁶ Lorca, Javier, "Hay un proceso de inclusión excluyente. Entrevista a Ana Ma. Ezcurra", en *Página 12*, Bs. As., martes 1 de mayo de 2012.

¹⁷ Esta profesora indica que esta circunstancia es consecuencia directa de la masificación de la educación superior. Así, muchos sectores sociales desfavorecidos en la distribución de capital económico y cultural logran ingresar en el sistema educativo superior, pero muchos de ellos carecen de ciertos conocimientos que resultan fundamentales para la inserción en la universidad, y que a su vez las instituciones entienden que los alumnos ya poseen (porque, por ejemplo, ese conocimiento se adquiere en la escuela secundaria) y por lo tanto, no son materia de estudio, pero tampoco constatan que los alumnos lo posean. Como consecuencia de ello, muchos alumnos que han logrado insertarse en la educación universitaria como consecuencia de esta apertura, no logran adaptarse, y deciden finalmente abandonar la carrera. En: Lorca, Javier (2012); *ob. cit.* También abordan este tema Jaquelina-Edith Noriega y María Cecilia Montiel en su artículo *La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias*, donde hacen una breve referencia por un lado al proceso de masificación de la educación superior de ingreso irrestricto y enseñanza gratuita y por el otro lado a la ausencia o falta de efectividad de políticas de inclusión que lejos de permitir alcanzar una verdadera efectividad de políticas de inclusión, han tendido a aumentar las desigualdades, experimentándose una gran diferencia numérica entre los estudiantes que ingresan y los que verdaderamente logran finalizar con sus estudios. En este sentido, destacan las estrategias impulsadas por algunas universidades del país como programas de ingreso, permanencia y egreso o becas, tendientes a posibilitar la igualdad real de oportunidades de los estudiantes. Al respecto, véase Noriega, Jaquelina-Edith y María-Cecilia Montiel (2014), "La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. V, núm. 12.

¹⁸ Carli, S. (2013): *op. cit.*

3.1. Universidad Nacional de La Matanza¹⁹

La carrera de abogacía que ofrece la UNLAM es relativamente reciente. Fue incorporada al Departamento Derecho y Ciencia Política en el año 2004 junto con las carreras de Procurador y de Ciencia Política que fue la última en sumarse a la currícula.²⁰

Su plan de estudios se encuentra disponible en la página *web* oficial de la universidad. Según este, la carrera cuenta con 40 asignaturas cuatrimestrales obligatorias distribuidas en cinco años calendario. Dos de estas asignaturas tienen como objeto la preparación práctica del futuro abogado. Estos seminarios denominados "Practica Profesional I y II" cuentan con una carga horaria de 4 horas semanales, distribuidas en dos días por semana, son correlativas entre sí y están planificadas para ser cursadas por alumnos avanzados de la carrera. Tal es así que según la información que se desprende de su página oficial, los alumnos se gradúan con la aprobación del seminario Práctica Profesional II.

En cuanto a los contenidos, corresponde destacar que ambas asignaturas tienen por objeto el estudio profundizado de diversos institutos de derecho procesal (la primera, derecho procesal civil, comercial y laboral; la segunda, derecho procesal penal, laboral, familia, contencioso administrativo y amparo) tanto desde lo teórico como desde lo práctico. Al respecto de la metodología de enseñanza elegida, se indica que "(se) propone la realización de diversas actividades como modelo de trabajo para implementar, ya que consideramos que el aprendizaje a través de las propias vivencias son las que brindan mejores resultados"²¹ todo ello con el objeto de que "a través de los conocimientos adquiridos puedan ejercer la profesión teniendo presente las formas establecidas en nuestro ordenamiento procesal vigente".²² Puntualmente el programa de la materia hace referencia a clases teórico-prácticas, y a la ejercitación práctica de diferentes escritos judiciales. En el programa del segundo seminario se indica el uso de mecanismos técnicos y reales de información como transmisión de audiencias en audio para que el alumno sepa cómo es la realidad de la práctica diaria desde el sector que le toque actuar, y una estrategia pedagógica que combina contenidos teóricos, análisis de casos jurisprudenciales y resolución de casos hipotéticos. Se indica al respecto que "(l)as actividades consistirán en trabajo grupal, análisis de textos o casos jurisprudenciales, solución de casos, debates sobre casos jurisprudenciales, preparación de informes o trabajos sobre temas seleccionados, así como una activa participación de casos reales traídos al aula para la apreciación de aciertos y errores vinculando la cuestión con la apoyatura de

¹⁹ En adelante, UNLAM.

²⁰ La UNLAM está ubicada en el conurbano bonaerense. Fue fundada en septiembre de 1989 mediante la Ley N° 23.748. Información disponible en: www.unlam.edu.ar.

²¹ Véase programa de la asignatura Práctica Profesional I.

²² *Ídem*.

conocimientos que ya traen y reforzándolos”.²³ A los fines de la aprobación del curso se requiere la participación activa en clase con la confección de escritos y resolución de casos, la aprobación de los trabajos prácticos y, en el caso particular del primer seminario, la aprobación también de dos evaluaciones parciales. Se hace referencia también al trabajo en grupos operativos.

3.2. Universidad Nacional de Lomas de Zamora²⁴

La carrera de abogacía fue incorporada a la currícula de esta universidad en el año 1982, esto es, diez años después de la creación de esta casa de estudios.²⁵

El plan de estudio de la carrera de abogacía en esta universidad fue actualizado en el año 2008 y aprobado mediante la resolución N° 1368/08. La carrera cuenta con 42 materias cuatrimestrales obligatorias distribuidas por un lado, en once cuatrimestres y por el otro en tres áreas: formación general disciplinaria e interdisciplinaria; formación disciplinar específica y formación práctica.

En lo que importa al presente trabajo, la formación práctica cuenta con seis asignaturas, a saber: un taller de doctrina y jurisprudencia que se cursa durante el tercer año de la carrera, tres espacios de práctica forense (práctica forense I, II y III) que se cursan en cuarto, quinto y sexto año respectivamente y dos seminarios de ética y formación profesional y de problemáticas jurídicas contemporáneas que se cursa en quinto año. Según el plan de estudios, el objetivo de esta área consiste en “desarrollar las competencias profesionales desde la reflexión teórica y la aplicación de la tecnología específica, reconocer los contextos y los ámbitos del ejercicio de la abogacía, así como las dinámicas institucionales que los caracterizan; interrelacionar de manera dialéctica la práctica, la investigación y la teoría como labor cognitiva de estructuración y reestructuración del objeto de estudio; superar los momentos antinómicos de la teoría-práctica ubicando la praxis como herramienta para la transformación del campo de intervención”.

A continuación pasaré a describir sucintamente el contenido de cada seminario.

En primer lugar, en el taller de doctrina y jurisprudencia se interpretan diversos repertorios de doctrina legal y se analiza la teoría de la argumentación y de las decisiones a partir del estudio de los fallos de los órganos jurisdiccionales de las diferentes ramas del derecho. Los contenidos del

²³ Véase programa de la asignatura Práctica Profesional II.

²⁴ En adelante, UNLZ.

²⁵ Cabe destacar que la idea de fundar una universidad que brindara la posibilidad a los estudiantes de Lomas de Zamora y de las localidades vecinas y también descomprimir la UBA y la UNLP existía ya hacia el año 1969. En virtud de ello, el 13 de octubre de 1972 mediante el decreto N° 19888/72 se creó la UNLZ cuya estructura orgánica fue aprobada el 2 de marzo del año siguiente mediante el Decreto-Ley N° 1675/73. Inicialmente contaba con tres facultades: la de ingeniería y agrarias, la de ciencias económicas y la de ciencias sociales. En el año 1982 se sumaron otras tres nuevas carreras: ingeniería industrial, derecho y licenciatura en letras. En la actualidad cuenta con cinco facultades: de ciencias agrarias, ciencias económicas, ciencias sociales, ingeniería y derecho. Esta última ofrece las siguientes carreras de grado: corredor de comercio, martillero público, despachante de aduana y abogacía. A ello se le agrega una Licenciatura en seguridad, un año en tratamiento penitenciario y una diplomatura en seguridad bancaria y tecnología aplicada. Los estudiantes avanzados de la carrera de abogacía pueden acceder al título intermedio de procurador. Información disponible en: www.unlz.edu.ar

seminario de problemáticas jurídicas contemporáneas se estructuran en función del análisis e impacto en el mundo jurídico, de las problemáticas sociales, económicas, políticas, religiosas, educativas y culturales del siglo XXI. En cuanto al otro seminario de la currícula, se busca con él que el alumnado adquiera conocimiento en materia de ética y práctica profesional. Así, se estudian los diferentes roles del abogado en la actualidad, la colegialización y matriculación, los derechos y obligaciones que se desprenden de estos, el régimen de honorarios profesionales y jubilatorio, entre otras cuestiones.

En la materia práctica forense I y II los alumnos abordan, desde un marco teórico, cuestiones prácticas típicas del ejercicio de la profesión. Cabe destacar que de la descripción de los contenidos mínimos de estas materias no se desprende la metodología utilizada para su enseñanza.

Finalmente, al llegar a la materia práctica forense III los estudiantes seleccionan un campo de intervención en el que desarrollarán la materia. Los campos que ofrece la currícula, son: administrativo (universidad; municipio, subsecretaría de trabajo, ministerios), poder judicial, ministerio público, legislatura nacional, provincial y municipal, colegial (colegios profesionales; consultorio jurídico gratuito), consultorio de asesoramiento jurídico gratuito de la facultad. En función de ello llevarán a cabo observaciones de los procesos involucrados en el ámbito específico y actividades inherentes a la práctica profesional de cada campo de intervención.

Ahora bien, corresponde realizar algunas aclaraciones en cuanto al servicio de asesoramiento jurídico gratuito que ofrece esta facultad, lo que permitirá dar cuenta de su diferencia respecto de la FD-UBA.

Según el régimen académico dictado por la UNLZ, la Unidad Académica dispone de este servicio de asesoramiento jurídico gratuito que está orientado al desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes vinculados con el ejercicio de la profesión y destinado a la atención de personas socialmente excluidas del acceso a la justicia (artículo 88 del régimen académico). Se desarrolla en el ámbito de la facultad, depende funcionalmente de la Secretaría Académica y de la Secretaría Universitaria y Bienestar Estudiantil, y tiene por finalidad proveer el marco necesario para que los estudiantes que cursan las asignaturas de formación práctica (Práctica Forense I, II y III) se introduzcan en el abordaje concreto de las competencias profesionales (artículo 89 del mismo cuerpo legal).

De conformidad con la información que se desprende de la página oficial de la facultad, este servicio se ofrece a la comunidad los días lunes de 14.30 a 18 hs., martes y jueves de 16 a 19.30 hs. durante los meses de febrero a diciembre de cada año. Asimismo, contempla el asesoramiento en todas las materias del derecho, indicando al respecto que, *para el caso de ser necesario un*

acompañamiento con patrocinio, se han establecido mecanismos de derivación al Colegio de Abogados y Defensorías Públicas.

Finalmente, cabe resaltar que la aprobación de los seminarios de esta etapa de la carrera que incluye los talleres, seminarios y prácticas forenses requiere el cumplimiento de un porcentaje determinado de asistencia y la aprobación de trabajos prácticos parciales y uno final que operará de síntesis del proceso educativo realizado.

4. A modo de conclusión

En este ensayo me propuse analizar la importancia que reporta una adecuada preparación práctica en la carrera de grado de los estudiantes de abogacía a partir del análisis de los planes de estudio de la FD-UBA y de la UNLAM y UNLZ. De la información recolectada se pueden extraer algunas conclusiones al respecto:

- a. En el ejercicio de la autonomía universitaria, cada una de ellas ha elegido un abordaje diferente de la formación práctica de los alumnos.
- b. Así, la FD-UBA ofrece únicamente el sistema de clínica jurídica durante el último tramo de la carrera, que se enlaza también con la enseñanza de temas puntuales desde el punto de vista práctico. Se trata de un curso anual y obligatorio orientado o general, en el que los alumnos no se limitan al asesoramiento de los consultantes, sino que compulsan causas, preparan escritos, realizan trámites, detectan las pretensiones de los consultantes a partir de la entrevista, entre otras cuestiones.
- c. La UNLAM ofrece dos seminarios obligatorios en los que se estudian las diversas ramas del derecho abordadas desde lo práctico. Como no cuenta con un servicio de patrocinio jurídico, los alumnos no tienen la oportunidad de estar en contacto con personas con problemas jurídicos reales sino que la única intervención práctica consiste en la resolución de casos hipotéticos o jurisprudenciales. Los alumnos no pueden asistir a audiencias, sino solamente escucharlas mediante el uso de medios tecnológicos ni tampoco confeccionan escritos para causas reales sino solo para casos hipotéticos.
- d. La UNLZ cuenta con seis cursos obligatorios para la formación práctica del alumno. Entre ellos cabe destacar un seminario en el que se estudia el rol del abogado en la actualidad y otro destinado al conocimiento de las problemáticas jurídicas actuales. En lo que hace puntualmente a la práctica forense, ofrece tres seminarios. En los dos primeros se abordan diversas cuestiones prácticas desde el punto de vista teórico. En el tercero, el alumno puede elegir un campo en el que desarrollará la práctica que abarcan los diferentes sectores (Poder Ejecutivo, Poder Legislativo, Poder Judicial, Ministerio Público, entre otros).

Cuentan también con un servicio de *asesoramiento* jurídico gratuito, aunque sin patrocinio letrado, dirigido a personas de escasos recursos económicos.

- e. Cada uno de los abordajes elegidos por las universidades cuentan con importantes ventajas, aunque también con ciertas debilidades.

En primer lugar, en cuanto al ofrecido por la UNLAM, cabe concluir que, más allá de la formación que reciba el alumno cuya calidad e importancia no se encuentra en tela de juicio, al no contar con una clínica jurídica, se priva a los estudiantes de conocer verdaderamente el escenario en el que desarrollarán su vida profesional. Tampoco le permite a los docentes conocer el compromiso del alumnado con la sociedad, ni a este comprender el rol que del abogado. Todo este conocimiento quedará postergado a su graduación.

Por su parte, resulta destacable la posibilidad que ofrece la UNLZ de que los alumnos cuenten con materias prácticas desde el primer año de la carrera, aunque recién hacia el tercer año contarán con una verdadera preparación desde este punto de vista. Asimismo, es importante destacar la oportunidad que se ofrece a los alumnos de elegir un campo de intervención donde realizar el último curso de práctica forense, y que uno de estos ámbitos sea un consultorio de asesoramiento jurídico gratuito. Ahora bien, de la información disponible en la página *web* no se desprende el tipo de intervención que tienen los alumnos en las consultas que se presentan (es decir, si son meros observadores o intervienen activamente en ellas). Asimismo, debe resaltarse que el servicio que se ofrece en dicho consultorio es únicamente de asesoramiento, de forma tal que, en el supuesto de que el consultante necesitase un patrocinio letrado, se lo deriva a un Colegio Público o a Defensorías Públicas. Esto priva notablemente al alumno del conocimiento que se adquiere al tener a su cargo causas reales, lo cual es fundamental para su formación profesional. En este supuesto, este conocimiento también quedará postergado hasta que el alumno se gradúe y comience a ejercer la profesión.

La FD-UBA se diferencia de estas dos y de las restantes universidades justamente porque le permite al alumno actuar como abogado, con todo lo que ello implica. Esto es porque en el marco del curso de práctica profesional el alumno no se limita a observar o analizar casos hipotéticos sino que puede y debe intervenir en las consultas, participar y utilizar las herramientas teóricas adquiridas a lo largo de la carrera para procurar una mejor defensa de los derechos de los consultantes. Ahora bien, corresponde destacar que se diferencia de las otras dos casas de estudio -y creo que ello es una debilidad del plan de estudios de esta facultad- pues consiste en un seminario anual que solo puede ser cursado recién hacia el final de la carrera.

- f. Resulta necesario que todas las universidades revisen sus planes de estudios y se tomen las medidas necesarias para optimizar la preparación práctica del alumnado. A tal fin, entiendo que deberá tenerse en cuenta el valor de la experiencia y conocimiento que provee el sistema de patrocinios jurídicos gratuitos en los que los alumnos intervengan activamente. Ello pues esta metodología de enseñanza les permite humanizar el derecho aplicando en casos reales conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera, aprender a vincularse con los consultantes desarrollando destrezas para el manejo del cliente, entre ellas, establecer y mantener una relación de confianza con estos; discutir con sus pares o con sus superiores (los profesores-abogados de la comisión) y definir las mejores estrategias a seguir en los casos a su cargo para la protección de los derechos e intereses en juego; realizar diligencias administrativas y judiciales, confeccionar escritos y demás gestiones que requieran los casos a su cargo; lograr una mayor inserción del alumnado en la realidad social. Todos ellos son aprendizajes de indiscutible riqueza que permiten asociar el conocimiento teórico ofrecido en la universidad, con la práctica profesional (es decir, el campo laboral). En suma, resulta necesario que los estudiantes conozcan *qué implica ser abogado* antes de finalizar sus estudios de grado, y que esto no esté relegado al último tramo de la carrera, de forma tal que al graduarse, puedan posicionarse mejor en el mercado laboral. Y así, permitir a los estudiantes *estudiar la trompeta, escuchándola y tocándola*.²⁶

5. Bibliografía

Carli, Sandra, "La Universidad no es sólo un ámbito de aprendizaje académico", en *Diario La Nación*, Buenos Aires, 7 de abril de 2013, disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1569908-la-universidad-no-es-solo-un-ambito-de-aprendizaje-academico-sino-tambien-social-y-politico>

Follari, Roberto A., "El *currículum* y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales)", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, 2010, Vol. 1, N° 2, disponible en:

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/51/curriculum>

²⁶ Me refiero al texto *¿Se puede estudiar a la trompeta sin escucharla o sin verla? Sí, claro. En la facultad de derecho* de Tomás MARINO. Publicado en *Academia*, Año 7, N° 13, 2009 donde se aborda el problema que deben enfrentar la mayor parte de los alumnos de la carrera de abogacía al tener que estudiar institutos o temas muchas veces desconocidos por ellos, y con los que no tuvo aún contacto en la vida real lo que supone un obstáculo en el verdadero aprendizaje de la materia.

Giavarino, Magdalena, "La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro"; en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 7, N° 14, 2009, p. 97-107, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/14/la-ensenanza-de-la-practica-profesional-una-experiencia-con-futuro.pdf

Imas, Verónica, "Experiencias e interacciones en la Clase de Práctica Profesional" en *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011, p. 57-75.

Lorca, Javier, "Hay un proceso de inclusión excluyente", en *Diario Página 12*, 1° de mayo de 2012, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>

Marino, Tomás, "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho", en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 7, N° 13, 2009, p. 239-248, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/13/se-puede-estudiar-la-trompeta-sin-escucharla-o-verla.pdf

Molis, Marcela, "Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior", en *Revista del IICE*, Año XVI, N° 26, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.

Noriega, Jaquelina Edith y María Cecilia Montiel, "La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, 2014, Vol. V, N° 12, disponible en:

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/445>

Scioscioli, Sebastián, "Algunas notas sobre el Patrocinio Jurídico Gratuito y el curso de práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires"; en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 2, N° 4, 2004.

Scioscioli, Sebastián, "La práctica profesional en la sede del CAREF-CELS del Patrocinio Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 4, N° 7, 2006, p. 419-425, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/07/la-practica-profesional-en-la-sede-del-caref-cels.pdf

Torino Soto, Malena Kareen y María Mercedes Marco Mucciardi, "La formación en Práctica Profesional de Abogacía", en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 8, N° 15, 2010, p. 243-253, disponible en:

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/15/la-formacion-en-practica-profesional-de-abogacia.pdf

Vaccarezza, Leonardo Silvio, "Autonomía universitaria, reformas y transformación social"; en *Revista Pensamiento Universitario*, Año 11, 2006, p. 31-44, disponible en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614121807/3Leonardo.pdf>

Witker, Jorge, "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", en *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 5, Nº 10, 2007, p. 181-207, disponible en:

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

Páginas web consultadas

Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: <http://www.derecho.uba.ar>

Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora:

<http://www.derecho.unlz.edu.ar>

Universidad Nacional de La Matanza: <http://www.unlam.edu.ar>

Universidad Nacional de Lomas de Zamora: <http://www.unlz.edu.ar>

Enseñanza y aprendizajes en clave democrática



Por Rocío de Hernández

Abogada, Magíster en Relaciones Laborales, Empleo y Diálogo Social en Europa (Universidad Castilla La Mancha), Ayudante de segunda por concurso de la materia “Elementos de Derecho del Trabajo” de la Cátedra “A designar-Gianibelli”.

RESUMEN

Este trabajo fue desarrollado en el marco del módulo III de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En dicho curso desarrollamos, en el colectivo de estudiantes/docentes, premisas que tienen por objeto ser disparadores, ideas, que generen propuestas que tienen por finalidad mejorar la enseñanza en nuestro ámbito educativo. Elegí para mi trabajo la siguiente: “un buen docente propicia una relación democrática con sus alumnos y, desde una perspectiva crítica, construye con ellos el conocimiento a aprehender”. Por ello, la reflexión transita los debates acerca de la clase magistral y el tipo de evaluación que es llevada adelante en la mayoría de los cursos. Aquí se intenta plantear que para repensar la enseñanza del derecho la reflexión de ello no puede excluir a uno de los sujetos principales de la relación: al alumno. En este sentido, se pretende plasmar que requerimos de un nuevo contrato social universitario en que alumnos y docentes pongamos el eje de la actividad en el proceso y ya no en el mero resultado con el objeto de obtener producciones de aprendizaje más horizontales y constructivas.

PALABRAS CLAVE

democracia – clase magistral – evaluación – contrato – alumno – proceso – construcción

Enseñanza y aprendizajes en clave democrática

Por Rocío de Hernández

“Creo que, de hecho, la democracia y la educación tiene una relación consustancial y esencial: no existe una democracia si una educación democrática para la democracia”.¹

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se forman cada año miles de estudiantes universitarios quienes, desde el ingreso a la carrera hasta la culminación de sus estudios, se encuentran, en la mayoría de los casos, con una estructura académica pétrea e inflexible.

Esto se debe a diferentes cuestiones, yo haré hincapié principalmente en una de ellas: la clase expositiva, el modo pedagógico predominante en la trasmisión del conocimiento y, lateralmente, analizaré la forma de evaluación que, en general, se haya asociada a la función memorística del pensamiento, es decir, a la capacidad de los alumnos de reproducir las posiciones asumidas en los libros por diferentes autores o, en su defecto, lo expresado por el docente en clase a los efectos de acreditar el curso.²

Sentado lo expuesto, he de adentrarme en el punto principal de mi trabajo: la clase magistral.

Al respecto, cabe destacar que la elección docente de la modalidad descrita no puede ser aparejada a una mera circunstancia sino que, en la mayoría de los casos, se corresponde con un posicionamiento ideológico en torno al derecho y a aquello que se enseña.³

En efecto, no quiero dejar de advertir algo que resulta de suma evidencia: el modo de enseñanza del conocimiento jurídico, como cualquier otro saber, responde al posicionamiento ideológico de quien lo imparte. Esta

El modo de enseñanza del conocimiento jurídico, como cualquier otro saber, responde al posicionamiento ideológico de quien lo imparte.

¹ Conferencia de Philippe Meirieu, “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de octubre de 2013, Buenos Aires.

² Este tipo de experiencia académica, la que analizo, no puede ser atribuida a todo el colectivo docente y en consecuencia a todas las propuestas académicas de la oferta general de materias de la Facultad de Derecho. No obstante lo cierto es que, la posibilidad de que un alumno comprometido en su formación pueda bucear en ella y elegir conscientemente algo diferente a aquello que en estos párrafos describo y critico no es posible hasta pasado el primer año de carrera en que puede empezar a tomar ciertos posicionamientos que le permiten elegir cómo estudiar el derecho.

³ Digo en “la mayoría de los casos” pues, por el momento, me interesa dejar de lado que se trata de un sistema de enseñanza más sencillo para el docente que requiere de menos habilidades y que, por ello, también responde de modo más eficaz al modo actual del ejercicio de dicha profesión en nuestra facultad en la que los educadores no son remunerados y casi ninguno se dedica exclusivamente a ser profesor.

obviedad en esta disciplina toma un matiz interesante: su propio objeto de estudio, la norma social.

Es decir, en la Facultad de Abogacía se estudia: cómo se crea la ley, su contenido, interpretación y aplicación.⁴ En este sentido, el lugar que ocupa el sujeto respecto de la concepción del derecho y las escuelas filosóficas que la atraviesan permite desarrollar en diferentes sentidos su enseñanza. Por ello, distintos docentes podríamos afirmar sobre una misma norma que existe una sola condición válida⁵ como también, que existen distintas soluciones, como un prisma de donde emanan, al desfragmentar la luz blanca, diferentes apreciaciones.

Resulta sumamente aprovechable la reflexión de los autores Carlos Alberto Lista y Silvana Begala quienes afirman, respecto de la "enseñanza magistral" que se trata de *"la exposición a cargo del docente de contenidos instruccionales dirigidos a una audiencia de alumnos poco activos (...) que contribuye a transmitir una visión limitada de lo jurídico a la vez que constituye una modalidad funcional al discurso propio y típico del positivismo jurídico, el que pone énfasis en la interpretación y en la adhesión dogmática de corrientes de pensamiento, teorías y autores"*.⁶

En consecuencia, si damos cuenta y atendemos a la observación de los investigadores cordobeses podemos advertir que para enseñar la norma en una clave diferente tenemos que empezar a incorporar en nuestras clases ideas que tiendan a *"chocar con los poderes establecidos de cualquier tipo"*⁷ una enseñanza que tenga por objeto *"esclarecer acerca del juego de las fuerzas sociales que se mueven en la superficie de las formas políticas"*.⁸

En esta línea reflexiva, creo, que para analizar lo "jurídico" desde otra perspectiva, debemos explicitar en las aulas un ideal de justicia que difiera del concepto predominante. Es decir, necesitamos poner en crisis dicho concepto y redefinirlo. Para ello, resulta sumamente útil, tomar el aporte de Alain Badiou que refiere a la idea de justicia como la "transformación de la situación subjetiva (...) a pasar de la condición de víctima a la condición de estar de pie".⁹

En este marco, los docentes que adscribimos a las manifestaciones vertidas en los últimos párrafos, no solo necesitamos una relaboración explícita de las nociones que tributan a la idea de "derecho" sino que también tenemos que pensar y muñirnos de herramientas que nos permitan acercar dicho conocimiento a través de una currícula que sea proyectada en una clave distinta de aquella que propone el pensamiento predominante.

⁴ Este proceso no es en absoluto menor si se repara que las normas son aquellas reglas que determinan el contrato social de una determinada sociedad –o al menos los sujetos hegemónicos de dicho entramado social– en un momento histórico puntual.

⁵ Condición que fue definida por un "alguien" y que solo cabe entenderla de modo opaco su conocimiento.

⁶ Carlos Alberto Lista y Silvana Begala, "La Presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", *Revista Academia*, Nro. 2, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pág. 153-154.

⁷ Adorno, Theodor, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pág. 95.

⁸ *Ob. Cit.* 5.

⁹ Badiou, Alain, "Justicia, Filosofía y Literatura", Rosario, Homosapiens, 2007, pág. 24-25.

Para ello, no podemos soslayar los aportes que efectúa Duncan Kennedy a una práctica en este sentido al reflexionar que, sin adoctrinar o hacer una prédica, es necesario, para un aprendizaje crítico del derecho, politizar el aula.¹⁰

Esta reflexión no es menor ya que introduce un partícipe en la lógica de aquello que sucede en el aula al que no me he referido: el alumno.

Pensar la enseñanza del derecho en este sentido requiere una vuelta de tuerca respecto de la lógica actual en la relación docente-alumno, implica revertir la idea de que el estudiante no tiene conocimiento previo alguno. Si pensamos que el derecho es una construcción colectiva, el proceso enseñanza-aprendizaje, va a requerir de una expresión educativa que se desarrolle en esta misma dirección.

Introducir la política en el aula, como modo de lógica del pensamiento jurídico permite brindarles a los alumnos la idea de cómo se construyó la norma que se analiza y, en consecuencia, guiar en la forma de argumentar tanto su defensa, como su rechazo e, inclusive, su aplicación.

Para esto resulta claro que requerimos de un nuevo contrato estudiante-docente, básicamente, uno que importe un compromiso y un trabajo mayor en el abordaje de los temas.¹¹

En este sentido, podríamos pensar, para iniciar la transformación, en la jerarquización del momento del “encuadre”. Para ello resulta ineludible, comprometer a los alumnos –y hacer lo propio los docentes– a revisar las

miradas clásicas del derecho a través de un pensamiento conjunto que tienda a edificar una relación de tipo democrática¹² al interior del aula. Es decir, expresar estas disyuntivas en el aula y dar paso, en una lógica propia de Duncan Kennedy, a que los alumnos asuman posturas propias acerca del derecho o de la materia que dictemos.

La existencia de este nuevo contrato social de aula, requiere el detenimiento sobre el segundo elemento al que aludí en mis motivaciones: la modificación de los sistemas de evaluación.

Me refiero, no solo a la acción de evaluar, sino también, a la percepción social en torno a esta instancia. El examen, debe superar la idea de instancia única, es decir, de ser reservada para un

Introducir la política en el aula, como modo de lógica del pensamiento jurídico permite brindarles a los alumnos la idea de cómo se construyó la norma que se analiza y, en consecuencia, guiar en la forma de argumentar tanto su defensa, como su rechazo e, inclusive, su aplicación.

¹⁰ Es interesante la conceptualización que formula acerca de la politización del aula pues afirma: “la idea es politizar el aula según las opiniones políticas de los alumnos”.

¹¹ Pienso que esto lo podemos lograr sin llegar a idear una modificación radical ni del currículo de la carrera ni de la “cuestión docente” (trabajo ad honorem, falta de jerarquización de la tarea, etc.). Un proyecto en este sentido sería ideal pero ajeno al objeto de este pequeño trabajo.

¹² Por relaciones democráticas me refiero a la posibilidad de dar cuenta de la importancia del alumno en el aula y la jerarquización de su participación en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

momento final del curso y a los fines de una mera acreditación; debe poder reflejar la construcción del conocimiento en el aula.

Por ello, tenemos que poder, al igual que en los cálculos matemáticos de la escuela secundaria, poder observar más allá del resultado, el proceso. Este debe ser introducido en nuestro sistema de evaluación, el camino que transita el alumno para desarrollar aquello que ha aprendido, circunstancia, que será, en caso de haber efectuado de un modo satisfactorio el trabajo en el aula, la construcción del conocimiento específico.

En este sentido, desde mi punto de vista, creo que es necesaria la expresión de la evaluación a través de trabajos que sean llevados adelante durante todo el cuatrimestre. Estos requerirían de mucho apoyo docente e implicarían, más allá de una elaboración escrita, su exposición ante el grupo para su defensa y debate. Es decir, un examen que exprese y refleje lo aprehendido.¹³

En conclusión, creo que es necesario modificar la modalidad de enseñanza, para lo cual se requiere de una redefinición de la práctica docente y de las relaciones entre los distintos sujetos que integran el aula.

En definitiva, si pensamos que el modo de creación del derecho surge del conflicto social, es decir, de las fuerzas que constituyen al sujeto social, considero que los docentes debemos desarrollar estrategias y propuestas que permitan plasmar dicha disputa en el aula. Para ello, es importante que los alumnos logren desplegar habilidades que favorezcan la construcción del conocimiento lo cual seguramente redundará en un mejor ejercicio profesional.

En definitiva, si pensamos que el modo de creación del derecho surge del conflicto social, es decir, de las fuerzas que constituyen al sujeto social, considero que los docentes debemos desarrollar estrategias y propuestas que permitan plasmar dicha disputa en el aula.

¹³ En el caso de la materia en la que yo participo, derecho del trabajo y de la seguridad social, creo que sería fundamental un trabajo durante todo el cuatrimestre en que los alumnos deban elegir un sindicato, analizar su vida asociacional, su modo de concertar colectivamente y los conflictos llevados adelante y que, determinado el convenio colectivo analicen sus cláusulas y contrasten cada instituto típico del derecho laboral (jornada, salario, etc.) con el sistema normativo constitucional, con la ley de contrato de trabajo y los principios del ordenamiento laboral.

Bibliografía

- Conferencia de Philippe Meirieu, "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica", Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de octubre de 2013, Buenos Aires.
- Lista, Carlos Alberto y Silvana Begala, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", *Revista Academia*, Nro. 2, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Adorno, Theodor, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Badiou, Alain, *Justicia, filosofía y literatura*, Rosario, Homosapiens, 2007.
- Kennedy, Duncan, *La enseñanza del Derecho: como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los Derechos Humanos

Por Irene Victoria Massimino



Abogada (UNLP), Master en Leyes (*LLM* - Universidad de Indiana, Estados Unidos), Master en Derecho Humanos (*MA* - Universidad de Londres, Reino Unido). Alumna de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho (UBA). Docente de la materia Derechos Humanos y Garantías (UBA) y Profesora Asociada de Penología (UNLZ). Investigadora en Derechos Humanos.

Resumen

El presente trabajo intenta demostrar la existencia de nociones fundamentales de derechos humanos –no definidas al momento de las reformas universitarias– dentro de los movimientos estudiantiles que gestaron los grandes cambios que impactaron no solo en el sistema educativo universitario sino en los valores esenciales que forjan una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos.

Palabras clave

Movimientos estudiantiles universitarios – Reforma Universitaria – Derechos Humanos – Valores democráticos

El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los Derechos Humanos

Por Irene Victoria Massimino

*Me sumo a tu verdad como bandera del que es joven y ama lo más hermoso
y sin que ceda un rato de reposo impone un nuevo mundo a su manera [...] Me atrevo a aseverar de tu pureza y que sin ti no se ha movido el mundo
y como tú prefiero ir dando tumbos antes que me corroa la pereza.¹*

Introducción

Sabemos con certeza que los movimientos estudiantiles, en particular los universitarios, han obtenido muchos logros dentro del ámbito educativo. Iniciados con gran impacto local y regional a raíz de la Reforma de 1918, cuyo origen se gestó en el claustro conservador de la provincia de Córdoba, los movimientos se fueron generando para adquirir cada vez más notoriedad ya no solamente en la política universitaria, sino también fuera de las casas de altos estudios. Es así que a lo largo de los hitos que marcaron la historia argentina y latinoamericana del siglo XX siempre resonaron las voces de quienes constituían la juventud universitaria.

A raíz de todo ello, es que intentaré demostrar, mediante este trabajo, el impacto fundamental que estos movimientos han tenido, como mencioné previamente, no solo en el ámbito universitario, sino también en el desarrollo de lo que en la actualidad conocemos como “derechos humanos”. Pues, inclusive antes de la segunda posguerra, momento en el que surgieron formalmente los derechos humanos a nivel global a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, dichos movimientos proclamaron principios democráticos y humanos esenciales a un estado de derecho.

Por lo tanto, intentaré comprobar la afirmación anteriormente mencionada sobre el impacto de los movimientos estudiantiles en los derechos humanos, a través del análisis de tres movimientos estudiantiles –anteriores a 1948, año de la construcción formal del sistema internacional de derechos humanos– que aunque diferentes en sus objetivos, fueron esenciales para el desarrollo político de la época. Sin embargo, destacaré que movimiento estudiantil que dio origen a la Reforma Universitaria de 1918 fue el que más holísticamente abarcó el reclamo de un amplio conjunto de derechos, convirtiéndose en inspiración y ejemplo para otros movimientos latinoamericanos.

¹ Canción “Identidad” de Pablo Milanés, dedicada a la juventud cubana.

Los Movimientos Estudiantiles de la Argentina, Venezuela y México²

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos –primer instrumento formal del derecho internacional de los derechos humanos– sancionada en 1948, podría afirmar que el sistema internacional de derechos humanos logró definir de manera relativamente clara cuáles eran los derechos humanos al momento de su firma, las obligaciones de los Estados, así como su origen o causa. Sin embargo, su origen epistemológico y conceptual data, según los especialistas en la materia, de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos de América.³ Asimismo, se atribuye a sociólogos, filósofos e incluso antropólogos gran parte de este desarrollo conceptual que derivó luego de décadas en la firma de la Declaración. Pero poco se habla del impacto que –aunque tal vez involuntario– tuvieron aquellos movimientos nacionales como los grupos de estudiantes universitarios latinoamericanos, que han sido en América Latina “una constante desde la fundación de las primeras universidades a principios de la época colonial y, especialmente, desde el movimiento de reforma universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918” (R. Marsiske, 1996).

Como ya lo he mencionado, entiendo que las características propias del Movimiento de 1918 a la luz del objeto de este trabajo le otorgan un rol primordial frente a los otros movimientos estudiantiles que aquí se mencionarán. Pero debo también mencionarlos para poder demostrar la amplia influencia que todos han tenido en el camino hacia el reconocimiento y formación de los derechos humanos.

El Movimiento Universitario Reformista de 1918 es, sin duda, el que mayor impacto ha tenido a nivel regional, y podría decir también, a nivel internacional. Y no fue solamente eso, es decir un movimiento reformista universitario, sino un movimiento estudiantil cuyas proclamas y peticiones excedieron los claustros para adentrarse en la vida política de la época no solo a nivel

El Movimiento Universitario Reformista de 1918 es, sin duda, el que mayor impacto ha tenido a nivel regional, y podría decir también, a nivel internacional.

local y nacional sino también continental. Esto queda reflejado en el siguiente párrafo del Manifiesto liminar reformista y en su título “La Juventud Universitaria de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”:⁴

² Me veo obligada a aclarar que la elección de los tres casos de estudio ha sido únicamente a los efectos de demostrar la amplitud geográfica que tuvieron los movimientos reformistas latinoamericanos, y bajo ningún punto de vista tiene la intención de desmerecer a o atentar contra tantos otros que han existido a lo largo y ancho del continente.

³ Su origen no se debe exclusivamente a estos dos hechos históricos, pero debido a su relevancia e impacto a nivel mundial, generalmente son establecidos como punto de partida o quiebre frente al desarrollo conceptual de los derechos humanos.

⁴ No solamente el contenido sino también el título del Manifiesto denotan un sentido altamente político de reivindicación de derechos, principalmente del derecho a la autodeterminación de los pueblos, y de la integridad regional.

“si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el **derecho sagrado a la insurrección**. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el **destino heroico de la juventud**. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues *sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas de todo el continente*” (1918, énfasis de la autora).

Este movimiento se gestó en el ámbito conservador que caracterizaba a la Provincia de Córdoba en general y el autoritarismo imperante en la Universidad de Córdoba en particular. A nivel nacional, el contexto sufría cambios profundos debido a la expansión del capitalismo, el ingreso de la Argentina a la economía mundial, la capacidad de movilización del radicalismo y el accionar del movimiento obrero (Romero, R., 1998). Y, finalmente, la coyuntura internacional del momento también colaboró para establecer el sentido de unidad y de derechos que en el manifiesto se proclamaban y reclamaban.

La Reforma de 1918 fue, entonces, gestándose de a poco a partir de 1917, como consecuencia del régimen universitario mencionado, esencialmente contrario al rumbo general que en aquel momento iba tomando la Argentina (Romero, R., 1998). Cartas al rector, reclamos, protestas, y hasta huelgas que clausuraron las aulas y dejaron vacíos los cursos, caracterizaron la efervescencia ocasionada por los estudiantes (ibíd.).

Los reformistas pugnaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario (Universidad Nacional de Córdoba, 2013). Así, para el 11 de abril de 1918 la reforma daba origen, entre otras tantas cosas, a la Federación Universitaria Argentina, pilar y fuente de la representatividad estudiantil.

Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los hitos que dieron origen a la Córdoba del siglo XX, uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad (Universidad Nacional de Córdoba, 2013) y el origen de la universidad

Los reformistas pugnaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario (Universidad Nacional de Córdoba, 2013).

pública actual. Es cierta la afirmación que establece “[l]a utopía universitaria de 1918 se anticipó medio siglo al “Mayo Francés” y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas” (ibíd.).

Sin embargo, el movimiento reformista de 1918 no fue el único. Por ello y a los fines de este trabajo veo la necesidad de mencionar al movimiento universitario de la República Bolivariana de Venezuela, que durante 1908 prestó su apoyo al golpe orquestado por Juan Vicente Gómez, participando activamente de los acontecimientos que llevaron así a la sustitución del general Cipriano Castro, quien en su gobierno había ignorado y perseguido la educación universitaria (Carvajal, L., 1999).⁵ Se ha afirmado que esta participación sentó las bases genésicas que sustentaron “la estructuración de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela –de estructura altamente democrática–, a partir de la actuación del Liceo de Ciencias Políticas, de la Universidad Central de Venezuela entre 1906 y 1908” (Ortega, W., 2008). Este fue el primer involucramiento de los estudiantes universitarios en la vida política venezolana, el primero de muchos que continúan al día de la fecha.

Posteriormente, la conversión de la presidencia de Juan Vicente Gómez en una nueva dictadura (1908-1935) obligó nuevamente a los estudiantes a accionar y para 1918 se había constituido el Consejo Central de Estudiantes, que actuaría, junto a militares jóvenes, intelectuales y empleados de comercio, en contra de la permanencia de Gómez (Carvajal, L. 1999). Ya cerca de finales de la década del 20 la Federación de Estudiantes de Venezuela, nucleando una masa dirigente, “alzó su voz de protesta contra la permanencia en el tiempo de un estado de cosas, incompatibles con la marejada de cambios registrados en el mundo de entonces” (Ortega, W., 2008). Los hechos suscitados en febrero de 1928, fueron calificados por los historiadores como el movimiento del 28 o la generación del 28, cuyos integrantes –un grupo de jóvenes universitarios opuestos a la dictadura del general Gómez– llegarían luego a ocupar posiciones relevantes en la vida política, social y cultural de Venezuela (ibíd.). Ambos alzamientos estudiantiles demostraron no solo el anacronismo de los gobiernos imperantes frente al mundo, sino también la ideología democrática y participativa de los jóvenes que a viva voz e incluso con armas, reclamaron por una educación pública, libre, democrática y accesible.

Saliendo de Venezuela para adentrarnos hacia el norte de nuestra América Latina, cabe destacar también el movimiento estudiantil universitario de los Estados Unidos Mexicanos, que desde finales del siglo XIX y hasta inicios del XX protagonizó varios acontecimientos sociales y políticos (Gómez Nashiki, A., 2003). En un inicio, sus protestas se enfocaron hacia la demanda de mejores condiciones de estudio, alojamiento y ayuda financiera, para luego salir del claustro universitario y

⁵ Cuando Cipriano Castro asumió el poder, había cuatro universidades en Venezuela (Carvajal, L., 1999). Al final de su mandato estas se habían reducido a la mitad. Por ello no es de extrañarse la postura en su contra que tuvieron los estudiantes universitarios y en apoyo a Gómez (ibíd.).

transformarse en críticas hacia las decisiones gubernamentales (Ibíd.). Algunos ejemplos que excedieron los reclamos puramente universitarios son la protesta de 1884 contra la aprobación del Congreso a la Ley que permitía al gobierno de Manuel González negociar, en condiciones onerosas y poco dignas, la deuda inglesa; las movilizaciones de los alumnos michoacanos por la reelección de Díaz en 1895, o las manifestaciones también de estos alumnos contra la política gubernamental en 1910⁶ (Ibíd.). Pero fue recién al terminar la fase armada de la Revolución mencionada, cuando los jóvenes de la Universidad Nacional crearon, en 1920, la Federación de Estudiantes del Distrito Federal (Ibíd.).

Se ha afirmado que la épica estudiantil mexicana y latinoamericana llegó a una de sus máximas expresiones cuando, en 1921 y con alta representatividad, la juventud universitaria anunció que lucharía contra el nacionalismo y el militarismo, por una nueva humanidad, por asociaciones federativas regionales y por la integración en una comunidad universal –ideario que procuró plasmarse en una Federación Internacional y extenderse por el resto del mundo”. (Biagini, H. y Sanguinetti, H., 2010-2014). Pero aquí no termina la historia.

Ya para 1928 una de las principales iniciativas estudiantiles –por lo menos a los efectos de este trabajo– establecía sustituir la educación laica en las instituciones primarias, secundarias y profesional por una de tipo socialista, con la intención de crear en el alumno una profunda conciencia de responsabilidad social y colectiva (Gómez Nashiki, A., 2003). A pesar de ello, cerca de la década del 40 este movimiento estudiantil se dividió, adoptando por una lado una orientación liberal, influida por la Reforma Universitaria argentina de 1918 con sus ideas de autonomía, co-gobierno, libertad de cátedra, e inspirada en un discurso culturalista y humanista de corte católico; y por el otro una de corte popular, cuyas ideas estaban inspiradas en la reivindicación popular y defensa de los centros educativos al servicio del pueblo (Ibíd.). Es claro que unido o dividido en facciones con ideologías a simple vista opuestas, el movimiento estudiantil mexicano tuvo un profundo impacto en la reivindicación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, es decir, en todos los derechos humanos.

Conclusiones

Pese a las diferencias existentes entre los distintos movimientos, el contexto político interno en el que se gestaron, las pugnas que los motivaron –algunas más políticas que académicas y viceversa– y los objetivos que lograron, los movimientos estudiantiles han ejercido a menudo un papel relevante en el desarrollo de la conciencia democrática continental y universal, por haberse adelantado en tiempo y reclamo a muchos grandes temas concernientes a la democracia, la unidad y la solidaridad latinoamericanas.

⁶ Año de la inauguración de la Universidad Autónoma de México y del inicio de la Revolución Mexicana, en la que también participaron los estudiantes universitarios.

Es claro que los movimientos estudiantiles lucharon por sus derechos, propios del régimen educativo en el que se encontraban, y por los derechos sociales de quienes de alguna u otra manera estaban marginados por los regímenes estatales existentes al momento de las revueltas. Es por ello, por su organización y reclamo grupal, que puedo afirmar sin duda alguna que los estudiantes reflejaron cabalmente el derecho a la acción colectiva como método legítimo y eficiente para el reconocimiento y garantía de los derechos que reclamaban. La protesta social es un derecho fundamental y es así como, consciente o inconscientemente, lo entendieron quienes formaron parte de la gesta patriótica de 1918 y de los otros países latinoamericanos.

Es por ello que también me atrevo a afirmar que no solamente los medios utilizados pero los reclamos académicos y políticos –en lo referente a la organización universitaria y del Estado– efectuados por los estudiantes argentinos reformistas de 1918 y los de quienes conformaron los movimientos universitarios latinoamericanos –entre ellos los enumerados a lo largo de este trabajo– constituyen un anticipo al reconocimiento de lo que posteriormente quedaría plasmado en el *corpus* jurídico internacional bajo el concepto de derechos humanos.

Así, los reglamos generales de una organización democrática universitaria y estatal, del acercamiento a la problemática social y a construcción de una universidad social, (cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función social de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad) se transforman en derechos humanos esenciales concordantes con los conocidos como derecho a la igualdad y a la no discriminación, derecho a la libertad de expresión y de conciencia, derecho a la huelga y a la protesta pacífica, derecho a la autodeterminación, derecho a la educación y derecho al goce de los bienes de la cultura.

Puedo afirmar finalmente que, mediante los levantamientos, los jóvenes universitarios ejercieron el más claro derecho a la autodeterminación frente a lo que consideraron gobiernos autoritarios tanto en lo académico (Argentina) como en lo estatal (México y Venezuela), manifestando que todo gobierno pierde su legitimidad cuando no responda a las necesidades sociales y estudiantiles imperantes en una época. Es así, que nuestra deuda con todos ellos excede ampliamente el ámbito educativo para plasmarse en los sueños de una Latinoamérica unida, igualitaria y democrática.

Bibliografía

Biagini, Hugo y Sanguinetti, Horacio. "*Deodoro Roca, el movimiento reformista universitario y la integración latinoamericana*". CECIES, Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, 2010-2014. Disponible en <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=62> Accedido el 29 de junio de 2014.

<http://www.ingresofaudunmdp.com.ar/material/ManifiestoLiminarDeLaReformaUniversitaria.pdf>

Marsiske, Renate, "Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria - México 1929", Universidad Nacional Autónoma de México, *Revista Ciencia y Universidad en América Latina*, Vol. 7, núm. 2, julio - diciembre 1996. Disponible en

http://www1.tau.ac.il/eial.old/VII_2/marsiske.htm#note1 Accedido el 29 de junio de 2014.

Gómez Nashiki, Antonio, "El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, pp. 187-220. Disponible en

<file:///C:/Users/Irene/Documents/Carrera%20Docente/Movimientos%20Estudiantiles%20Mexico.pdf> Accedido el 29 de junio de 2014.

Carvajal, Leonardo, "Estudiantes universitarios y luchas político-sociales en Venezuela (1908-1919)" en Marsiske, R. "Movimientos Estudiantiles en la historia de América Latina II", México, Plaza y Valdés, 1999.

Ortega, W., "Génesis de la asociación general de estudiantes de Venezuela", *Ensayos Históricos* v.20, n. 20, Caracas dic. 2008, Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Disponible en

http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00492008000100012&lng=es&nrm=Iso&tlng=es Accedido el 29 de junio de 2014.

Romero, Ricardo, *La lucha continua. El Movimiento Estudiantil Argentino en el Siglo XX*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Universidad Nacional de Córdoba, 2013. La Reforma Universitaria de 1918. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma> Accedido el 30 de junio de 2014.

Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho



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.

El método del caso es un modo de enseñanza en el que los alumnos aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno. Este método se basa en la participación activa y en procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso.

Un caso representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis. Constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida real, por ejemplo: observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y participación en procesos grupales orientados a la colaboración. Desde esa perspectiva puede desempeñar un papel importante en la enseñanza del derecho cuando se trata promover en los alumnos la resolución de situaciones problemáticas complejas a fin, entre otros objetivos, estimular la reflexión, el análisis e incorporar habilidades.

Según Merriam (1998), 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.

Asimismo, las nuevas tecnologías han permitido ir incorporando nuevas posibilidades de aplicación como por ejemplo el uso del video para la presentación de las situaciones problemáticas o dilemas a resolver en la clase.

En el mundo desarrollado, el uso del video en el proceso de enseñanza-aprendizaje es ampliamente utilizado y ha llegado a incorporarse en programas de multimedia que facilitan y enriquecen el proceso de aprendizaje.

En América Latina este tipo de trabajo aún es escaso y en la mayoría de los países que la conforman, los docentes optan por la utilización de películas o de videos adquiridos en empresas dedicadas al medio que, en general, son demasiado costosos y es limitado o poco conocido el material editado por centros de educación que tengan como objetivo incorporar esta estrategia que enriquece el uso tradicional del método de casos.

¿Cómo potenciar el uso del video para la enseñanza con método de casos?

Es esencial la definición de un proyecto, ya que si bien es una alternativa al aula tradicional, no constituye un método en sí mismo, sino una ayuda que todavía exige del docente mucho trabajo de preparación.

Con frecuencia la incorporación del uso del video se hace con improvisación, sin un plan racional previamente establecido, se hace más por presión social que para dar respuesta a unas necesidades contrastadas. El proyecto de integración debería incluir, además de la formación del docente, la posibilidad de contar con equipos de apoyo adecuados.

Una posibilidad con la que cuenta el docente para implementar este recurso más allá de los videos educativos antes señalados, son los servicios de almacenamiento y reproducción de videos en Internet, tales como YouTube y otros. En esos espacios, el docente puede seleccionar *clips* de video de menos de cinco minutos de duración que muestran información relevante para el tema que, en ese momento, se está tratando en el aula, generando así, discusiones más dinámicas.

Para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden jugar también un buen papel los materiales no didácticos procedentes de las diversas televisiones, de programas culturales o recreativos, de largometrajes comerciales. Según sea su planteamiento, estos materiales podrán

Con frecuencia la incorporación del uso del video se hace con improvisación, sin un plan racional previamente establecido, se hace más por presión social que para dar respuesta a unas necesidades contrastadas. El proyecto de integración debería incluir, además de la formación del docente, la posibilidad de contar con equipos de apoyo adecuados.

utilizarse como video-lecciones, como video-apoyo o como programas motivadores. Bastará saber integrarlos.

El uso de este material no didáctico tiene diversas ventajas: suele ser motivador; suele proceder de entidades que tienen muchas posibilidades técnicas, económicas y profesionales y, sobre todo, permite tender un puente entre la universidad y la sociedad: si este material se integra en un contexto reflexivo y crítico, constituyen, en definitiva, otra preparación que les permite a los cursantes resolver situaciones de la vida real en la vida cotidiana.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el este material no está concebido para el aula, de manera que habrá que adecuar su uso. En algunos casos, bastará seleccionar los fragmentos pertinentes e integrarlos en una dinámica de aprendizaje. En otros casos, convendrá rehacer el material, aligerándolo o adaptándolo al nivel de comprensión de los cursantes.

¿Cómo se prepara el docente para el uso del video enseñando con casos?

Preparación previa: definición de objetivos, estimación de los tiempos previstos, elaboración de preguntas en base a la temática, verificación técnica del material a utilizar. Al escoger los videos es preferible elegir a los de duración más corta. Esto dará tiempo para discutir sobre lo que se ha visto y su importancia con respecto a la temática que se pretende enseñar.

Introducción: las introducciones deben ser breves, no se debe adelantar el contenido temático del video.

Actitud del profesor: debe mantener una actitud de observación prudente de las actitudes de los alumnos mostrando interés en la pantalla como si no conociera su contenido.

Discusión posterior: es esencial la elaboración de una guía del profesor para evitar la dispersión. Puede proponer una etapa de trabajo grupal y un trabajo secuencial en plenario. Se potenciarán actitudes críticas y participativas de los alumnos ante los medios de masas audiovisuales.

Otros ejercicios posibles:

- ✓ Identificar las palabras clave.
- ✓ Realizar un resumen objetivo de la problemática planteada en el video.
- ✓ Rehacer la historia.
- ✓ Elaborar un dossier sobre la base de lo visto.
- ✓ Escenificar el tema previsto.

- ✓ Incorporar otros personajes a la historia.
- ✓ Estudiar los pros y los contras de cada alternativa de acción para poder elegir aquella que sea más viable y que presente menos efectos negativos

¿Cómo evaluar?

El docente puede considerar:

- ✓ El enfoque del análisis del problema.
- ✓ Las dificultades que encuentra el alumno y cómo las soluciona.
- ✓ Cómo integra diversos conocimientos para responder a las demandas del caso.
- ✓ La eficacia del trabajo en grupo.
- ✓ Viabilidad de la decisión o solución tomada y justificación teórica y práctica de la misma.
- ✓ La participación en los ejercicios de simulación y escenificación propuestos.
- ✓ Como complemento se podría requerir de los cursantes evaluar en qué medida la propuesta docente ha logrado captar su interés, qué habilidades ha desarrollado en el proceso y si considera positivo el recurso del video como potenciador del método de casos.

En cualquier experiencia de aprendizaje hay una relación directa entre inteligencia y aptitudes que combina los esfuerzos de docentes y cursantes y el aprendizaje logrado, el uso del video exige esos esfuerzos antes, durante y después a fin de lograr los objetivos previamente definidos. Ese es el desafío.

En cualquier experiencia de aprendizaje hay una relación directa entre inteligencia y aptitudes que combina los esfuerzos de docentes y cursantes y el aprendizaje logrado, el uso del video exige esos esfuerzos antes, durante y después a fin de lograr los objetivos previamente definidos. Ese es el desafío.

Bibliografía

- ✓ Benito, A. y A. Cruz, *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea 2005.
- ✓ Campari, S., "El método de Casos: historia y perspectivas", en *Formación pedagógica en Derecho*, Buenos Aires, Editorial Miño Dávila, 2011.
- ✓ Ferrés, J., *Video y educación*, Barcelona, Paidós, 1992. (Segunda edición, corregida y aumentada, del libro aparecido en Laia en 1988. *Teoría y práctica del video educativo*.)

Reflexión sobre los motivos de su integración y sobre los criterios que deberían regirla. Propuestas para una integración variada y eficaz.

- ✓ Gordillo, A., *El método en Derecho*, Buenos Aires, Editorial Cívitas, 2001.
- ✓ Larsen-Freeman D., *Techniques and principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- ✓ Merriam, Shara B., *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- ✓ Ruiz Fajardo, L., "Video en clase: virtudes y vicios", Ponencia presentada en el Centro de lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 1993.

Sitios de Internet consultados:

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>

Las chicas del acoplado: camioneros abstenerse

Por Analía Godnjavec y Miriam Sosa



Anahí Godnjavec

Abogada (UBA). Prosecretaria Letrada ad hoc de la Sala IV de la Cámara Nacional Criminal y Correccional (también conocida como "Cámara del Crimen"). Colabora como Ayudante de Segunda en la materia "Debido proceso" que se dicta en la Facultad de Derecho (UBA), a cargo del Dr. Guillermo Garay, cátedra cuyo titular es el Dr. Carlos A. Elbert.



Miriam Sosa

Abogada (UBA) y Contadora Publica (UBA). Ejerce la profesión en forma independiente. Colabora como Ayudante de Segunda en la materia Contratos Civiles y Comerciales que se dicta en la facultad de Derecho (UBA), Titularidad de Cátedra del Dr. Oscar Ameal.

FICHA TÉCNICA EQUIPO: Las chicas del acoplado

TÍTULO: CAMIONEROS ABSTENERSE

AUTORAS: Anahí Godnjavec -Miriam Sosa

OBJETIVOS:

Generales

- a) Estimular el debate y la fundamentación de posiciones.
- b) Aplicar el pensamiento crítico.
- c) Promover el intercambio interdisciplinario.

Particulares

- a) Reflexionar sobre el rol del estado en la fijación de políticas de seguridad vial y los límites de su ejercicio.
- b) Reconocer las implicancias que genera una política de Estado en distintos sectores sociales que se ven afectados por su aplicación.
- c) Adquirir la aptitud de aplicar los conocimientos teóricos a la resolución del caso concreto de un modo estratégico.¹

¹ Entendemos por "estratégico" el examen de las resoluciones posibles y la elección de una de esas posibilidades de acuerdo con una meta planteada.

DESTINATARIOS

Estudiantes de Derecho cursando el CPO, estudiantes de Ciencias Económicas cursando el Ciclo profesional y estudiantes de Ciencias Políticas cursando los últimos dos años de la carrera.

CONOCIMIENTOS MINIMOS REQUERIDOS

Conocimientos previos de derecho constitucional (arts. 4, 9, 10, 11, 14, 16 y 75 de la CN).
Conocimientos previos de Derecho tributario: concepto de tributos, impuestos, tasas y contribuciones.

MODALIDAD DE APLICACIÓN

Se trata de un seminario que habrá de iniciarse con la proyección de un breve video del Ministro Randazzo anunciando la medida en torno a la cual girará el debate. Luego, el moderador dividirá a los concurrentes en dos grupos, uno de los cuales representará los intereses de la Cámara de Empresarios del Transporte; y el otro los del Poder Ejecutivo, más específicamente los del Ministerio del Interior y Transporte. Se realizará un juego de roles entre los asistentes, cada vocero expresará la posición del grupo y sus motivos, debiendo el moderador tomar debida nota de ellos. En la segunda parte, se elaborará una conclusión a partir del debate generado.

TIEMPO

El seminario durará tres horas con un intervalo de 30 minutos que se prevé luego de transcurrida la primera hora y media. Los tiempos concretos de cada actividad están estipulados con precisión junto a la consigna de trabajo.

ANEXOS

Al momento de la inscripción se entregará el siguiente material con la indicación de lectura para su aplicación en el seminario.

- 1) Resolución 4/2014 del Ministerio del Interior y Transporte
- 2) Ley 22520 (T:O: por decreto 438/92)
- 3) Ley 26363
- 4) Parte IV, RECURSOS, capítulo I y II del libro Finanzas Publicas y Derecho Tributario de Dino Jarach
- 5) Artículos 4, 9, 10, 11, 14 "derecho de entrar, permanecer, transitar y salir del Territorio Nacional", 16, 75 inciso 2 y 13 de la Constitución de la Nación Argentina Comentada y Concordada de la Dra. María Angélica Gelli.

RELATO

El pasado martes el ministro del Interior y Transporte Florencia Randazzo, sorprendió con el anuncio de un plan para desalentar el ingreso y egreso de camiones en área metropolitana a hora pico.

Dicho plan consistirá en un pago adicional de \$185 al valor actual de cada peaje por parte de los camiones de gran porte en el ingreso a Capital Federal, entre las 7 y 10 y entre las 17 y 20 en el egreso. La medida también regirá durante los días domingo entre las 17 y las 20.

El funcionario detalló que este adicional se aplicará en las autopistas Panamericana (Ramales Campana, Tigre y Pilar), Acceso Oeste y Ricchieri y señaló haber conversado con el gobernador bonaerense Daniel Scioli y el jefe de Gobierno porteño Mauricio Macri, habiendo anunciado ambos que adherirán a la aplicación de la medida en las autopistas metropolitanas a su cargo (La Plata-Buenos Aires, Illia, 25 de Mayo, Perito Moreno y Dellepiane).

El fundamento de la política se vincularía al enorme crecimiento que ha tenido el parque automotor en los últimos 10 años, que prácticamente se ha duplicado y que diariamente alcanza los 611.272 vehículos, de los cuales 27.136 son camiones, que circulan por las autopistas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

El titular de la cartera de Transporte Nacional explicó que en conjunto con la política tarifaria se adoptaron otras para fomentar la circulación de camiones en horarios no pico. En concreto, refirió que ya han realizado modificaciones en el sistema de turnos para carga y descarga, tratando de optimizar los tiempos de espera, lo cual permitió quitar a los camiones de las avenidas linderas al puerto de Buenos Aires (Ramón Castiillo, Antártida Argentina y Comodoro Py).

En igual sentido, el mandatario anunció que se ampliarán los horarios de recepción y entrega de contenedores a las 24 horas del día; como también dijo que los camiones que arriben o partan del puerto entre las 11 y las 16 y entre las 23 y las 6 am, recibirán una bonificación de 200 pesos en la tasa a las cargas.

Randazzo completó las medidas de fomento destacando que se dispondrá de mayor espacio dentro de la playa de estacionamiento que se ha puesto en funcionamiento en la zona, para poder recibir más de los 600 camiones actuales y que éstos puedan realizar la espera dentro del puerto sin complicar el tránsito en las zonas aledañas.

CONSIGNAS

Luego de la proyección del video inicial y de la división en grupos, se anuncia la consigna.

GRUPO 1. Ud. es socio de un prestigioso estudio especialista en derecho empresarial y es consultado por los representantes de la Cámara de Empresarios del Transporte con motivo del dictado de la resolución del Ministerio del Interior y Transporte ya aludida. ¿Aconsejaría a sus

clientes una demanda judicial? ¿Qué vía elegiría? ¿Cuáles serían los argumentos que esgrimiría y qué petición formularía?

GRUPO 2. Ud. es abogado de la Procuración del Tesoro de la Nación y se le asigna la defensa del Estado en una situación que ha causado un importante revuelo mediático: la resolución 4/2014 del Ministerio del Interior y Transporte. Aún sin haber sido notificados de acción judicial alguna, sus superiores le solicitan que desarrolle argumentos para sustentar la posición del Estado y prever los posibles cuestionamientos que podrían surgir desde los distintos sectores afectados.

Para ello deberá: enumerar los fundamentos que proporcionaría en caso de cuestionarse la legalidad de la medida. Identificar qué sectores de la población estima que podrán sentirse perturbados en sus intereses y luego esgrimir argumentos que permitan sostener la ventaja que irroga la política elegida por el Estado para el bienestar general en relación con las desventajas o perjuicio que importa para ciertos grupos.

Concluido el término, cada vocero expresa la posición del grupo y sus motivos, debiendo el moderador toma nota de ellos (cada vocero tendrá 5 minutos).

Break de 30 minutos

Con esto se pasa al último trabajo presencial que consiste en reflexionar a partir de una puesta en común sobre el rol del estado en la fijación de políticas de seguridad-Se invita a un nuevo debate abierto -ya sin pertenencia al grupo-a fin de reflexionar sobre medidas alternativas a la utilizada, preventivas en materia de tránsito y seguridad vial que tiendan a agilizar y mejorar el flujo vehicular sobre los principales accesos al área metropolitana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los horarios denominados críticos.

PLANILLA DE EVALUACIÓN DE FIN DEL SEMINARIO

Mucho nos interesaría saber su opinión acerca del funcionamiento del seminario con los fines de mejorar nuestras prácticas.

1. ¿Cuál es su opinión general acerca del seminario?

1. Mala 2. Mediocre 3. Aceptable 4. Buena 5. Excelente

2. ¿Cuáles fueron en su opinión los puntos débiles?

.....
.....

3. ¿Qué le agradó más?

.....
.....

4. ¿Incorporó en la discusión grupal nuevos conceptos o aspectos útiles? Mencione los que desee.

.....
.....

5. ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para futuros encuentros?

.....
.....

II Jornadas Nacionales “Discapacidad y Derechos”



Por Vanesa Zito Lema (recopiladora)

Lic. y Prof. en Sociología (UBA). Prof. en Carrera Docente- Facultad de Derecho (UBA) y en la Carrera de Ciencias de la Comunicación (Fac. de Cs. Sociales, UBA). Docente en los Profesorados de Historia, Psicología y Filosofía del Profesorado Dra. Alicia Moreau de Justo (CABA) y Joaquín V. González (CABA).

Editorial

Los días 29 y 30 de mayo de este año se realizaron las II Jornadas Nacionales “Discapacidad y Derechos” en la Facultad de Derecho-UBA.

En esta oportunidad, participaron se presentaron 52 ponencias referidas a los siguientes ejes: Legislación y Jurisprudencia; Educación superior y accesibilidad física y comunicacional.

La presentación de las Jornadas estuvo a cargo del Vicerrector de la UBA Darío Richarte, el Secretario Gral. de la UBA Juan Pablo Mas Vélez, el Secretario de Extensión universitaria y Bienestar estudiantil Gustavo Galli y el Coordinador del Programa Universidad y Discapacidad de la Facultad de Derecho UBA, Juan Antonio Seda.

También hubo paneles a cargo de distintos especialistas que profundizaron sobre los siguientes temas: en Derechos Humanos y Discapacidad estuvieron presentes Elizabeth Aimar (Fundadora de la Red de Asistencia Legal y Social) y Leandro Despouy [Presidente de la Auditoría General de la Nación(RALS)]; en Discapacidad y políticas públicas expusieron Sandra Katz (Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP y de la Red Universitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH), Matías Alonso [Presidente de la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS)] y María José Lubertino [Titular del Observatorio de la Discapacidad de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS)]; en Discapacidad y Derecho a la salud, intervinieron Viviana Bonpland (Directora General de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Salud de la Nación(y María Inés Bianco (abogada especializada en discapacidad, asesora a ONG).

Durante los dos días de Jornadas en las mesas de trabajo, además de la presentación de ponencias se realizó un interesante intercambio de experiencias interdisciplinarias y en distintos ámbitos de intervención.

En el eje "Accesibilidad física y comunicacional", se presentaron 13 trabajos y se contó con la presencia de profesionales de Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Medicina, Arquitectura, Fonoaudiología, Ingeniería, Diseño, entre otros.

En el tema "Legislación y Jurisprudencia" se expusieron 24 ponencias y en las distintas mesas se plantearon debates que enriquecieron la jornada; los temas tratados estaban vinculados directamente con la normativa vigente, así como su recepción jurisprudencial, en función de los siguientes tópicos rectores: salud, educación y accesibilidad.

EJE EDUCACIÓN SUPERIOR

Nos interesa destacar el eje "Educación superior", ya que la temática desarrollada nos aporta distintas experiencias de estrategias inclusivas en la enseñanza del derecho.

El eje contó con la exposición de 15 ponencias y un importante número de participantes que enriquecieron el debate posterior a la presentación de los artículos.

Entre los temas que se expusieron y debatieron, se destacaron: La igualdad de oportunidades en la educación superior, haciendo hincapié en el concepto de "ajustes razonables"; El papel de los tres pilares de la universidad pública: docencia, investigación y extensión como ámbitos que generan inclusión de las personas con discapacidad; El aula como espacio de encuentro; La representación que tienen las instituciones, los docentes y también los graduados sobre lo que "deben ser los estudiantes" y que muchas veces son obstáculos para la inclusión; La necesidad de trabajar en equipos interdisciplinarios donde la tarea profesional se vea enriquecida; La inserción profesional de las personas con discapacidad que se gradúan en el nivel superior y las incumbencias de la universidad en la búsqueda de empleo, los obstáculos que se presentan y la necesidad de política pública orientada a la inclusión laboral; La formación en docencia de los profesionales que ejercen esta tarea en la universidad; La diferencia entre integración e inclusión y su incidencia en el ámbito universitario; La necesidad de visibilizar el tema de la discapacidad en los distintos espacios educativos. La importancia de sistematizar experiencias e incrementar la investigación en el tema.

Estuvieron presentes relatando y compartiendo su experiencia representantes de distintas Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Cuyo; Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de San Martín; Universidad Tecnológica Nacional y también participantes de Institutos de Formación en Educación especial de Moreno (Buenos Aires) y Goya (Corrientes). Asimismo queremos destacar la presencia de docentes de la Universidad de la República (Uruguay).

Hemos seleccionado 5 trabajos presentados en este eje "Educación superior" que a nuestro entender sintetizan el trabajo que se está realizando tanto desde Programas Universitarios- Programa Universidad y discapacidad de la UBA, Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras UBA – ; cátedras de distintas Facultades- curso Discapacidad y Derecho en el ciclo profesional orientado de la Facultad de derecho-UBA; proyectos de extensión universitaria- el voluntariado universitario entre la Facultad de CS. Veterinarias-UBA y la Asociación Senderos del Sembrador- y articulación comunidad- universidad a partir de la implementación de un dispositivo de formación que lleva a cabo la ONG CILSA en universidades de todo el país.



Programa Discapacidad y Universidad de la UBA: un abordaje desde la complejidad

Programa Discapacidad y Universidad
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires
discapacidad@rec.uba.ar

La Universidad de Buenos Aires puede estudiarse, conocerse, analizarse desde una multiplicidad de aspectos y perspectivas. Sus dimensiones, su dispersión geográfica, la diversidad de campos disciplinares que aloja hacen de esta institución un objeto complejo.

Actualmente cuenta con 13 facultades en las que se estudian 116 carreras, además de 3 escuelas medias, 4 hospitales y numerosos institutos. El Censo de 2011 arroja una matrícula de 257.820 estudiantes de grado, 14.212 de posgrado, y 4.543 que cursan en los establecimientos de nivel medio dependientes de la Universidad. En este momento cursan materias en el Ciclo Básico Común 80.060 estudiantes (45.422 nuevos ingresantes y 34.638 remanentes) Desarrollan actividades laborales alrededor de 25.000 docentes y 13.500 trabajadores no docentes. Como se ve, las dimensiones de nuestra Universidad requieren de una organización sistemática de las tareas y de la conformación de equipos interdisciplinarios, a la vez que supone desafíos y demanda estrategias creativas.

El Programa Discapacidad y Universidad fue creado en 2007 en el seno de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, a través de la Resolución del Rector N° 339/2007. Su trabajo se remonta, sin embargo, a julio de 2002 cuando el Consejo Superior de la UBA sancionó la Resolución N° 154/2002 que creaba una comisión transitoria para la elaboración de pautas concernientes a las personas con discapacidad

En este trabajo se expone un proyecto orientado a sistematizar la experiencia que sobre el tema discapacidad se desarrolla desde este momento fundacional en la Universidad de Buenos Aires.

En los últimos diez años se han ido instalando e instituyendo espacios de enseñanza, de investigación, de extensión, de gestión en las distintas unidades académicas y ámbitos de la Universidad de Buenos Aires. Esta inserción institucional ha ido siguiendo diferentes lógicas, algunas comunes y otras propias de cada espacio. Estos procesos conforman un entramado que se nutre de lo común y lo diverso, de lo distante y lo próximo, de lo que se mancomuna y lo que se desencuentra. Se alojan en diferentes ámbitos, bajo diversos nombres, niveles de institucionalización, tareas y objetivos.

En este escenario, la Comisión de Discapacidad del Programa Discapacidad y Universidad constituye un terreno para el encuentro, el debate y el trabajo colaborativo. A fin de favorecer esta labor se ha iniciado este recorrido de recopilación y análisis que se espera contribuya a profundizar los debates y consolidar las políticas orientadas a la educación inclusiva en el nivel superior.

Palabras clave: complejidad- universidad- discapacidad- comisión- interdisciplina

Desde la complejidad...

Rolando García en las primeras páginas del libro *Sistemas complejos* se refiere respecto del término "complejidad" a las dificultades que no solo se derivan del significado que le han atribuido diferentes autores, sino de su "popularización, incluso en sectores académicos de gran reputación, como sinónimo de *complicado*". Y retoma la idea de Edgar Morin en relación con el concepto que se impone – dice – como imposibilidad de simplificar, donde se pierden distinciones y claridades en las identidades y causalidades. Con frecuencia al referirnos a nuestra universidad y al trabajo que desarrollamos en ella en relación con la temática de la discapacidad surge – emerge podríamos decir – la idea de la complejidad como un aspecto que sin duda la define y, muy a menudo, orienta la mirada hacia esa perspectiva ligada a lo complicado, inasible e inmanejable.

Estudiosos de la educación superior y de la propia Universidad de Buenos Aires han venido investigando y pensando acerca de este aspecto y su impacto en la enseñanza y la vida institucional en general. Edith Litwin decía en 2008 al asumir como Secretaria Académica que "masividad y calidad se han venido enfrentando y ya forman parte del paisaje pedagógico a la hora de caracterizar la vida universitaria. Sin embargo, creemos que en el discurso pedagógico se sostiene una falsa opción o denuncia. Es posible la enseñanza masiva de calidad y la de pequeños grupos sin ella. En todos los casos, la masividad requiere que los estudiantes conozcan y reciban clases de los profesores con experiencia que asumen la responsabilidad de la docencia en los grupos numerosos, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables. "

La complejidad de esta Universidad como objeto de estudio, de análisis es el de la heterogeneidad de los actores que por ella transitan, el de la multiplicidad de ajustes necesarios que conciben a las personas como sujetos responsables y participativos de su actividad en cada una de las instancias de la institución, entre ellos, las personas con discapacidad.

Momento fundacional y recorrido

El 10 de julio de 2002 el Consejo Superior de la UBA sancionó la Resolución N° 154/2002 que creó una comisión transitoria para la elaboración de pautas para las personas con necesidades

especiales¹ que cursaran estudios en la universidad. El objetivo era la elaboración de normas para la atención de personas con necesidades especiales en la UBA que contemplaran el tipo de limitación, los estudios elegidos y las recomendaciones pertinentes. Se dio a esa comisión la posibilidad de convocar a especialistas de la propia universidad o externos a ella, con el propósito de alcanzar el mejor nivel humanitario y técnico en sus propuestas.

El 17 de septiembre de 2003 el Consejo Superior sancionó la Resolución N° 1859/2003 sosteniendo que: *"La discapacidad es una cuestión social y de derechos humanos, que requiere una articulación con la vida cotidiana en la ciudad para superar problemas, barreras, transporte, que favorezca la inserción universitaria de las personas con discapacidad"* y *"Que corresponde que esta universidad brinde el más decidido apoyo a esta trascendente contribución a la integración de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales"*

Basándose en estos considerandos el Consejo Superior creó un Área Permanente dependiente del rectorado, dedicada al abordaje de la discapacidad en la UBA, para promover la accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica, en todos los ámbitos de la universidad, así como para el establecimiento de una política de becas y de tutores a cargo de docentes especializados para los estudiantes con discapacidades. También proponía promover la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad en el currículum de las diversas carreras, y de acciones de investigación y de extensión que favorecieran la inserción educativa laboral y social de las personas con discapacidad, el desarrollo del voluntariado y el apoyo a personas con discapacidad, en beneficio de un mejor desempeño académico.

En el año 2006 el grupo comenzó a consolidarse en el trabajo al ser designada la UBA como sede de las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad por la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. La labor sostenida de este grupo de trabajo y el compromiso de las autoridades de la Secretaría de Extensión Universitaria confluyeron en la creación del Programa Discapacidad y Universidad en 2007. Como puede apreciarse la propia historia vital de este Programa, sus inicios fundacionales y derroteros están signados por movimientos y vaivenes intensos que se expresan también a través de cohesión y trabajo colaborativo.

El Programa está constituido por una Coordinación y representantes de las 13 unidades académicas, el Ciclo Básico Común, áreas dependientes del Rectorado (Dirección General de Becas, Dirección de Orientación al Estudiante, Coordinación General de Deportes Universitarios), Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, Programa UBA XXI, obra social, y los gremios docente y no docente de la Universidad. Esta composición hace de este espacio un terreno multisectorial e interdisciplinario en el que circulan y se encuentran diferentes lógicas, intereses, saberes y prácticas.

¹Necesidades especiales era la forma de denominación en ese momento, y por eso lo citamos así.

Las actividades que se desarrollan en el marco del Programa van desde propuestas vinculadas con la formación y la promoción de conocimiento sobre discapacidad, participación en diferentes convocatorias de orden académico-científico – congresos, jornadas, simposios -, tareas de orientación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y la tarea docente y no-docente, colaboración con proyectos de investigación y extensión que se desarrollan en los diferentes espacios.

En el marco del Programa se tratan diferentes temas que son propuestos en virtud de las dificultades que se presentan en la cotidianeidad de las facultades, áreas y direcciones.

En oportunidad de la realización del Censo de Estudiantes en 2011 y Censo de docentes y personal no docente en 2012 se discutió el esquema de preguntas adecuado para incluir en estos cuestionarios la temática de la discapacidad. Esta instancia concreta devino una oportunidad para debatir intensamente acerca de los conceptos y las denominaciones que utilizamos, las representaciones hegemónicas e incluso la pertinencia o no de incorporar preguntas sobre discapacidad en cuestionarios censales y formularios de inscripción a la universidad. El Censo de estudiantes evidenció que 1.869 respondieron que presentaban alguna/s discapacidad/es

Unidades académicas, áreas, direcciones, asociaciones gremiales

En forma simultánea a la consolidación de este ámbito, se fueron generando en las diferentes unidades académicas, áreas y direcciones interesantes espacios de trabajo vinculados a la enseñanza, la investigación y la extensión, así como de gestión. Se alojan en diferentes ámbitos, bajo diversos nombres, niveles de institucionalización, tareas y objetivos. Si nos detenemos por un momento en estos procesos será posible identificar diferentes recorridos en esta inserción institucional.

En algunos casos se han definido dispositivos específicos: La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo dispuso en 2002 la fusión de dos organismos CIBAUT (Centro de Investigación: Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y del Transporte) y COPROMA (Comisión Pro Medios Accesibles) con Resolución CD N° 263/2002 para alojar líneas de acción en investigación, formación, transferencia y relevamiento. Por su parte en el Ciclo Básico Común funciona desde 2005 el Programa PRODISUBA – la Resolución DN°1869/08 se concretó tres años después del inicio de las actividades – con la misión de entender en todo lo relativo a la temática de la discapacidad en el ingreso a la universidad. Al igual que la Facultad de Derecho que inscribió su Programa Discapacidad y Universidad en 2004, por Resolución (D) N° 5110/0, la Facultad de Filosofía y Letras cuenta con un Programa de Discapacidad desde 2012 por medio de la Resolución CD N° 4783/12 con el objetivo de articular acciones y esfuerzos en torno a la temática. En la Facultad de Veterinaria el espacio se instituyó como Subsecretaría de Promoción para la Igualdad

de Oportunidades en 2007 por Resolución (D) 619/07 orientada a contribuir con los objetivos generales de igualdad de oportunidades e inclusión de las personas con discapacidad, y desde 2011 se comenzó a trabajar dentro de la Dirección General de Becas, en la formación del Área de Inclusión para personas con discapacidad, que actualmente ha otorgado 69 becas a estos estudiantes.

En otras unidades académicas el trabajo se inserta en diferentes espacios institucionales: en la Facultad de Odontología en la formación profesional, la asistencia y la promoción de salud orientada al trabajo con personas con discapacidad; en la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas; en el acompañamiento a los estudiantes en la Facultad de Farmacia y Bioquímica en colaboración con la Secretaría Técnica del Departamento de Alumnos a través de un Programa de Tutorías y un Sistema de Consejeros de Estudios.

Por su parte la organizaciones gremiales que actualmente participan en esta comisión – APUBA y ADUBA – llevan adelante diferentes acciones y dispositivos destinados al asesoramiento y la asistencia de los trabajadores y sus familias.

Todo este entramado confluye, de alguna manera, en el espacio de la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires a través de la representación que sostiene cada uno de los representantes.

Empezamos haciendo referencia a nuestra universidad como organización compleja en la que los esfuerzos y logros se codean con los obstáculos y los conflictos. Encontramos en las propuestas innovadoras que surgen de la reflexión conjunta, del trabajo colaborativo, de la socialización de saberes que surgen de lo que nos es común y de lo diferente, la posibilidad de promover cambios concretos que redunden en la plena accesibilidad en la comunidad universitaria. Creemos que es hora de apelar a nuestros saberes previos en tanto bagaje de conocimientos que nos habilitan a trabajar con y para la diversidad, dando lugar al intercambio entre diferentes saberes disciplinares (Perelli, 2012) y promoviendo nuestra capacidad creativa para construir una universidad inclusiva

BIBLIOGRAFÍA

García, R., *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2006.

Perelli, V., "La Educación Superior y los estudiantes en situación de discapacidad: *No nos formaron para eso*", presentada en las VII Jornadas de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, Universidad de Río IV, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2012.

HACIA UN ENFOQUE CULTURAL INCLUSIVO INTEGRAL

Programa de Discapacidad- Facultad de filosofía y Letras- UBA
culturainclusiva@filo.uba.ar

Gabriela D'Ángelo

Traductora Literaria y Técnico-Científica en inglés
 Instituto Superior de Profesorado en Lenguas Vivas "J.R. Fernández"
 Licenciada en Letras, UBA.

Docente de la cátedra B de Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación,
 FFyL, UBA.

Marina Heredia

Antropóloga, UBA

Lía Reznik

Estudiante avanzada de Filosofía. Editora, FFyL.

Verónica Rusler

Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
 Docente de la Dirección de Carrera y Formación Docente e
 Integrante del Programa Universidad y Discapacidad, Facultad de Derecho, UBA.
culturainclusiva@filo.uba.ar

El Programa de Discapacidad fue creado a fines de 2012 (Res. CD 4783/12) con la misión de "promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas hacia la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar y trabajar en la universidad". En el segundo año de puesta en marcha del Programa, este trabajo en colaboración apunta a fortalecer la idea fundacional de funcionar como un espacio articulador de tareas y funciones para la promoción de derechos y la equiparación de oportunidades.

En este proceso resulta fundamental la conformación de un equipo cohesionado de trabajo interdisciplinario e interclaustrario, que reúna a estudiantes, docentes y graduados de diferentes carreras de la Facultad y promueva las líneas de acción que impulsen el trabajo ensamblado con otros programas y áreas de la Facultad, como así también aquellas que reúnan a diferentes actores institucionales en torno a la temática de la discapacidad.

En cuanto a la articulación y el trabajo colaborativo se hace referencia a los proyectos que se llevan a cabo con el Programa de Orientación, el Programa de Extensión en Cárcel y la Cátedra Libre de Derechos Humanos.

La publicación de una revista institucional –digital e impresa– dedicada enteramente y por primera vez al tema de la discapacidad en la universidad, contada por los propios portadores, y, además, la organización de un Seminario anual, "La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades" ponen de manifiesto los esfuerzos orientados a la producción y difusión de conocimiento sobre la

cuestión, con el fin de generar futuras prácticas tendientes a la consolidación y naturalización de una cultura verdaderamente inclusiva.

La participación activa del equipo del Programa de Discapacidad en Jornadas y Congresos es valorada como una instancia significativa que permite compartir experiencias, aciertos, desaciertos y desafíos. Y, sobre todo, aprender, seguir aprendiendo siempre, hacer docencia, con el fin de ir acumulando experiencias a partir de la narrativa de los diferentes casos expuestos a nivel nacional, para ir conformando un repositorio informativo y estratégico que permita mejorar la atención de la diversidad y, por qué no, del grupo total de actores en el ámbito académico.

Palabras clave: discapacidad- universidad- cultura inclusiva- interdisciplina

Articulación

Estrategias inclusivas de la diversidad en FFYL

El Programa de Discapacidad se crea como un espacio articulador y promotor de proyectos y actividades vinculados con la discapacidad y la educación inclusiva reuniendo, en torno a este tema, a un equipo de trabajo que aporta al espacio saberes, experiencias y convicción de que el trabajo sostenido de identificación y eliminación de obstáculos no solo garantiza el derecho a estudiar en la universidad sino también constituye un objetivo que se ensambla con la mejora de la propuesta pedagógica y el fortalecimiento institucional.

En tanto la mirada está puesta en la promoción y la articulación, los esfuerzos se orientan en gran medida al logro de espacios de trabajo en conjunto con programas, cátedras y otros dispositivos de la Facultad.

Hacia el interior de la Facultad el Programa de Discapacidad articula con el Programa de Orientación –en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad– y la Cátedra Libre de Derechos Humanos en espacios de formación y debate.

La línea de trabajo compartido con el Programa de Extensión en Cárceles promovió a su vez el establecimiento de convenios con la Red Mate, la Asociación Civil Tiflonexos y la Biblioteca Argentina para Ciegos. Por otra parte, se han desarrollado iniciativas en la colaboración de la Secretaría de Cultura de la Nación. En el marco de este convenio se viene desarrollando el Curso de lengua de señas argentina en el Centro Universitario de Devoto. Esta experiencia resulta de gran interés por varias peculiaridades: en primer lugar por la importancia de difundir la lengua de señas, primera lengua de gran parte de la comunidad sorda; por la vinculación interinstitucional; por el hecho de que la docente es una persona con sordera profunda, lo que supone un empoderamiento de la persona con discapacidad al poner el saber de su lado; que las clases se dicten en el interior de un penal y, además, que el grupo esté formado por alumnos oyentes

privados de su libertad y alumnos oyentes externos que asisten al CUD para participar de esta actividad.

Estas acciones de trabajo mancomunado generan lazos y constituyen redes que tienden a replicar acciones, difundir y/o promover las estrategias de trabajo que se vienen desarrollando, y logran generar conciencia sobre el tratamiento de las barreras sociales que existen, todavía hoy, para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior.

Reunión

Experiencias inclusivas compartidas

Durante el año 2012 el equipo del Programa trabajó en la edición de un número de la publicación institucional *Espacios de Crítica y Producción* dedicado al tema *discapacidad y universidad* en el que se reúnen aportes de docentes, investigadores, responsables de distintas áreas de gestión, estudiantes y graduados de la Facultad de Filosofía y Letras. Estos incluyen artículos teóricos, informes de investigación, testimonios y experiencias.

Este proyecto ha mancomunado diferentes ámbitos de trabajo de la Facultad comprometidos con la educación inclusiva: la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, la Subsecretaría de Publicaciones, Áreas y Programas, autoridades departamentales y ha posibilitado el diálogo y la socialización de experiencias que tienen como eje común la construcción de cultura inclusiva. A dos años de la publicación constituye una fuente bibliográfica de utilidad para la formación y para continuar visibilizando el trabajo que sobre el tema se desarrolla en la Facultad de filosofía y Letras.

A lo largo de 2014 nos encontramos desarrollando el Seminario anual, "La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades", que vuelve a reunir en un proyecto a docentes, investigadores, graduados y estudiantes de la Facultad en torno al tema.

Estas instancias acercan las distintas acciones y voces individuales en un trabajo colectivo que nos involucra en el diálogo y que posibilita el intercambio de reflexiones que muchas veces se da de forma aislada o al interior de una disciplina o equipo. Es de especial interés para el programa promover espacios en el que interactúen los diferentes claustros, en el que confluyan los distintos saberes de las disciplinas de las carreras de la Facultad y en el que se integren las formas en que la universidad aporta conocimiento y transformación a la sociedad desde la extensión, la docencia y la investigación.

En este intento de aunar intereses es que la *Revista Espacios* N° 49 y el Seminario "La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades" se presentan como innovadoras propuestas para seguir trabajando la temática de la discapacidad desde una perspectiva social, abrir espacios de discusión que cambien la perspectiva de una mirada instalada del paradigma

biomédico asistencialista, para asumir el compromiso social de trabajar sobre nuestras propias barreras culturales.

Es así que la universidad y la facultad deberán afrontar el desafío de responder a las demandas de la sociedad toda, atendiendo a los cambios que producen los diferentes colectivos sociales en los que se valora por sobre todo la autoafirmación de las personas y sus competencias cognitivas para generar conocimiento y solucionar problemas. Los sujetos históricamente postergados hoy se están acercando, en mayor medida, a las universidades y no solo visualizan barreras para su permanencia en el ámbito de la educación superior, sino que también, proponen nuevas trayectorias, producen nuevas estrategias de estudio y de hacer docencia, postulan nuevas conceptualizaciones y problemas de indagación que constituyen ricas experiencias para la comunidad universitaria.

Participación

La participación activa del equipo del Programa de Discapacidad en Jornadas y Congresos es pensada como una instancia valiosa para compartir experiencias con otros equipos y seguir aprendiendo día a día.

Esto nos acerca a un tema complejo, como es el de la presencialidad de las personas con discapacidad en el aula y en eventos académicos masivos, inclusive, en conferencias o en conversaciones grupales de las propias reuniones de la Comisión de Discapacidad. En estos espacios ya sea que prime la oralidad –lo que puede constituir un obstáculo para una persona sorda– o la imagen –que no podrá ser percibida tal cual por una persona con discapacidad visual– se ponen en evidencia los obstáculos cotidianos.

Nos convoca el desafío de prever la presencia de todo tipo de personas, de naturalizar la conciencia de hacer accesibles las reuniones y los materiales tanto para los expositores como para los destinatarios. Es importante la participación de las personas con discapacidad en la organización de actividades de manera que puedan aportar su conocimiento experto y todos/as podamos seguir aprendiendo.

Las soluciones a situaciones problemáticas provienen de la experiencia misma, de la holística, son espontáneas, y aquí la tecnología aplicada con fines educativos constituye una herramienta muy versátil y útil. El aprendizaje más significativo radica en la reflexión crítica que se realice sobre las estrategias y recursos que se implementan para conformar un nuevo campo de conocimiento y ampliar los dispositivos orientados a la inclusión. El primer escenario donde aplicar esta actitud debería ser el aula misma: cuando aparecen dificultades, el aula brinda la posibilidad de reflexionar todos y cada uno sobre ello y de pensar colectivamente posibles maneras de remontar estos problemas. Trabajar en forma colaborativa para construir significados y sentidos, pensar formas de

evaluación adecuadas a cada caso, en que el error sirva como desafío para seguir aprendiendo; con el permanente cambio de roles, se va logrando una retroalimentación que permitirá mejorar las respuestas individuales y grupales, con el crecimiento de todos los participantes. Es también un camino deseable para lograr la buena convivencia entre ellos.

Del mismo modo resulta enriquecedor el intercambio sostenido en las reuniones mensuales abiertas tanto a estudiantes como a profesores y no docentes de la facultad. Es en este espacio en donde se comparten las experiencias grupales e individuales que, al madurar, se traducen en acciones concretas. Tal es el caso de las articulaciones hacia el interior de la facultad y entre organismos, los resultados de estrategias inclusivas narrados por los mismos participantes, en primera persona. A veces, como en la vida misma, las acciones no tienen el resultado esperado y es necesario modificarlas continuamente hasta que cumplan su objetivo para el colectivo al que van destinadas. Precisamente porque a lo que ya sabemos tenemos que agregar contextualmente las nuevas experiencias que vamos adquiriendo, no hay conocimientos descartables, coexisten lo viejo y lo que está en vías de instalación.

Conclusión que no concluye

Para desnudar la trama motivacional e inclusiva del accionar del Programa en FFYL en la búsqueda de la accesibilidad plena, cabe destacar el reconocimiento de la heterogeneidad estructural de individuos y de grupos; la subjetivación del otro; una horizontalización en el flujo informativo y en las relaciones interpersonales; la creación de redes; una actitud participativa y colaborativa en la resolución de problemas; un sentido crítico en la valoración de las experiencias; la investigación empírica contextualizada con lo que ya sabíamos; flexibilidad y empatía para mejorar la convivencia, tanto en el aula y en la institución educativa como en todas las instancias de la vida social; aprender y enseñar a aplicar una escucha atenta, no solamente de las personas con discapacidad sino de todos los actores del hecho educativo; no castigar el error sino promover su comprensión para seguir avanzando; reconocer las propias limitaciones y que nadie puede solo, y menos educarse, que es un hecho social. Aprender a pensar y aplicar creativamente los conocimientos en la solución de problemas, en una palabra. Y mucho más. Tal cual lo reclamado por la institución y la comunidad en tren de transformación en todas sus instancias, a partir de las revoluciones tecnológicas: nuevos estereotipos profesionales para atender a los nuevos problemas de la sociedad.

Presentación del seminario del CPO: Discapacidad y Derechos

Dr. Juan Antonio Seda y equipo

En la Facultad de Derecho (UBA), desde 2012 fue posible incorporar a la oferta del Ciclo Profesional Orientado el curso de Discapacidad y Derechos. Sabemos que la accesibilidad es un derecho y estimamos que uno de los caminos para garantizarla es que la universidad forme profesionales especializados en el tema.

Conjuntamente con este Seminario se desarrolla el Proyecto de investigación (DECYT) "Discapacidad y Derechos: relevamiento y análisis de normas y jurisprudencia sobre derechos de las personas con discapacidad, diseño de contenidos y utilización en la enseñanza" que constituye un espacio de trabajo que se extiende más allá del cuatrimestre de cursada y que reúne docentes, graduados y estudiantes en un espacio de construcción y desarrollo de propuestas que promueven la incorporación de la temática de la discapacidad en la universidad.

La formación universitaria actual y futura del abogado requiere que se generen herramientas teórico-prácticas para el ejercicio profesional permitiendo dar respuestas originales y fundadas en el saber atendiendo a las particularidades de cada caso.

La articulación del Seminario y el Proyecto DECyT ofrecen oportunidad de participar en instancias vinculadas con los tres pilares de la universidad: docencia (dictado de la materia), investigación (relevamiento de normas y jurisprudencia) y extensión (actividades abiertas a la comunidad y a otras demanda de alguna organización puntual).

El trabajo del equipo es interdisciplinario ya que contamos con abogados que dan su mirada sobre la legislación y jurisprudencia en el tema y licenciadas en educación que trabajan la cuestión social y pedagógica de la discapacidad.

Se desarrollan actividades presenciales – las clases y las reuniones del grupo de investigación – y otras a través de un foro virtual en el que se comparten experiencias, información, documentos y fallos.

En las actividades presenciales se valora especialmente el intercambio, el debate, el trabajo con temas de actualidad y que resultan de interés para los participantes. En el espacio del foro docentes y alumnos publican materiales significativos para la cursada y expresan sus opiniones e ideas.

Este año además pudimos contar con dos paneles con invitados de ONGs y distintos organismos que se dedican al tema de la discapacidad y que resultaron preparatorios para las estas Jornadas. Propiciamos la diversidad de voces sobre una temática en la que deberemos seguir profundizando.

“Caminando juntos” voluntariado universitario entre la Facultad de Cs. Veterinarias-UBA y la Asociación Senderos del Sembrador

Underwood, Susana C.¹; Guerschberg, Karina²; Chiesa, Nora¹
¹Facultad de Cs. Veterinarias-UBA; ²Senderos del Sembrador
¹inclusion@fvvet.uba.ar ; ²senderosdelsembrador@gmail.com

“Caminando juntos” es un proyecto enmarcado en el Programa Nacional de Voluntariado Universitario que se realiza entre la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires y Senderos del Sembrador, Asociación Civil sin fines de lucro integrada por padres de personas con discapacidad intelectual. Los jóvenes y adultos que concurren al Centro de día presentan discapacidad intelectual moderada con un grado de autovalimiento que les permite manejarse en forma grupal, sin necesidad de asistencia personal permanente. Estos jóvenes requieren rutinas y actividades programadas, ya que en general tienen poco manejo del tiempo libre y del ocio, y disfrutan mucho las actividades con pares, requiriendo asistencia para ellas. “Caminando juntos” incluye estudiantes, docentes, guías de los perros y otros interesados, y recibe a estudiantes del Taller de Sociología de la Facultad para realizar prácticas solidarias. Asimismo, permite cumplimentar las prácticas del Curso extracurricular TACA, y a partir de 2014 será parte de la recientemente creada Cátedra Libre de Intervenciones Asistidas con Animales de la FCV-UBA. Esta inserción institucional ha permitido la inclusión de la temática de la discapacidad en la carrera de veterinaria, la cual se debate desde una perspectiva de derechos humanos, incluyendo la importancia de poder compartir las sensaciones que surgen al respecto.

Desde el comienzo del Proyecto nos propusimos realizar la experiencia de modo que no incluyera ideales mágicos sobre el efecto de los animales en las personas, sino que abrazara las sensaciones positivas que la cercanía humano-animal produce. La implementación de un programa de intervenciones con animales ha proporcionado una motivación diferente para que los profesionales pudieran renovar las propuestas en curso o generar otras nuevas.

Para 2014 la propuesta es incorporar el “Programa Amigos: Sin amigos nadie elegiría la vida” considerando que el 97% de las personas con Discapacidad Intelectual no tienen ni un solo amigo (al menos no tienen amigos sin discapacidad), y sabemos que estar sin amigos es estar lejos de la vida, lejos del corazón. El Programa Amigos apunta a fortalecer lo observado sobre el mejoramiento de las áreas cognitiva, emocional y social de los jóvenes participantes a través del vínculo humano-animal y a explorar algo que comenzó a surgir en forma espontánea y esporádica: relaciones sociales, amistad, entre personas con y sin discapacidad. Nuestros objetivos principales para esta etapa son: promover lazos sociales entre personas con y sin discapacidad, y proveer el andamiaje necesario para que se establezcan relaciones de amistad por fuera del contexto institucional. Sabemos que es problemática la falta de relaciones sociales entre personas con y sin

discapacidad, ya que las primeras suelen ser destinatarias de actividades diseñadas de manera exclusiva para ellas. En este sentido, nos parece importante propiciar el intercambio con miembros de la comunidad universitaria a través de actividades de ocio tales como paseos y viajes, ya que creemos que para hacerse amigos es necesario tener intereses comunes, y este grupo de jóvenes con y sin discapacidad comparten el amor por los animales y el placer de viajar.

Palabras clave: discapacidad intelectual; voluntariado; amigos; veterinaria; animales

"Caminando juntos" es un proyecto enmarcado en el Programa Nacional de Voluntariado Universitario que se realiza entre la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FCV-UBA) y Senderos del Sembrador,

Este proyecto inició en 2009, resultado de un encuentro entre profesionales de ambas organizaciones en un congreso sobre discapacidad. Al compartir la mirada sobre la temática de la discapacidad fue sencillo darle forma a un proyecto cuyo objetivo original era vincular dos realidades distintas, la del estudiante universitario y la de las personas con discapacidad, a través del trabajo facilitador de los animales, estimulando la labor participativa comunitaria de los estudiantes voluntarios.

Por qué un proyecto de voluntariado

La Extensión universitaria, enlace entre la institución y la comunidad, realiza actividades orientadas a formar alumnos y futuros profesionales comprometidos con los aspectos socio-culturales integrando activamente la Facultad a la sociedad de la que forma parte. El objetivo primordial es que el conocimiento académico no se concentre en la universidad sino que se vincule con los saberes de la sociedad, con el fin de transformar en parte la realidad, tendiente a lograr una mejor calidad de vida. La propia Misión de la Facultad sostiene el compromiso social al promover la formación de profesionales con amplios conocimientos científicos y técnicos, desde una perspectiva de formación ética, ciudadana, contextual y socio-comunitaria. La implementación de buenas prácticas solidarias en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires permite un punto de encuentro entre el desarrollo curricular, la formación práctica y personal de los alumnos y el trabajo de colaboración que se pretende alcanzar en pos de una premisa esencial como es el compromiso social de la universidad. Coincidimos con Bernardo Kliksberg en que uno de los mayores desafíos de la universidad actual transita no por influir solamente en los acontecimientos sociales, sino en construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base. El trabajo se realiza bajo una fuerte articulación en red de las diferentes organizaciones sociales, académicas y políticas interesadas en

el tema, y el impacto de su valor formativo ha sido tal que la institución decidió incorporarlas al currículo de la carrera de Veterinaria a partir de 2007 en la Materia Sociología y el Taller Sociología Urbana y Rural y Prácticas Solidarias (Míguez, 2012).

Senderos del Sembrador es una Asociación Civil sin fines de lucro integrada por familiares de personas con discapacidad intelectual que tiene como objetivo crear servicios de calidad y promover la inclusión

Estos dos objetivos pueden concretarse por medio de la vinculación con las universidades, en primer lugar por el intercambio entre los profesionales que permite pensar y reflexionar sobre la tarea, y no menos importante la relación interpersonal que se plantea entre los alumnos de la universidad y los concurrentes al centro de día

Caracterización de la población del centro de día: Los jóvenes y adultos que concurren al Centro de día presentan discapacidad intelectual y del desarrollo, moderada, que pueden manejarse en forma grupal, sin necesidad de asistencia personal permanente.

Marco teórico

Si bien, como señalan Palacios y Romañach (2008), en la actualidad parece ser una afirmación incuestionable que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, el modelo que ha imperado es el médico rehabilitador. La definición de discapacidad como construcción social y cultural se ha ido modificando a través del tiempo y en diferentes contextos. Esto tiene impacto también en sus instituciones, en las iniciativas promovidas por organizaciones no gubernamentales y empresas privadas, y por tanto en las prácticas y las actitudes de la sociedad en general, impactando en la cotidianeidad de las personas (Mareño Sempertegui, Masuero, 2010)

El modelo social, cronológicamente posterior al médico rehabilitador, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades, y además ha sido la consecuencia de una larga lucha, planteada por las propias personas con discapacidad (Palacios, Romañach, 2008). Esta lucha de las personas con discapacidad y sus familias, asociaciones, etc., junto con el marco legal y normativo de los DDHH, permitió la redacción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad². Según la Convención, la discapacidad "es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (2006). Cambia el enfoque médico centrado en el déficit y promueve una mirada integradora, que

² Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo, aprobados por Resolución de la Asamblea General de la ONU A/RES/61/106 (diciembre 2006), e incorporados a la legislación argentina a través de la Ley N° 26378 (junio 2008).

hace foco en el entorno y la participación social. Sin embargo, si bien el enfoque cambia, los procesos sociales que lo acompañan son lentos y por tanto en la actualidad siguen coexistiendo prácticas e incluso concepciones que responden a modelos anteriores. Esto tiene un impacto directo en la concepción de discapacidad, pero lo que es aún más importante es el lugar que las personas con discapacidad ocupan efectivamente en la sociedad. Si bien la Convención explicita que las personas con discapacidad deben poder participar en la sociedad en forma plena y efectiva, esto aún no es así, precisamente por lo difícil que es modificar patrones culturales.

Las personas con discapacidad intelectual han sido pensadas entonces desde una perspectiva de rehabilitación y consideradas niños eternos. En la práctica, esto supone un perjuicio en tanto a los derechos, porque no se los consideraba niños desde la óptica de la Convención internacional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, es decir como sujetos de derecho, sino como objetos de cuidado. Este enfoque implica que los adultos con discapacidad intelectual han tenido poco o ningún control sobre sus vidas. Todo se les impone y se elige por ellos. Y para propiciar entornos seguros, además, usualmente viven en entornos exclusivos (a los que solo pertenecen personas con discapacidad) y vigilados. Es decir, solo tienen contacto con personas en contextos institucionales

Los jóvenes que concurren a Senderos requieren apoyos y actividades programadas, ya que en general tienen poco manejo del tiempo libre y del ocio, producto de esta vida hiper controlada y medicalizada. Por supuesto disfrutan las actividades con pares, requiriendo apoyos para ellas. Cuando hablamos de apoyos, es importante destacar que estos están extensamente previstos en la Convención³ que de esta manera reconoce la necesidad e importancia de los mismos para la promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad intelectual pueden necesitar asistencia, pero esta debe estar brindada con la modalidad de apoyo, es decir, priorizando la autodeterminación.

Desarrollo del proyecto

Este proyecto de voluntariado incluye estudiantes, docentes, guías de los perros y otros interesados, y recibe a estudiantes del Taller de Sociología de la Facultad para realizar prácticas solidarias. Asimismo, permite cumplimentar las prácticas del Curso extracurricular TACA, y a partir de 2014 será parte de la recientemente creada Cátedra Libre de Intervenciones Asistidas con

³ Entre otros, encontramos que en el Preámbulo, inciso J, se reconoce "la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso". Asimismo, uno de los artículos más importantes al respecto de esta fundamentación podemos encontrarlo en el Artículo 19: Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Allí los apoyos se detallan en el inciso b) "Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta".

Animales de la FCV-UBA. Esta inserción institucional ha permitido incluir la temática de la discapacidad en la carrera de Veterinaria, y proponer el debate desde una perspectiva de derechos humanos, incluyendo la importancia de poder compartir las sensaciones que surgen al respecto.

Desde el comienzo del Proyecto nos propusimos realizar la experiencia de modo que no incluyera ideales mágicos sobre el efecto de los animales en las personas, sino que abrazara las sensaciones positivas que la cercanía humano-animal produce. Su implementación ha proporcionado una motivación diferente para que los profesionales pudieran renovar las propuestas en curso o generar otras nuevas.

Este Proyecto recorrió diversas etapas: consolidación del equipo interdisciplinario y actividades piloto el primer año, encuentros de reflexión, producción de material audiovisual. Desde hace 3 años realizamos sistemáticamente encuentros quincenales, el primer y tercer sábado de cada mes, en los que la Facultad de Cs. Veterinarias es el lugar de encuentro entre los jóvenes concurrentes de Senderos, los estudiantes y guías voluntarios de los perros, y los equipos profesionales de ambas instituciones. Ese espacio abierto, amplio, acogedor, fue permitiendo que se generen numerosos vínculos que desde el principio estuvieron mediados por los animales. Así, los jóvenes pasean a los perros, les dan de comer, les hacen realizar actividades de destreza canina (*agility*), los acicalan y se sacan numerosas fotografías; también pasean por la Facultad, observan otros animales y preguntan sobre ellos. Por otro lado, comenzaron a surgir actividades espontáneas, se fueron generando vínculos entre los jóvenes de Senderos y los voluntarios (guías de los perros y estudiantes) que excedían la temática de los perros. Así, durante los encuentros se formaban grupos donde los temas eran música, películas, paseos, a veces prolongados a través de intercambios por Facebook, tanto en el chat como en las opiniones vertidas sobre las fotos de los encuentros. Fue muy impactante presenciar una conversación entre un joven con dificultades para expresarse y una estudiante alemana con un castellano dificultoso, conversando sobre el "Cirque Du Soleil", que a ambos les gusta mucho.

"Programa amigos: sin amigos nadie elegiría la vida"

A lo largo de estos años vimos como si iban forjando relaciones entre los participantes y nos pareció oportuno promoverlas. Dos anécdotas muestran esto que mencionamos: un nuevo voluntario concurrió por primera vez y al preguntarle cómo se había sentido dijo "Me tiré en el pasto, con los perros... y al rato empezaron a caer los amigos", reflejando, sin saberlo, cuál es el espíritu que empezó a atravesar estos encuentros. Por otro lado, uno de los momentos que más disfrutamos es sentarnos bajo un enorme árbol y compartir mate y galletitas. Uno de los concurrentes a Senderos tiene celiaquía, por lo que usualmente el equipo del Centro de día le lleva algo que pueda comer; sin embargo, el último sábado una de las voluntarias hizo una torta sin

gluten y otras dos llevaron galletitas también sin gluten, por lo que este joven pudo participar de lo que otros llevaron.

Por todo esto, durante 2014 nos proponemos incorporar el "Programa Amigos: Sin amigos nadie elegiría la vida" considerando que el 97% de las personas con Discapacidad Intelectual no tienen ni un solo amigo (al menos no tienen amigos sin discapacidad), y sabemos que estar sin amigos es estar lejos de la vida, lejos del corazón. El Programa Amigos apunta a fortalecer lo observado sobre el mejoramiento de las áreas cognitiva, emocional y social de los jóvenes participantes a través del vínculo humano-animal y a explorar algo que comenzó a surgir en forma espontánea y esporádica: relaciones sociales, amistad, entre personas con y sin discapacidad. Nuestros objetivos principales para esta etapa son: promover lazos sociales entre personas con y sin discapacidad, y proveer el andamiaje necesario para que se establezcan relaciones de amistad por fuera del contexto institucional.

Por otro lado, rescatamos la importancia del ocio como factor de inclusión. Entender el ocio como derecho no es una cuestión opcional sino que viene recogido en diferentes leyes y normas, tales como la Convención ya mencionada⁴, la Resolución 37/52 (ONU,1982)⁵, la Declaración Universal de Derechos Humanos⁶, la Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires⁷. Sabemos que es problemática la falta de relaciones sociales entre personas con y sin discapacidad, ya que las primeras suelen ser destinatarias de actividades diseñadas de manera exclusiva para ellas. En este sentido, nos parece importante propiciar el intercambio con miembros de la comunidad universitaria a través de actividades de ocio tales como paseos y viajes, ya que creemos que para hacerse amigos es necesario tener intereses comunes, y este grupo de jóvenes con y sin discapacidad comparten el amor por los animales y el placer de viajar. En este aspecto, creemos que pasear y viajar juntos son actividades que van en el camino de lograr una verdadera inclusión⁸

Palabras clave: discapacidad intelectual; voluntariado; amigos; veterinaria; animales

Bibliografía

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo, aprobados por Resolución de la Asamblea General de la ONU A/RES/61/106 (diciembre 2006)

⁴ Artículo 30: derecho a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte

⁵ Aprueba el "Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidades", que adopta el esquema conceptual propuesto por la OMS y estructura medidas de acción en relación con la prevención, rehabilitación e igualdad de oportunidades, entendida como el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad se hace accesible para todos

⁶ Artículo 24: Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas

⁷ ,Artículo 80.2.2: señala la importancia de legislar para promover la recreación y el turismo

⁸ Senderos del Sembrador lleva promoviendo que sus usuarios realicen viajes y turismo, para más información al respecto <http://www.asociacionsenderos.org.ar>

- Mareño Sempertegui, Mauricio; Masuero, Fernanda (2010) "La discapacitación social del 'diferente' Intersticios": Revista *Sociológica de Pensamiento Crítico* <http://www.intersticios.es> Vol. 4 (1) págs. 95-105 ISSN 1887 – 3898
- Míguez, Marcelo (coord.), *Proyectos solidarios: Currículum, compromiso social y gestión del conocimiento*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- Palacios, Agustina y Javier Romañach, El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad) Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico <http://www.intersticios.es> Vol. 2 (2), 2008, págs. 37-47.

Un concepto que cambia y nos obliga a seguir aprendiendo

Beherengaray Calvo, María Victoria
Rusas, Vanesa
Varas Toledo, Hernán

CILSA, ONG
victoria.beherengaray@cilsa.org

Nuestra presentación expone la sistematización de la experiencia que venimos realizando a través de la implementación de un dispositivo de formación en distintas Universidades a las cuales hemos llegado desde las diferentes Regionales que la ONG CILSA tiene en ocho localidades del país. Este proceso de sistematización nos llevó a la elección de un eje común que nos permitiera recuperar los aprendizajes y comunicarlos.

CILSA realiza su trabajo social a partir de cinco programas, dos de ellos son parte de esta experiencia: Programa Nacional de Concientización (PNC) y Programa Nacional de Becas y Oportunidades (PNByO). El desarrollo de estos programas nos presenta un nuevo desafío y es la creación y gestión del conocimiento colectivo, dado que nuestras prácticas contienen un saber propio de la experiencia que es plausible recuperar y gestionar para revisar y mejorar nuestro modo de promover procesos de inclusión social, como así también la defensa y promoción de los derechos de las personas con discapacidad; en este caso particular el acceso, permanencia y egreso a una educación superior de calidad y en igual de condiciones.

El eje seleccionado para esta sistematización, entiéndase desde donde miramos nuestra experiencia, ha sido "el contenido y la resignificación de conceptos". Entendemos por contenido un recorte de la cultura conformado por saberes, conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, formas de vida, valores, que se seleccionan con criterios pedagógicos.

El trabajo de resignificación de algunos conceptos centrales y sensibles a la temática de la discapacidad ha sido importantísimo en la implementación de este dispositivo. La palabra crea realidades, tiene una fuerza performativa que muchas veces puede pasar inadvertida. Sin embargo, para nosotros se vuelve un contenido relevante de la propuesta. A través de distintas palabras asociadas al concepto central de discapacidad vamos reflexionando y descubriendo este concepto como dinámico e histórico.

El dispositivo tiene un primer momento donde la palabra ocupa un lugar central y es la misma palabra la que anuncia un giro, un paso a poner el cuerpo y a realizar una experiencia empática, poniéndose "en el lugar del otro", reconociendo barreras y obstáculos, así como facilitadores y posibilidades de inclusión, presentes en el ámbito de la universidad para las personas con discapacidad. En nuestro caso abordamos el tema de la discapacidad motora y sensorial. Nuestra

propuesta consiste en invitar a realizar una experiencia vivencial donde se recorran los espacios de tránsito cotidiano en la universidad, sentados en una silla de ruedas o caminar con tapajos y bastón blanco. Dicha experiencia si bien es breve nos obliga a mirar la discapacidad, la diversidad y la inclusión con otros ojos.

De esta forma daremos cuenta de los aprendizajes y las resignificaciones que visualizamos como fruto de la sistematización de estas experiencias.

Introducción

Nuestra presentación expone la sistematización de las experiencias que venimos realizando a través de la implementación de un *dispositivo de sensibilización* en distintas Universidades, a las cuales hemos llegado desde las Oficinas Regionales que la ONG CILSA tiene en la ciudad de Mar del Plata, Córdoba y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CILSA realiza su trabajo social a partir de cinco programas, dos de ellos son parte de estas experiencias: el Programa Nacional de Concientización (PNC) y el Programa Nacional de Becas y Oportunidades (PNByO). A partir de la articulación entre ambos es que la organización se propuso ingresar al ámbito universitario, de la mano de una nueva propuesta de abordaje que esbozamos en el presente escrito.

El desarrollo de estos programas nos presenta un desafío, *la creación y gestión del conocimiento colectivo*.

Nuestras prácticas contienen un saber propio de la experiencia que es plausible recuperar y gestionar para revisar y mejorar nuestro modo de promover procesos de inclusión social, como así también la defensa y promoción de los derechos de las personas con discapacidad; en este caso particular el acceso, la permanencia y el egreso a una educación superior de calidad y en igualdad de condiciones.

Tomamos como referencia la propuesta metodológica elaborada por Oscar Jara⁹ quien al referirse al proceso de Sistematización de Experiencias señala que "La palabra *sistematización*, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a *clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones*, a "ponerlos en sistema" (...)Sin embargo en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no solo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a *obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias*. Por eso, no decimos solo "sistematización", sino "sistematización de experiencias"¹⁰.

⁹ Coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) y director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica.

¹⁰ Jara, Oscar, Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias, Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion.

Si bien este proceso implica la participación de todos los que fueron parte de las experiencias, hemos optado por realizarlo con el equipo educativo de CILSA, quien tuvo a su cargo las distintas acciones que se desarrollaron en nueve universidades de las tres localidades antes mencionadas (Ver **Anexo1**). Entendemos que este criterio es válido dado que estos participantes han tenido continuidad en las experiencias que forman parte de la presente sistematización.

Desarrollo

Las experiencias en torno a un dispositivo de sensibilización

Nuestra modalidad de acercamiento a las casas de estudio desde las tres regionales –CABA, Mar del Plata y Córdoba– presenta algunas diferencias que responden a lógicas propias de los contextos donde se desarrollan. Decidimos contar experiencias diversas en un mismo ámbito –el universitario– y rastrear en ella los saberes y aprendizajes de los cuales pudimos dar cuenta y los dispositivos que se fueron configurando. De este proceso destacamos el *dispositivo de sensibilización* y la modalidad de trabajo por proyectos¹¹.

El *dispositivo* propuesto apunta a resignificar las representaciones sociales de la discapacidad y sus destinatarios son docentes, personal no docente y/o estudiantes universitarios. Esta propuesta contempla una etapa inicial de diagnóstico que nos permite sondear cuáles son las ideas y saberes previos de los participantes del taller sobre la discapacidad, a fin de ajustar el diseño del mismo a sus intereses y necesidades. El dispositivo propone tres grandes líneas de acción que desarrollaremos más adelante, unidas a los aprendizajes que hemos extraído de cada una.

El trabajo de resignificación de algunos conceptos centrales y sensibles a la temática de la discapacidad ha sido importantísimo en la implementación de este *dispositivo*. La palabra crea realidades, tiene una fuerza performativa que muchas veces puede pasar inadvertida. Sin embargo, para nosotros se vuelve un contenido relevante de la propuesta. A través de distintas palabras asociadas al concepto central de **discapacidad** vamos reflexionando y descubriendo este concepto como dinámico e histórico.

El *dispositivo de sensibilización* tiene un primer momento donde la palabra ocupa un lugar central y es la misma palabra la que anuncia un giro, un paso a poner el cuerpo y a realizar una experiencia empática, poniéndose “en el lugar del otro”, reconociendo barreras y obstáculos así como facilitadores y posibilidades de inclusión, presentes en el ámbito de la universidad para las personas con discapacidad. Elegimos abordar la discapacidad motora y sensorial ya que las mismas brindan la posibilidad de ponerse en situación. Nuestra propuesta consiste en invitar a realizar una experiencia vivencial donde se recorran los espacios de tránsito cotidiano en la

¹¹ La misma no será desarrollada en el presente escrito, dado que priorizamos el dispositivo de sensibilización.

universidad, sentados en una silla de ruedas o caminando con tapaojos y bastón blanco. Dicha experiencia si bien es breve nos obliga a mirar la discapacidad, la diversidad y la inclusión con otros ojos.

Una experiencia que se sistematiza

Tomamos para realizar este trabajo de recuperación de nuestros aprendizajes los registros de las actividades realizadas. CILSA cuenta con una base de datos propia en la cual se cargan las crónicas de las acciones realizadas por los distintos programas sociales en cada una de las oficinas regionales. Con esta información construimos una matriz¹² y luego definimos un eje común para poder leer nuestra experiencia, evitando dispersiones.

También utilizamos un gestor de imágenes, del cual tomamos fotografías como fuentes de información y no solo como ilustración de las acciones narradas.

Como señalábamos anteriormente, la propuesta de sistematización de Oscar Jara propone mirar la experiencia a partir de un eje. Nuestra opción fue mirarla desde el *contenido* puesto en juego en cada actividad y desde los *significados* que estuvieron presentes. Obviamente la noción de *contenido* es de suma importancia pues allí se pone en juego nuestra posición en torno a la discapacidad.

Relación continente - contenido

Uno de los aprendizajes que pudimos recuperar de esta experiencia es la fuerte relación que se da entre el formato de la propuesta (*continente*) y el *contenido*. Entendemos como *continente* la modalidad de trabajo pedagógico. En la medida de las posibilidades hemos ido extendiendo la duración de las actividades que realizamos desde el Programa Nacional de Concientización en las universidades, pasando de una charla informativa a la modalidad de taller, priorizando la producción grupal y cuidando también la implicación a nivel personal. Esto lo veremos en detalle al señalar los tres momentos que componen el taller.

Cuando hablamos de extender la duración de la actividad según las "posibilidades" hacemos referencia a las negociaciones que implican tanto el ingreso al ámbito universitario, como a la definición de un formato para presentar nuestra propuesta. Ante esta situación tuvo lugar un proceso de *creación y gestión del conocimiento colectivo* en función de la revisión de nuestras prácticas y su mejora. De este modo fue que aprendiendo de la experiencia fuimos configurando un *dispositivo de sensibilización*. Como un primer paso en esta dirección podemos mencionar la elaboración de una "Carpeta Universidades" donde incluimos el desarrollo del Programa Nacional

¹² Ver Anexo I.

de Concientización y la nueva propuesta de abordaje en conjunto con el Programa Nacional de Becas y Oportunidades, así como el esbozo de nuestro interés de acercarnos a las casas de estudio a través de distintas líneas de acción. Asimismo incluimos diversas experiencias que se llevaron adelante en el ámbito universitario desde las diferentes oficinas regionales que CILSA tiene a lo largo del país, armando así un listado de antecedentes que nos sirvió de puntapié inicial para comenzar esta reformulación o ampliación de la propuesta.

Esta forma de acceso a las universidades suele estar vinculada a la necesidad institucional de plantear el tema (charla informativa), o de apoyar el trabajo que se viene desarrollando desde la Comisión de Discapacidad, presente y activa en la universidad, o desde una cátedra en particular. En este caso CILSA sumaba a la charla un momento que llamábamos "taller vivencial", invitando a los/as presentes a ponerse en el lugar del otro, en este caso particular ese otro/a era una persona con discapacidad visual y/o motriz.

En el proceso comprendimos que la mejor forma de "continentar" nuestra propuesta era el trabajo en taller, en el cual proponemos distintos momentos:

1. **Trabajo conceptual** a partir de las ideas y conocimientos previos de los participantes. Colaborativamente se trabaja en la de-construcción del concepto

"discapacidad", para poder reconocerlo como concepto histórico y dinámico. Esto posibilita el planteamiento o reconocimiento (dependiendo de la situación grupal) de los distintos paradigmas y la presentación del modelo social¹³ que surge a partir de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (CDPC), ONU, 2006. Este momento cierra con una construcción colectiva en torno al concepto "discapacidad" que resuma lo trabajado en la primera instancia.

Aprendimos que este trabajo conceptual nos permite poner en palabras sensaciones, vivencias y emociones en torno a la discapacidad, e iniciar un cambio en las personas a nivel del pensamiento. Ayudados por la fuerza performativa de la palabra, este cambio puede llegar a modificar las acciones cotidianas.

2. **Instancia vivencial.** Invitamos a los/as participantes a "ponerse en el lugar del otro" ayudados por elementos ortopédicos. La consigna es realizar un recorrido por los espacios de tránsito cotidiano en la universidad sentados en una silla de ruedas o caminando con tapaojos y bastón blanco, reconociendo barreras y obstáculos para el desplazamiento.

Hemos aprendido que la discapacidad no solo es un concepto sino una relación del cuerpo con el entorno, por eso este ejercicio vivencial permite a los participantes un aprendizaje más integral del

¹³ Palacios, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, CERMI, 2008.

contenido abordado en el taller. La definición que nos propone el último informe de la OMS (2013), haciendo referencia al preámbulo de la CDPD, señala que la discapacidad "resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás"¹⁴.

Otro aprendizaje que surge de la experiencia realizada es que la discapacidad nos pone frente a un tema mayor, nos referimos a la diversidad y a la aceptación de lo diferente. No solo es una cuestión de ejercicio de derechos en igualdad de condiciones sino también del respeto de las libertades personales. Un ejemplo de esta tensión es cuando la universidad logra garantizar el derecho a la educación de calidad a un grupo de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, pero al mismo tiempo limita la elección de cátedra, ya que estos estudiantes están obligados a cursar en aquella cátedra que tiene accesibles sus contenidos.

Otra tensión planteada al interior de los talleres es entre el modelo médico (déficit en la persona) y el modelo social (barreras del entorno), donde ambos parecen desconocer a uno de los términos de la relación. La OMS, en el apartado "Comprender la discapacidad", señala que "La CIF (...) entiende el funcionamiento y la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. La promoción de un «modelo bio-psicosocial» representa un equilibrio viable entre los modelos médico y social".¹⁵ Si bien desde CILSA nos posicionamos dentro del modelo social, esta tensión se nos hizo evidente en el desarrollo de los talleres y nos llevó a la búsqueda de nuevas lecturas superadoras de esta tensión, y al cuestionamiento de nuestro vocabulario, particularmente el concepto de *diversidad funcional*.

3. **Instancia testimonial.** Una persona con discapacidad vinculada a la ONG, presenta un breve relato acerca de su historia de vida, actividades y posibilidades de inclusión. Cuando el dispositivo se desarrolla en universidades donde está presente el Programa Nacional de Becas y Oportunidades (PNByO), se prioriza el testimonio de estudiantes becarios con discapacidad. En este caso particular su testimonio enfatiza sobre su vida académica.

¹⁴ Informe mundial sobre la discapacidad 2011, OMS y Banco Mundial, pág. 4. Versión digital disponible en el sitio web de la OMS (www.who.int).

¹⁵ Informe mundial sobre la discapacidad 2011, OMS y Banco Mundial, pág. 3. Versión digital disponible en el sitio web de la OMS (www.who.int).

A través de los distintos talleres que fuimos realizando confirmamos el valor de la voz de los protagonistas. Por eso transcribimos un fragmento de una ex becaria del PNByO, que en el presente ejerce como veterinaria¹⁶:

"Durante las prácticas hospitalarias en donde ya debíamos ponerlo más en uso, yo no auscultaba. En fin no podía y los profesores lo comprendieron sin ningún problema, no fue un obstáculo. Hay muchas maneras de poder medir parámetros cardíacos y pulmonares como la toma del pulso, la palpación con la mano del choque precordial, la frecuencia y patrón respiratorio, la percusión del tórax y sobre todo los métodos complementarios de diagnóstico por imágenes y electrocardiografía".

En esta instancia testimonial, el aprendizaje que recuperamos es que a través de los testimonios se visibilizan los estudiantes con discapacidad y sus exitosos trayectos académicos, ayudando a modificar las representaciones sociales en torno a la discapacidad. Una mirada que se va corriendo del déficit a la potencialidad.

Recapitulando

Por último y profundizando en la idea de *continente*, hemos aprendido que la modalidad de taller posee características particulares que nos ayudan a iniciar procesos de aprendizajes en los participantes, a partir de este *dispositivo de sensibilización*. Citamos algunas de estas características que fueron enunciadas en un texto¹⁷ de Agustín Cano:

- "Es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes.
- Busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes: al taller "se entra de una forma y se sale de otra".
- Busca la integración de teoría y práctica. Hay un "aprender haciendo" y un "hacer aprendiendo".
- Y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico. El taller es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo".

¹⁶ Ximena se recibió de Veterinaria en la Universidad de Buenos Aires en noviembre de 2012.

¹⁷ Cano, Agustín, "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, pp.22-52.

Interrogantes y desafíos

Desde el lugar de una organización del tercer sector que hace 48 años viene trabajando en la temática de la discapacidad, creemos que es un gran avance ser parte del tratamiento de este tema en el ámbito de la educación superior. La posibilidad de estas instancias de sensibilización da cuenta de una transformación y del reconocimiento al colectivo de las personas con discapacidad, en tanto sujetos de derecho. Al mismo tiempo que avanzamos se nos develan varios interrogantes y desafíos que queremos compartir.

1 Nos surge como interrogante el abordaje integral de la problemática de la discapacidad en el ámbito de la formación superior, dado que a partir de la implementación del dispositivo surgen diversas propuestas para continuar con la reflexión, la preparación del contexto adecuado para la inclusión de personas con discapacidad y el consecuente cambio de actitudes. Por eso nos preguntamos ¿cuál sería el formato más ajustado para este abordaje integral: ¿la reproducción del dispositivo?, ¿la posibilidad de una cátedra?, sentimos que esta última opción nos colocaría en el modelo de la integración ya que sería parte "del todo", pero al mismo tiempo separado; ¿un seminario?, esta posibilidad permite la transversalidad pero igualmente tendría que dar por supuesto ciertos conocimientos básicos necesarios para la reflexión y la discusión, como son la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la evolución histórica de los paradigmas, etc.

En la línea de este desafío entendemos que podemos participar tanto como organizadores o como invitados, referentes del tercer sector.

2 Por otro lado, la matriz dio cuenta de otra modalidad de trabajo como es la implementación de proyectos en el marco de una cátedra en particular. Esta experiencia ha sido muy significativa tanto para docentes, estudiantes, como para la comunidad en general, ya que el eje de la propuesta atraviesa el concepto de accesibilidad (arquitectónica, comunicacional y a nivel de contenidos). Queda como desafío realizar un análisis de mayor profundidad para dar cuenta de los aprendizajes surgidos a partir de esta experiencia.

3 Otro gran desafío que se nos hizo visible en la implementación del *dispositivo de sensibilización*, es la voz de los/las estudiantes universitarios/as becarios/as del PNByO. Su participación en los talleres implementados en el ámbito universitario –ya sea desde su testimonio o desde los diferentes registros donde dejan su impronta, saberes, trayectoria- nos ha hecho tomar conciencia del compromiso que tenemos con el saber de las experiencias que han tenido lugar en el marco de dicho Programa. Para CILSA esto es un capital importantísimo y fundamental para continuar

trabajando por la inclusión social de las personas con discapacidad y creando y gestionando el conocimiento de modo colectivo. Recuperar estas experiencias desde sus voces nos conduce a realizar una nueva opción metodológica basada en el enfoque narrativo - (auto) biográfico, que en un futuro nos permita armar una nueva propuesta de abordaje de la temática.

ANEXO I

MATRIZ DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS					
N°	FECHA	N° CRÓNICA / ARCHIVO	ACTIVIDAD	INSTITUCION / LUGAR	PARTICIPANTES
1	04/04/2011 – 23/12/2011	Informes de Actividad: 000973 UMDP 8	Proyecto / Inclusión laboral de personas con discapacidad.	Licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Alumnos avanzados de la Lic. en Relaciones Públicas e Institucionales.
2	24/05/2011	Informes de Actividad: 001181 UMDP 6	Taller Vivencial	Licenciatura en Turismo y representantes de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Alumnos de la Lic. en Turismo, cátedra de Turismo Accesible.
3	06/09/2011	Informes de Actividad: 002183 UCABA 1	Taller de concientización en universidades	Cátedra de Diseño, carrera de Arquitectura, Universidad de Flores, CABA.	30 estudiantes y profesores de la cátedra.
4	16/09/2011	Informes de Actividad: 002184 UCABA 2	Recibimiento del premio Carlos Eroles.	Universidad General Sarmiento, en el marco de XI Encuentro de Bibliotecas del Noroeste del Conurbano Bonaerense, Los Polvorines.	50 personas.
5	25/10/2011	Informes de Actividad: 002478 UCABA 3	Taller a los estudiantes de Psicología	Universidad Kennedy	10 estudiantes de Psicología.
6	26/11/2011	Informes de Actividad: 002559 UCABA 4	Taller discapacidad y trabajo	Foro de Psicología del Trabajo, organizado por la Cátedra II, Prof. Titular Lic. Claudio Alonso. Universidad de Buenos Aires.	30 estudiantes y el titular de cátedra Lic. Claudio Alonzo

7	13/04/2012	Informes de Actividad: 003425 UMDP 9	Proyecto Visita al Museo Accesible	Universidad CAECE, la Secretaría de Cultura del Partido de General Pueyrredón y el Museo Municipal de Ciencias Naturales "Lorenzo Scaglia".	Alumnos de Diseño en 3D de la Lic. en Diseño Gráfico
8	26/04/2012	Informes de Actividad: 003490 UMDP 10	Charla informativa y Taller vivencial	Licenciatura de Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Estudiantes de la Lic. en Diseño Gráfico.
9	11/05/2012	Informes de Actividad: 003550 UMDP 11	Charla. Proyecto juegos accesibles	Licenciaturas en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Alumnos y docentes de la Lic. en Diseño Gráfico.
10	08/06/2012	Informes de Actividad: 003637 UMDP 12	Charla informativa y Taller vivencial	Lic. en Administración Hotelera de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Estudiantes de 4to. año de la carrera de Administración Hotelera de Universidad CAECE.
11	16/10/2012	Informes de Actividad: 004800. UMDP 7	Charla Informativa	Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Estudiantes de 5to. año de la cátedra Terapia Ocupacional Laboral de la carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
12	23/11/2012	Informes de Actividad: 005060 UMDP 13	Cierre del Proyecto Museo para todos. Entrega de señalética.	Licenciatura en Diseño Gráfico de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Alumnos de la materia de Diseño 3D de la carrera Diseño Gráfico de la Universidad CAECE.
13	05/12/2012	Informes de Actividad: 005178 UMDP 15	Informe firma del Convenio CILSA - UNMDP	Rectorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata	Rector de la UNMDP y otras autoridades, Presidenta de CILSA
14	23/04/2013	Informes de Actividad: 005877. UMDP 4	Charla y Taller Vivencial	Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Exactas de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Estudiantes de la cátedra Turismo accesible de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

15	18/06/2013	Informes de Actividad: 006340. UMDP 1	Charla sobre salud y educación inclusiva	Licenciatura de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Alumnos 4 y 5 de Economía y Administración, Programa Amartya.
16	02/07/2013	Informes de Actividad: 006435. UMDP 2	Intercambio / Charla - Debate	Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Alumnos de 4to. y 5to. año de la Cátedra Turismo Accesible de la carrera Licenciatura en Turismo.
17	07/09/2013	Informes de Actividad: 006734 UCBA 1	Jornada "Psicología y Discapacidad".	Universidad Siglo 21, Córdoba.	Estudiantes de la carrera de Psicología. Invitados: Javier Torresi, Sergio Martínez y Viviana Bálamo.
18	07/09/2013	Informes de Actividad: 007706 UCBA 2	III Encuentro Latinoamericano de Psicología Comunitaria y el VII Foro de Trabajo Comunitario.	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.	s/d preciso.
19	04/10/2013	Informes de Actividad: 007253 UCABA 5	Taller de concientización	Cátedra Diseño de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Flores.	Docentes y estudiantes de la cátedra Diseño.
20	07/11/2013	Informes de Actividad: 7278. UMDP 3	Jornada comisión estudiantil de discapacidad	Universidad Nacional de Mar del Plata.	Integrantes de la comisión de estudiantes con discapacidad.
21	11/11/2013	Informes de Actividad: 007518 UCABA 6	Taller de concientización para personal no docente	Universidad Nacional de General Sarmiento, Bs. As.	Personal no docente de la UNGS.
22	24/02/2014	Informes de Actividad: 007872 UMDP 14	Proyecto. Exposición de señalética en el Museo Scagli	Licenciaturas en Diseño Gráfico y Comunicación Audiovisual de la Universidad CAECE de Mar del Plata.	Estudiantes de la Lic. en Diseño Gráfico y Comunicación audiovisual de la Universidad CAECE en el Año 2012.

23	30/04/2014	Informes de Actividad: 008298. UMDP 5	Charla Informativa y Taller Vivencial	Lic. en Administración, Contador público y Lic. en Comercialización de la Universidad Atlántida Argentina .	Estudiantes de Ética y deontología de las carreras de Lic. en Administración, Contador público y Lic. en Comercialización.
----	------------	--	---	---	--

ANEXO II**Informes de Actividad: 007253**

Actividad: encuentro

Temática: taller de concientización.

Fecha: 04/10/2013

Participantes: cátedra Diseño de la carrera de Arquitectura, Universidad de Flores, CABA.

Un aporte diverso en la formación académica

El viernes 4 de octubre estudiantes y docentes de la cátedra de Diseño de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Flores (UFLO), participaron de un taller de concientización llevado adelante por integrantes del Área Institucional de CILSA, abocados al trabajo en Instituciones de Educación Superior. La jornada tuvo lugar en el Auditorio de esa casa de estudios. Esta propuesta forma parte de una articulación entre la O.N.G y distintas universidades, con la intención de reflexionar en torno a la participación de las personas con discapacidad en este ámbito, en igualdad de oportunidades, para el ejercicio pleno de sus derechos.

El taller estuvo organizado en tres momentos. Primero se trabajó con las ideas previas de los participantes en torno al concepto de discapacidad, lo que dio lugar a presentar la postura de CILSA desde el Modelo Social, enmarcada en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, haciendo hincapié en conceptos claves tales como ajustes razonables, diseño universal y accesibilidad. Para ello se hizo un abordaje multimedial.

El segundo momento fue una experiencia vivencial, donde los participantes se pusieron "en el lugar del otro", utilizando bastones y tapajos, y trasladándose en sillas de ruedas hacia distintos puntos de interés dentro del edificio, y así relevar barreras. Se finalizó con un intercambio grupal de sensaciones y vivencias.

Por último, a modo de cierre, se proyectó un video testimonial donde una ex -becaria de CILSA, Ximena, contó su experiencia durante su trayecto de formación universitaria.

El encuentro forma parte de una propuesta de acompañamiento a los estudiantes de esta Cátedra de la UFLO, de la mano de CILSA.

Este nuevo abordaje se dio conjuntamente entre el Programa Nacional de Concientización y el Programa Nacional de Becas y Oportunidades, articulado a su vez con la Campaña Más Lejos para Llegar a Más, para replicar la iniciativa en el interior del país.

Agradecemos particularmente a Federico Forciniti, Docente de la Cátedra y referente institucional, por el esfuerzo realizado para llevar adelante el encuentro.





Taller de Concientización para estudiantes y docentes de la cátedra de Diseño, de la Facultad de Arquitectura, UFLO.

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 curriculum 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.