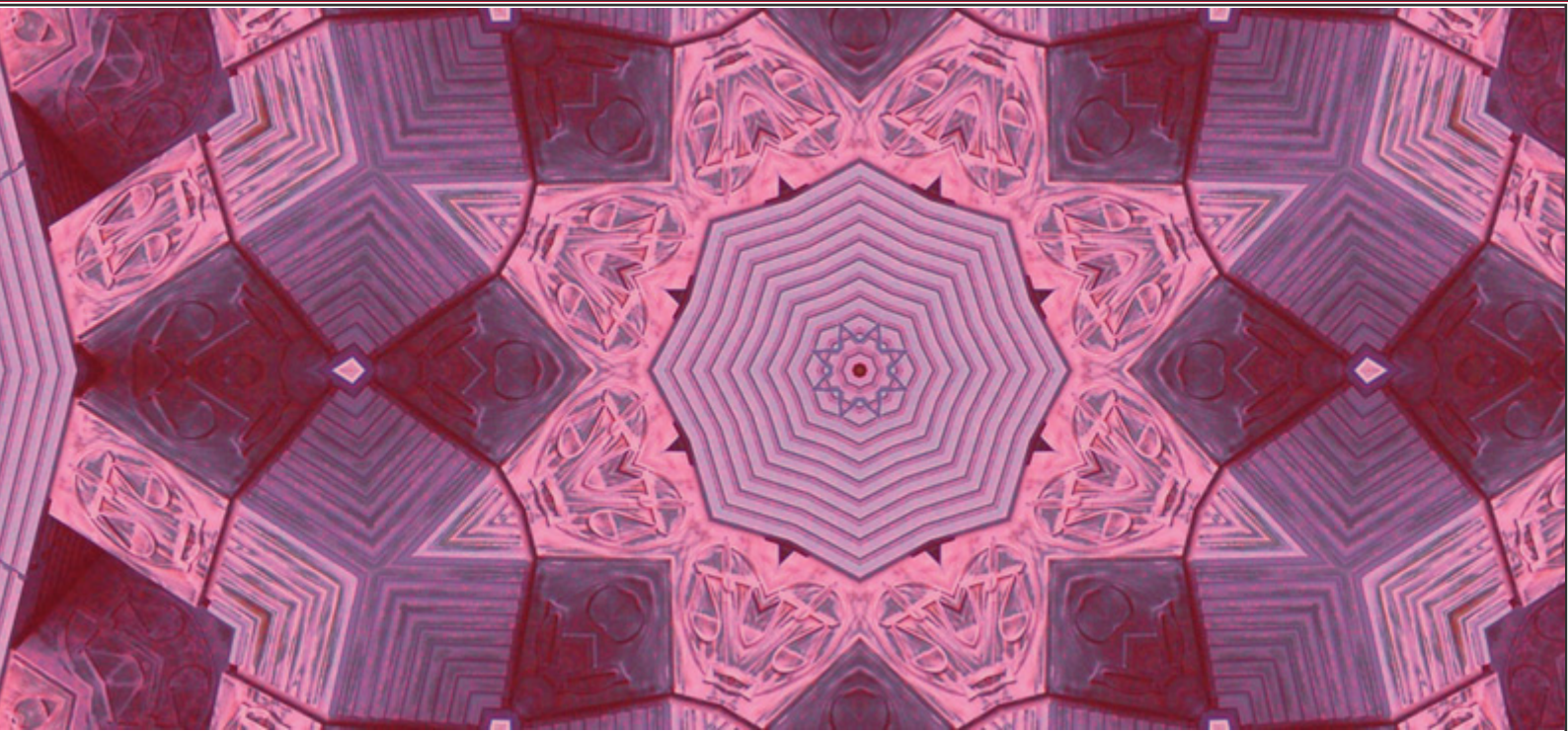


Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año IV – N° 6 – Otoño 2015

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- La UBA entre dos modelos de universidad moderna
- Autonomía y función instrumental de la Universidad Pública
- La responsabilidad social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires
- Derecho y Estructuralismo: algo de lo que es preciso hablar
- Sobre lo que el Derecho le debe a la Filosofía
- Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes
- Talleres de sensibilización en la comunidad educativa sobre nuevas problemáticas relacionadas con los menores y las redes sociales. El uso del Método de Casos
- Aplicación e implementación de políticas públicas para el nivel universitario: Políticas Públicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año IV – N° 6 – Otoño 2015

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

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

Teléfono: 0541 - 4809-5682/5684

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

revistacarreradocente@derecho.uba.ar



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

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

COMISIÓN DE REDACCIÓN

Juan Antonio Seda
Laura A. Pégola
Ricardo Schmidt

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- Por Ricardo Schmidt Pág.
5

UNIVERSIDAD

- La UBA entre dos modelos de universidad moderna, *Estanislao Mezzadri* Pág.
7
- Autonomía y función instrumental de la Universidad Pública, *E. Matías Díaz* 14
- La responsabilidad social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Matías Isequilla* 22

DERECHO Y FILOSOFÍA

- Derecho y Estructuralismo: algo de lo que es preciso hablar, *Marina Gorali* Pág.
30
- Sobre lo que el Derecho le debe a la Filosofía, *Miguel Alejandro Herszenbaun* 43

DERECHO Y TECNOLOGÍA

- Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes, *Johana Fallero* Pág.
50

CASOS

- Talleres de sensibilización en la comunidad educativa sobre nuevas problemáticas relacionadas con los menores y las redes sociales. El uso del Método de Casos, *Susana Campari* Pág.
60

DOSSIER

- Aplicación e implementación de políticas públicas para el nivel universitario: Políticas Públicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Ana Prawda* (coord.) Pág.
71

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

89

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.

El sexto número de la revista digital de Carrera Docente refleja la consolidación de un espacio académico que en los últimos años no ha dejado de crecer: la formación pedagógica de los profesores universitarios. Este proceso, claramente vinculado a la extensión de la matrícula en nuestro sistema universitario, a la crisis en la escuela media y, también, a las altas tasas de deserción universitaria, requiere de dispositivos de formación docente que alienten la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la relación entre la universidad y la sociedad.

Por eso, nuestro objetivo, desde el primer número de la revista ha sido colaborar con los cursos de formación pedagógica de los docentes auxiliares de la Facultad de Derecho proponiéndoles un espacio donde sus producciones escritas finales pudieran encontrar el eco necesario, pero también generar un lugar en el cual producir conocimiento sobre los principales temas de la pedagogía universitaria. Así, esta revista no solo pretende divulgar lo realizado al interior de los módulos pedagógicos, sirve, al mismo tiempo, para que los docentes auxiliares elaboren textos académicos complejos (en muchos casos, por primera vez) que les permitan complejizar sus saberes y, a la vez, producir, en algunos casos, conocimiento específico que será aprovechado por los siguientes cursos de formación pedagógica.

Este número, en particular, incluye nueve artículos producidos como trabajos finales de los módulos. A continuación, haremos una brevísima presentación de cada uno:

En primer lugar, el artículo de Esteban Mezzadri analiza el lugar de los modelos universitarios napoleónico y humboldteano en el desarrollo histórico de la Universidad de Buenos Aires. En segundo lugar, el aporte de Matías Díaz se refiere al viejo concepto de la autonomía universitaria,

en el marco de las regulaciones impuestas por la Ley de Educación Superior durante la década menemista. El aporte de la profesora Marina Gorali, "Derecho y estructuralismo", analiza el rol del lenguaje en la estructuración de la juridicidad. El artículo de Matías Isequilla analiza el concepto de responsabilidad social aplicado al caso concreto de nuestra facultad.

Luego, el aporte de Miguel Herzenbaun establece vínculos entre el Derecho y la Filosofía. Seguidamente, el artículo de Johana Faliero, presentado durante las IV Jornadas de Enseñanza del Derecho, reflexiona sobre el aporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para globalizar el conocimiento académico y promover la interacción entre las disciplinas.

Siguiendo con los artículos de esta revista, se presenta un trabajo coordinado por la profesora Ana Prawda en el que un grupo de alumnos examina la aplicación e implementación de políticas públicas en el ámbito universitario.

A continuación, incluimos un nuevo caso, producido por alumnos del módulo sobre enseñanza del Derecho que dicta la Dra. Susana Campari. En este caso, se presenta un caso a ser destinado a talleres de sensibilización sobre *grooming*, es decir, el conjunto de conductas desarrolladas por adultos, a través de redes sociales, para ganarse la confianza de menores con el objetivo de abusar de ellos. Asimismo, la Dra. Campari argumenta la relevancia del método de casos en el campo de los talleres de sensibilización dictados en ámbitos educativos.

Por último, nos despedimos hasta el próximo número, que publicaremos durante la primavera de este año. Aprovechamos este medio para reiterar nuestra 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).

La UBA entre dos modelos de universidad moderna



Por Estanislao Mezzadri

Abogado (UBA), maestrando Derecho y Economía (UBA), Ayudante de segunda en Elementos de Derecho Procesal Civil (cátedra Rodríguez Saiach).

Resumen

El artículo revisita los modelos modernos de universidad, centrandó su análisis en el alemán o humboldteano y el francés o napoleónico y su influencia en la Universidad de Buenos Aires. Si es que los modelos en análisis alguna vez se dieron en sus países originarios como formas puras, en otros, periféricos desde esta perspectiva si no de otras, seguramente no fueron más que ideales o parámetros desde los que juzgar la realidad universitaria. Pese a su fundación bajo el modelo francés, a medida que el país fue cambiando la UBA comenzó a sufrir tensiones o reclamos propios del modelo humboldtiano. El objeto de este trabajo es señalar esta particularidad con la intención de llamar la atención de quienes se interesan por repensar la universidad moderna y en particular la UBA.

La UBA entre dos modelos de universidad moderna

Por Estanislao Mezzadri

No resulta ocioso visitar los modelos modernos de universidad si se quiere repensar dicha institución ante los desafíos que le presenta la posmodernidad. Conocer las concepciones bajo las cuales la universidad fue reconvertida en su pasaje de la edad media a la modernidad nos ayuda a comprender las cuestiones que se buscó resolver en aquel entonces, juzgar que tan efectiva fue su resolución y evaluar hasta qué punto debemos hoy seguir respondiendo a esas mismas cuestiones. Y así lo demuestran numerosos trabajos en ese sentido, como es el caso de los que componen el libro titulado "Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)" (Oncina Coves, 2008).

Si bien en dicha publicación el análisis se centra en el modelo alemán o humboldtiano, lo es de alguna manera en contraste con el modelo rival ante el cual gana especificidad, es de decir, el francés o napoleónico. Sin perjuicio del modelo británico, limitado al mundo anglosajón en el que rápidamente tomó vuelo propio el norteamericano, fueron los antes mencionados los que se disputaron la renovación de las universidades en Europa continental y América Latina.

El modelo francés o napoleónico es eminentemente pragmático; la universidad es un problema de gobierno a ser tratado como una rama más de la administración estatal (Bermejo Castillo, 2008). Siguiendo la concepción política jacobina por la que no debe haber intermediación entre el estado y los ciudadanos, originalmente buscó eliminar corporaciones y la emergencia de nuevas clases profesionales. Su principal objetivo es la formación de cuadros administrativos que respondan al nuevo orden post-revolucionario, para lo cual separa la educación de la investigación dejando la segunda fuera de la universidad haciendo hincapié en la instrucción y en la emisión de grados y títulos habilitantes. Claramente, en este modelo la universidad no goza de autonomía y el estado se involucra directamente en la educación que imparte.

Por su parte, el modelo alemán o humboldtiano postula la universidad como una institución cuyo objeto es doble: la producción de conocimiento y la formación (bildung) del estudiante como individuo autónomo en el sentido kantiano (Abellán, 2008). Para ello subvierte el orden previo otorgándole a la facultad de filosofía, que incluye en un principio las ciencias naturales y otras disciplinas que luego se independizarán, superioridad respecto de las otras tres (teología, derecho y medicina), respondiendo a los preceptos del idealismo alemán que ve en la filosofía el principio

de la ciencia y la garantía de su unidad. Asimismo, la organización interna de la universidad debe guiarse por tres principios: 1) soledad y libertad como requisito para la investigación, 2) cooperación y 3) unidad de investigación y docencia. Respecto de su relación con el estado es interesante la siguiente cita del mismo Humboldt que en su obra "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín" dice: *"Asimismo, debe tener presente el estado que, en realidad, su intervención no estimula ni puede estimular la consecución de estos fines (los propios de la universidad); que, lejos de ello, su injerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de por sí marcharían infinitamente mejor y que, en rigor, sus funciones se reducen a lo siguiente: puesto que en una sociedad positiva tienen que existir necesariamente formas exteriores y medios para toda clase de actividades, el estado tiene el deber de procurarlos también para el cultivo de la ciencia"* (Sevilla, 2008).

Ahora bien, si es que los modelos en análisis alguna vez se dieron en sus países originarios como formas puras, en otros, periféricos desde esta perspectiva si no de otras, seguramente no fueron más que ideales o parámetros desde los que juzgar la realidad universitaria. Y claramente es en este último grupo que debemos ubicar a la UBA, de la que podemos decir, parafraseando a Manuel Ángel Castrillo (Bermejo Castrillo, 2008) refiriéndose a la universidad española, que si bien no encuadra a la perfección en alguno de los dos modelos descriptos precedentemente no alcanza para hablar de uno propio sino simplemente para destacar su singularidad.

El escaso interés de la autoridad metropolitana y la tenaz oposición de la ciudad de Córdoba, que ya contaba con una universidad más que centenaria, impidió que se constituyera la universidad durante la etapa colonial.

Es justamente el objeto de este trabajo señalar una particularidad de la UBA en relación con los dos modelos modernos de universidad, que habiendo nacido bajo el signo de uno de ellos, ha sido comúnmente juzgada, analizada y hasta reformada desde el otro, ya fuera interna o externamente o en su relación con el estado.

Los orígenes de la UBA se remontan a 1771, antes de la creación del virreinato que tendrá a Buenos Aires por capital, en que dicha ciudad gana condición de sede universitaria. El escaso interés de la autoridad metropolitana y la tenaz oposición de la ciudad de Córdoba, que ya contaba con una universidad más que centenaria, impidió que se constituyera la universidad durante la etapa colonial.

Sin embargo, pese a tal origen del proyecto de su fundación, la UBA no tiene sus antecedentes tanto en las universidades medievales españolas sino en las iniciativas educativas muy variadas que se escalonan a lo largo de los años virreinales y de los primeros posteriores a la revolución de mayo, tales como el Protomedicato (1780), la Escuela de Dibujo y la Escuela de Náutica (creadas por el Consulado de Buenos Aires bajo influencia de Manuel Belgrano) y la Academia de Jurisprudencia instituida por la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires con posterioridad a la revolución de mayo de 1810. Todas ellas instituciones que revelan el creciente interés por un conocimiento vuelto hacia la acción, cuya eficacia fuese inmediatamente sensible en el marco de la vida social. Esto así por exigencias inmediatas de una realidad económica y social en rápido desarrollo, con necesidades técnicas o económico-sociales que exige de la universidad funciones sociales antes que una actividad científica real.

La UBA fue fundada en 1821 en el marco del proyecto rivadaviano de construcción del Estado de la provincia de Buenos Aires, que conlleva una concentración cada vez más marcada de funciones sociales en manos estatales. Nace entonces como organismo administrativo a través del cual se atiende al conjunto de funciones educativas públicas, que gobierna toda la educación dada por la Provincia desde sus escuelas de primeras letras hasta sus grados superiores de enseñanza. Es una universidad moderna, como hemos vistos sus antecedentes no se

La UBA fue fundada en 1821 en el marco del proyecto rivadaviano de construcción del Estado de la provincia de Buenos Aires, que conlleva una concentración cada vez más marcada de funciones sociales en manos estatales.

remontan más allá de las reformas borbónicas emprendidas por el despotismo ilustrado de Carlos III, creada bajo el modelo napoleónico (Halperin Donghi: 1962).

Ahora bien, pese a esta acta de nacimiento francesa, a medida que el país fue cambiando, la UBA comenzó a sufrir tensiones o reclamos propios del modelo humboldtiano: autonomía, libertad, investigación, producción de conocimiento pasaron a ser consignas u objetivos de distintos movimientos estudiantiles o institucionales.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX surgen dentro de la UBA distintos movimientos estudiantiles que de alguna forma desembocan en el reformista de 1918, que empiezan a cuestionar el modelo francés de universidad abocada a la formación profesional. En tal sentido puede entenderse la siguiente cita de Estanislao Zeballos, decano de la facultad de derecho luego de la reforma, él mismo parte de un movimiento estudiantil de 1871: *“Nuestra vieja y amada casa*

no debe ya existir rezagada como fuente de satisfacciones utilitarias. A ella deben acudir, no solamente los que ambicionan títulos profesionales, sino los que quieran fortificar y regenerar su mentalidad. Esta debe ser una casa abierta a la sociedad, a la intelectualidad argentina; gabinete de investigación, libre pero no licencioso, ni irresponsable de las necesidades y de las aspiraciones comunes, de irradiación teórico práctica, de remedios, de consuelos, de dirección del alma de los habitantes del país, de confianza en sus destinos, de saber dirigente y de sana preparación para el gobierno". (Ortiz)

De hecho los reclamos estudiantiles reivindicados por la reforma de 1918 (autonomía, mayor libertad) se corresponden más con el modelo alemán que con el francés en cuanto el primero busca la formación de individuos autónomos y el segundo no se preocupa más que por la instrucción de profesionales que puedan ser útiles a la administración estatal. Con esto no pretendo soslayar la cuestión política que atraviesa al movimiento estudiantil reformista sino señalar que pese a que la UBA fue fundada bajo el modelo napoleónico, rápidamente sus estudiantes aspiraron a una universidad humboldteana y se movilizaron en tal sentido.

Pero esto no solo sucedió con los estudiantes. Sobre ese punto resulta esclarecedor el debate dado en el Congreso de la Nación durante 1885 en el marco de la aprobación de la primera ley universitaria, la Nro. 1597 también conocida como "ley Avellaneda". En el mismo se discutió la forma en que debían designarse los profesores de la universidad y si el concurso por oposición era el mejor método (Kandel, 2005). Quienes estaban a favor de este último aducían en su favor su carácter fundamental para garantizar la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, mientras que los opositores lo veían en el nombramiento por concurso la probable causa de disturbios e impugnaban principalmente su aplicación, sosteniendo que la única forma de mantener un orden y control sobre la universidad era con nombramientos hechos por el poder ejecutivo nacional. Finalmente, aunque se reconoce en teoría la conveniencia del concurso, se adopta una solución contraria que pasa por elección por la Facultad, aprobación de esa elección por el Consejo y aceptación final por el Poder Ejecutivo Nacional.

Si bien respecto de los concursos pareció prevalecer entonces el modelo francés de injerencia estatal, la ley de 1885 instituyó la autonomía académica. Dicha norma, que excedía a la UBA en cuanto legislaba para todas las universidades nacionales, abrevaba en el modelo alemán. No es una cuestión menor que su autor o promotor fuera Nicolás Avellaneda, que ocupó el cargo de rector de la UBA.

Pero no todo fueron rosas en la relación de la UBA con el estado, que con más de un gobierno ejerció las potestades típicas del modelo francés interviniéndola y pretendiendo digitar su actividad académica, pero más que con una idea o proyecto de universidad con el objetivo de sojuzgar al estudiantado en cuanto sector díscolo de la población.

Esta tensión que singulariza a la UBA en su relación con los modelos modernos de universidad, también se vivió en períodos como la llamada década dorada (1955-1966), en que pareció acercarse al modelo humboldtiano por la autonomía recuperada y expandida (eligió su propio rector) y el ímpetu dado a la investigación científica. Sin embargo, lo hizo bajo constantes reclamos internos y externos por dirigir sus esfuerzos a la formación de determinadas profesiones útiles al país de acuerdo con la ideología dominante, lo que encuadra más bien en el modelo francés. Pero esta situación, parecida a la vivida a partir de la vuelta de la democracia, podría describirse más que como una contradicción entre los dos modelos modernos de universidad, como una consecuencia de la crisis que ambos vienen sufriendo debido a la globalización y la competencia con el modelo norteamericano, que parecería adecuarse mejor a las nuevas circunstancias y a las exigencias de la industria y el mercado.

Esta tensión que singulariza a la UBA en su relación con los modelos modernos de universidad, también se vivió en períodos como la llamada década dorada (1955-1966), en que pareció acercarse al modelo humboldtiano por la autonomía recuperada y expandida (eligió su propio rector) y el ímpetu dado a la investigación científica.

Parecería que en la Argentina universidad moderna equivale a modelo alemán. Aún un historiador como Halperín Donghi ((Halperín Donghi, 1962), docente de la UBA durante la llamada década dorada (1955-1966), señala respecto de su origen de la universidad: *"... este abandono de una tradición universitaria que remonta a la Edad Media y se consolida en la España de la Contrarreforma no significa, entonces, necesariamente para la Universidad de Buenos Aires, la adopción de una actitud más moderna frente a los problemas del conocimiento, sino un abandono del interés por ese problema; lejos de implicar necesariamente un enriquecimiento, puede traducirse –y de hecho se traducirá durante extensos períodos- en un empobrecimiento científico y cultural"*. Por moderna Halperín Donghi entendería únicamente el modelo humboldtiano de universidad, ya que de la obra al que pertenece el fragmento transcrito surge claramente que la UBA se funda en 1821 bajo el modelo napoleónico.

El objeto de este trabajo es señalar esta particularidad con la intención de llamar la atención de quienes se interesan por repensar la universidad moderna y en particular la UBA, ya que esta última no puede ser analizada únicamente desde uno de los dos modelos dominantes sino es desde un punto de vista diacrónico que permita la visualización de su trayectoria jalonada por ambos.

Bibliografía

Abellán, Joaquín, "La idea de universidad de Wilhelm Von Humboldt", en *Oncina Coves*, 2008.

Bermejo Castrillo, Manuel Ángel, "La universidad europea entre ilustración y liberalismo. Eclósión y difusión del modelo alemán y evolución de otros sistemas nacionales", en *Oncina Coves*, 2008.

Kandel, Victoria, "Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina", *Revista Fundamentos en Humanidades*, año IV, N°I (II (12)), San Luis, Universidad Nacional de San Luis, 2005.

Halperín Donghi, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962

Oncina Coves, Faustino, editor, "Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)", Madrid, Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad Universidad Carlos III de Madrid, 2008.

Ortiz, T., "Sinopsis sobre la Facultad de Derecho en la Universidad de Buenos Aires".

Sevilla, Sergio, "Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea en su crisis actual", en en *Oncina Coves*, 2008.

Autonomía y función instrumental de la Universidad Pública¹



Por E. Matías Díaz

Procurador y Abogado (UNC). Estudiante de Doctorado en Derecho (UBA). Ayudante en la materia “Los medios de impugnación en el procedimiento penal” y en “Elementos de Derecho Penal y de Derecho Procesal Penal” (Dr. Pastor).

Resumen

El presente trabajo busca establecer la vinculación que existe entre el concepto autonomía universitaria y la función de la UP, para después trazar el recorrido que une a la autonomía surgida con motivo de las reformas legales surgidas en los años 90 con la visión instrumentalista dominante sobre las funciones pedagógicas universitarias, con una especial referencia al bagaje cultural, ideológico y político involucrado.

¹ El presente trabajo fue expuesto en las IV Jornadas de Enseñanza del Derecho, en el Eje Perspectivas Didácticas en la Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el desarrollo Docente y Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (15 y 16 de octubre de 2014).

Autonomía y función instrumental de la Universidad Pública

Por E. Matías Díaz

Introducción

La orientación excesivamente profesionalista que ha habido en el mundo universitario argentino y latinoamericano ha llevado a un cierto divorcio permanente entre el mundo de la técnica, del conocimiento específico y el mundo de los valores o el mundo del compromiso para con el país (Villanueva & Jaramillo, 2011). Son los propios agentes quienes carecen de una noción sobre el sentido de la Universidad Pública (UP) distinta de la meramente instrumental (Kandel, 2010).

Al proclamar esta necesidad instrumental en la función pedagógica universitaria se lo hace teniendo en mente un determinado profesional y una determinada idea de éxito laboral. La construcción de un sentido de lo que realmente importa en términos de actividades universitarias, que repercute en las demandas a la institución, implica una idea del rol de la UP y una definición de los principios que la guían. De allí que adquiera centralidad en esta discusión el concepto de autonomía universitaria con su carga valorativa y su fuerza productora de identidad de los integrantes de la institución universitaria (Vaccarezza, 2009).

Intentaremos precisar la vinculación que existe entre el concepto autonomía universitaria y la función de la UP, para después trazar el recorrido que une a la autonomía surgida con motivo de las reformas legales surgidas en los años 90 con esa visión instrumentalista dominante sobre las funciones pedagógicas universitarias, con una especial referencia al bagaje cultural, ideológico y político involucrado.

El concepto de autonomía legado de las reformas legislativas en materia de educación superior

El concepto de autonomía universitaria se debate en la continua construcción de la legitimidad social de la propia UP. Esta legitimación en el pasado radicó, no sin tensiones, en la idea de un ente rector en la producción de la cultura, la profesionalidad y la ciencia (Vaccarezza, 2009).

Entre los muchos pliegues propios del concepto de autonomía universitaria que la caracterizaron en el período fundacional iniciado a partir de la Reforma Universitaria del año 1918 interesan: a) su conceptualización como elemento de una gesta social de cambio que brinda identidad a una institución legitimada como un espacio político de cambio social, y b) su compromiso con la democratización y el desarrollo

La principal reforma legislativa en materia de educación superior en el contexto de las políticas neoliberales vino dada por la sanción de la ley 24521.

profesional de la sociedad con prescindencia del Estado, o mejor dicho, con prescindencia de la dirección, control e incentivo estatal, más allá del compromiso y la carga de este último en su sostenimiento financiero. Lo interesante de estos aspectos radica en que ellos, en principio, de un lado, trascenderían con sus efectos al propio espacio académico y a las funciones universitarias tomadas cada una de ellas en particular, y del otro, definirían a la UP como un espacio que no debería verse “determinado” por normas o reglas producto de los avatares ideológicos que podrían surgir en ámbitos políticos y económicos ajenos al universitario.

Es conocido el contexto político en el cual fueron sancionadas las reformas en materia educacional en la década del 90 y cuáles fueron las premisas básicas en las que se sustentaron. El tradicional contrato social entre la UP y el Estado se quebró dando paso a un mínimo Estado y un máximo mercado. Operó una festejada reducción del Estado como garante del servicio educativo y responsable principal de su financiamiento, resultando al propio tiempo en el contexto de ajuste la presencia de un gobierno fuerte frente a un Estado débil (Mollis, 2008).

En este contexto es posible reconocer una UP más ligada a una función económica, es decir, a las necesidades del mercado, y a la necesidad de búsqueda de fuentes de financiamiento. Este posicionamiento resulta coherente con el valor posmoderno atribuido a los procesos de producción del conocimiento que conciben al saber como una mercancía susceptible de transacción comercial en el mercado universal de bienes y servicios (Noriega & Montiel, 2014).

La principal reforma legislativa en materia de educación superior en el contexto de las políticas neoliberales vino dada por la sanción de la ley 24521.² A partir de este momento histórico se conmovieron los cimientos que brindaban una definida identidad a la UP desde la reforma legislativa del año 1918. En particular, fue el principio fundamental de autonomía, ya complejizado

² Ley N° 24.521, “Ley de Educación Superior”, sancionada en fecha 20 de julio de 1995.

antes de la década del 90 por diversas tensiones propias de la institución universitaria, el que se vio trastocado en su sentido. Es que la histórica idea de una comunidad universitaria que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas afines (Mollis, 2003).

La asunción de la producción de conocimientos y la asignación de saberes profesionales como recursos de la economía bajo el prisma político de la ola neoliberal no pudo no desencadenar desde un punto de vista general una nueva valoración de las funciones de la UP con una orientación de la enseñanza librada a los mandatos del mercado. A través del desarrollo de conceptos como eficiencia, segmentación presupuestaria, autonomía financiera y de mercado, privatización, entre otros (Vaccarezza, 2009), se planteó una reducción del concepto de autonomía, una pérdida de sentido y, por lo tanto, una alteración de identidad de las instituciones y de los sujetos involucrados.

Las reformas de los años 90 trajeron consigo un concepto de autonomía bastante concreto que nos acompaña hasta el día de hoy, y que puntualiza la facultad de las universidades para actuar en cuanto agentes económicos en el mercado, prestar servicios onerosos, crear empresas propias o mixtas, o patentar desarrollos (Vaccarezza, 2009). Paradójicamente, o no tanto, esa "autonomía", en comparación con la fundacional, implica una reducción del ámbito de generación de cambios y conlleva una sujeción a reglas, las reglas del mercado, justamente.

Se imprime una tendencia homogeneizadora, ya sea por medio de un control férreo o bien a través de evaluaciones externas de cumplimiento de pautas básicas, en una institución pensada en sus principios fundantes desde la heterogeneidad, la libertad y la amplitud de criterios, que identificaba la autonomía universitaria con la articulación de un pensamiento –en un sentido amplio del término– independiente.

La incorporación institucional y cultural de los valores implicados en las reformas de los 90

En el siglo XXI, el poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y por último, de los debilitados Estados. En este paño ideológico encontramos que a las primeras les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia su "ser empleado" en relación de dependencia, y a las agencias internacionales les interesan estas mismas instituciones como dispositivos portadores de una identidad homogénea (Mollis, 2008).

Hemos visto el origen normativo de este acompañamiento político institucional de la UP al avance del mercado y sus valores. Estas reformas representaron una redefinición de principios fundamentales. Obviamente, con esta redefinición hubo una alteración en la identidad que estos principios están llamados a conformar. Así, ese interés en la generación de un profesional como “ser empleado” es internalizado por los propios estudiantes que aspiran a obtener en la UP los medios necesarios para adquirir esa entidad. El interés de las corporaciones es naturalizado y transformado en demandas concretas de “sentido común” hacia la UP, en consonancia con la alteración de la identidad fundacional de esta y su plexo axiológico.

La idea remite a un sistema circular de generación de la propia demanda en un cuerpo de consumidores que naturaliza los intereses del mercado, los adopta como propios y acepta los productos ofrecidos por la UP de acuerdo con un procedimiento de evaluación y verificación, y, tras ello, interviene también en la definición de la legitimación social de la institución, no sin antes reclamar por la ineficaz prestación del servicio esperado.

El interés de las corporaciones es naturalizado y transformado en demandas concretas de “sentido común” hacia la UP, en consonancia con la alteración de la identidad fundacional de esta y su plexo axiológico.

Las derivaciones hacia una visión idea instrumental de la UP

Las universidades como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que instituciones del y para el saber. Como rasgo más que preocupante, en ellas resulta evidente una desnaturalización de sus históricas funciones sociales como consecuencia de una fascinación por la ilusión de una identidad homogénea global (Mollis, 2008).

Entonces, como primer elemento a destacar, apreciamos una centralidad de la función docente direccionada por una tendencia hacia la uniformidad, y por consiguiente, un ocultamiento de las proyecciones que el concepto de autonomía universitaria en su sentido fundacional tenía en la propia institución y en la sociedad donde se incorporaba.

La autonomía se ve recortada por la presión a la orientación por el mercado en la producción de conocimientos específicos. Vimos que las reformas neoliberales brindan un concepto de autonomía

universitaria puntualizado o restringido, librado a las reglas del mercado. Este concepto reformulado trae consigo, entre otras cosas, la confección de la *curricula* sobre la base de la dinámica del mercado de estudiantes.³ Pero esta sujeción de la vida universitaria a la dinámica de los mercados somete a las decisiones en materia de educación, por general de largo plazo, a la inmediatez de la dinámica económica en sociedades que carecen de función principal en la gestación de un desarrollo tecnológico prolongado (Vaccarezza, 2009).

En consecuencia, la reducción de la autonomía universitaria se expresa en el mejor de los casos como una segmentación de las prácticas académicas tradicionales y una inducción de su sentido.

En consecuencia, la reducción de la autonomía universitaria se expresa en el mejor de los casos como una segmentación de las prácticas académicas tradicionales y una inducción de su sentido. Esto puede ser definido como una limitación de la autonomía académica en favor de la libertad de mercado. Desde otro punto de vista, es la libre elección de producción y transmisión de conocimientos la que queda limitada, reitero con el propósito de brindar herramientas necesarias para que los individuos compitan en el hostil mercado laboral.

Así adquiere primacía una suerte de razón instrumental y pragmática que formatea toda la etapa de los estudios universitarios y que impone la urgencia del otorgamiento de certificaciones que permitan una mejor capacidad para competir en un mercado de trabajo cada vez más competitivo (Kandel, 2010).

Esta razón dominante impregnada de un exacerbado pragmatismo desdobra el conocimiento en aquello que se considera "útil" y aquello que por constituir el universo de la cultura, lo filosófico, o también la dimensión científica, pasa a recibir la categoría de "superfluo" (Kandel, 2010).

³Con esta referencia no pretendemos asumir una posición contraria a la producción de cambios en los planes de estudios y demás instrumentos curriculares. Por el contrario, la idea que sostiene la necesaria conservación, o recuperación, de valores promovidos por el concepto de autonomía universitaria originario de la Reforma del 18 debe tener en cuenta la fomentación en el propio seno universitario de un espíritu crítico que motorice sus propios cambios y los piense en función de sus intereses. Mas cabe entonces preguntarse: ¿quién promueve los cambios en el marco dado por la operatividad de este concepto restringido de autonomía universitaria producto de la década del 90? ¿Desde qué lugar se piensan las necesidades? Por lo pronto cabe pensar la necesidad de las reformas de planes de estudios y otros instrumentos con una visión que tenga en cuenta la identidad de la UP (Cardinaux & González, 2003). Es que el concepto de identidad universitaria abarca mucho más que la simple necesidad de actualizar un plan de estudios en función de una determinada mirada de las exigencias del mercado laboral según una particular concepción del rol de abogado. Una mirada como esta última reduciría la trascendencia y la capacidad de transformación social a cargo de la UP.

Podemos entonces aquí encontrar un punto de análisis para esa idea que desconecta la que sería la función principal en la enseñanza universitaria en la Facultad de Derecho –formar trabajadores en el ámbito del Derecho– y las materias y abordajes temáticos vinculados con la filosofía, la historia o la práctica del pensamiento crítico. Paradójicamente ello impacta negativamente no solo en la forma en que se enseña sino también en la forma en que se ejercen las profesiones en los ámbitos público y privado (Nussbaum, 2010).

Conclusión

Así, la configuración de una UP abocada principalmente a la entrega de títulos habilitantes para el ejercicio de una profesión con la carga de brindar las herramientas necesarias para que los egresados desarrollen satisfactoriamente un papel determinado en el mercado laboral no es casual ni deviene de sucesos impuestos por el devenir de las cosas. Responde a la impregnación en la cultura social de valores de mercado que modificaron el sentido de los saberes universitarios para convertirlos en conocimientos mercantilizados (Mollis, 2006).

Rescatar el valor de la UP como un ámbito de aprendizaje de herramientas laborales desvinculado de aprendizajes sociales y políticos en el marco dado por los fenómenos del siglo XXI impone, es verdad, revisar dispositivos institucionales, lograr una sofisticación en sus decisiones para afrontar satisfactoriamente esta tarea (Carli, 2013).

La representación conceptual de una autonomía universitaria restringida vincula el fomento de los conocimientos que particularmente sean útiles. El sentido de la utilidad vendrá dado por pautas mercantiles. De allí que el mantenimiento y el reforzamiento de la filosofía, la historia y el pensamiento crítico en la enseñanza del Derecho en la UP, junto con el desarrollo permanente de prácticas investigativas, coadyuvan a recuperar el sentido amplio del concepto de autonomía universitaria perdido en la década del 90 y a disputar el predominio de esa visión mercantilista y pragmática de la enseñanza y sus contenidos.

Bibliografía

Cardinaux, N. & González, M.: "El derecho que debe enseñarse", *Revista Academia*, año 1 N° 2, Buenos Aires, Facultad de Derecho UBA, 2003.

Carli, S.: "La universidad no es solo un ámbito de aprendizaje académico, sino también social y político", *La Nación*, Buenos Aires, 7 de abril de 2013.

Kandel, V.: " Cuando la Universidad se enseña a sí misma", *Revista Academia*, año 8, N°16, Buenos Aires, Facultad de Derecho UBA, 2010.

Lorca, J.: "Hay un proceso de inclusión excluyente. Entrevista a Ana María Ezcurra", *Página 12*, Buenos Aires, 1 de mayo de 2012.

Mollis, M.: "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas", en M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003.

Mollis, M.: "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.

Mollis, M.: "La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después", *Revista del IICE* Año XVI; N° 26, 88, 2008.

Noriega, J., y Montiel, M. C.: "La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2014.

Nussbaum, M.: *Sin fines de lucro*, 1º ed., Buenos Aires, Katz, 2010.

Vaccarezza, S.: "Autonomía universitaria y transformación social", *Revista Pensamiento Universitario*; Año 11; N° 12, 31, 2009.

Villanueva, E. y Jaramillo, A.: *Un desafío para las universidades: sustituir la importación de ideas*, 2011, en <http://sur.infonews.com/notas/un-desafio-para-las-universidades-sustituir-la-importacion-de-ideas>

La responsabilidad social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires



Por Matías Isequilla

Abogado (UBA). Estudiante de Doctorado en Derecho (UBA). Magister en Derecho del Trabajo (UBA). Auxiliar docente en el curso "Derecho de las Relaciones Individuales de Trabajo" (Cát. Dr. Héctor García).

Resumen

El presente ensayo tiene por objeto formular unas breves reflexiones respecto de la responsabilidad social que ciertamente cabe atribuir a la universidad pública, en general y a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en particular, como así también, en alguna medida, a sus docentes y graduados, todo ello en el marco de la novedosa política de gestión universitaria denominada *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU).

La responsabilidad social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Matías Isequilla

Introducción

En principio, corresponde analizar el concepto de *Responsabilidad Social* en general. En ese sentido, Vallaeys (2014) afirma que el concepto de "responsabilidad social" ha venido forjándose poco a poco durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente en torno a los efectos colaterales de las empresas sobre la sociedad, y a la manera de gestionar dichos efectos de modo ético y sostenible, en el contexto de una mundialización industrial social y ambientalmente arriesgada, extremo que, en definitiva, dio lugar a la consolidación de una definición consensuada de la "responsabilidad social": es la responsabilidad de cada organización por los *impactos* sociales y ambientales que genera (cfr. norma ISO 26000).

Al respecto, el autor citado precedentemente estima que dicha definición es motivo de asombro filosófico y reflexión, toda vez que la misma presenta una problemática que radica en entender lo que implica ser responsable ya no solo de sus actos y sus consecuencias directas, sino también –y además– de sus impactos en el campo social total, que incluye hasta el planeta entero, sus condiciones de habitabilidad humana y la vida digna de las generaciones futuras.

Ahora bien, con respecto a la noción de *Responsabilidad Social Universitaria*, Vallaeys (2014) explica que el concepto de universidad socialmente responsable se basa en la gestión de los cuatro impactos que genera siempre una institución de educación superior solo por existir, a saber:

- a) los impactos que provienen de la organización misma, desde su campus y su personal (impactos laborales y medioambientales);
- b) los impactos que devienen de la formación que imparte hacia los estudiantes;
- c) los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas;
- d) los impactos que brotan de sus relaciones con el entorno social, sus redes, contrataciones, relaciones de extensión y de vecindario, participaciones sociales, económicas y políticas, anclaje territorial.

Así las cosas, y considerando el estrecho alcance del tema del presente trabajo, a continuación se analizará la atribución de Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Derecho de la

UBA, sus docentes y graduados, principalmente en base a los tres impactos expuestos en el párrafo anterior en los puntos b) y c), es decir, en base a los relativos al “eje académico” del instituto bajo estudio.

Problemática actual de la facultad

Si bien el estatuto de la Universidad de Buenos Aires resulta categórico en el sentido que dicha institución *es una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura, que (...) contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística (...), procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica (...), forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país, encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad y (...) es prescindente en materia ideológica, política y religiosa (...) pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente,* lo cierto es que, a pesar de tratarse de un ente público que se financia con la contribución solidaria de la sociedad en su conjunto, no ha podido escapar al nefasto proceso de mercantilización del conocimiento que padece nuestro sistema de enseñanza superior, extremo que se observa con cabal nitidez, por ejemplo, en el plan de estudios de la carrera de abogacía que se dicta en la Facultad de Derecho.

En efecto, obsérvese que, no obstante en dicha facultad se forman estudiantes que, ya sea en el ámbito profesional, judicial, político o académico, deberán desempeñarse en torno a la interpretación y aplicación de normas e institutos absoluta e inevitablemente relacionados con ciertos supremos valores emanados de nuestra Constitución Nacional y de numerosos Tratados Internacionales de Derechos Humanos que en nuestro ordenamiento jurídico ostentan jerarquía constitucional, tales como la vida, la libertad, la equidad, la igualdad y la justicia social, la realidad indica de manera contundente que dicho claustro académico se mantiene dentro de los esquemas educativos tradicionales, en los cuales las funciones de la universidad se orientan a *satisfacer las necesidades de recursos humanos del Estado y de los sectores exportadores, y la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista* (Noriega y Montiel, 2014).

En tal sentido, Fanfani (1989) sostiene que la sociedad capitalista urbana tiende a conformarse alrededor de un patrón organizativo de tipo burocrático y que este modelo típico de organización y dominación social constituye un gran impulsor del desarrollo de un sistema de formación profesional.

Por su parte, afirma Mollis (2003) que *“Aunque la universidad argentina del tercer milenio aspire a capacitar profesionales, estos jóvenes egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y con una moral pública. La preparación para las profesiones transita del ethos público hacia la búsqueda de un ethos corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas”*.

Dicha oscura realidad tampoco es ajena a la enorme mayoría de los docentes de dicha casa de estudios. En efecto, en mis casi 25 años de pertenencia a ella, ya sea como estudiante de grado, posgrado y docente, he podido constatar con cierto grado de certeza que, como consecuencia de diversos factores de naturaleza económica, tales como la falta de financiamiento que les impide la posibilidad de dedicarse exclusivamente a la enseñanza universitaria, y de naturaleza personal, tales como la búsqueda de prestigio y reconocimiento individual, dedican sus principales esfuerzos en beneficio de entes estatales o privados y, de esa forma, omiten participar y/o contribuir a los fines sociales que ciertamente resultan exigibles a la Facultad.

Es que, como acertadamente sostiene Mollis (2006): *“Las actuales universidades latinoamericanas-globalizadas, banalizadas por la ilusión de una identidad mundial, han desnaturalizado su sentido comunitario y se refuerza, en esta identidad institucional en tránsito, el ultra-individualismo profesoral. Los profesores universitarios al comienzo del tercer milenio somos fundamentalmente actores heterogéneos, victimizados por el quiebre de la identidad con “una comunidad académica”. Nuestra identidad profesoral se encuentra en tránsito del académico al consultor internacional, porque prestigio, pecunia y privilegio ya no provienen de la institución universitaria, sino de las fuentes de financiamiento, ya sean las agencias bancarias (nacionales e internacionales) o el gobierno central”*.

Responsabilidad Social Universitaria

Comparto plenamente el criterio de Vallaey (2014), en el sentido de que la Responsabilidad Social Universitaria no es extensión solidaria, sino es respuesta obligada a deberes sociales y medioambientales mediante el tratamiento de los propios impactos negativos de la universidad sobre su entorno.

Dicho autor, considera que la diferencia entre “compromiso” y “responsabilidad” resulta abismal, toda

Comparto plenamente el criterio de Vallaey (2014), en el sentido de que la Responsabilidad Social Universitaria no es extensión solidaria, sino es respuesta obligada a deberes sociales y medioambientales mediante el tratamiento de los propios impactos negativos de la universidad sobre su entorno.

vez que esta última *"... es la que distingue una declaración de intenciones unilateral formulada por una universidad soberana frente a la sociedad con una obligación multilateral de muchos "interactores" enredados en sociedad, de los cuales la universidad forma parte, al igual que las demás organizaciones"*.

En igual sentido, sostiene el autor: *"Si hay una responsabilidad 'social' de la universidad, es porque ella no puede definir a su antojo su vínculo con la sociedad, sino que tiene que responder, desde sus propias pericias y facultades organizacionales, por los problemas sociales que ella ayuda a reproducir (muchas veces sin tener conciencia de ello) y sobre los cuales ella puede tener una influencia positiva. Tiene que responder por y a la gente afectada por dichos problemas sociales. La idea de responsabilidad social presupone la socialización de la responsabilidad y su comprensión en términos de corresponsabilidad mutua"*.

Ahora bien, con respecto al eje académico de Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Derecho de la UBA, es decir, al eje relativo a los impactos educativos (formación estudiantil) y cognitivos (estudio y producción de conocimiento), es dable destacar que, en la medida que se pretende formar abogados, ya sea que se vayan a desarrollar como litigantes, funcionarios judiciales, docentes o investigadores, tanto la formación de los alumnos como el conocimiento impartido y producido deben necesariamente obedecer a la concreción general del supremo valor de Justicia, el cual se encuentra presente en todas las ideologías políticas, y que ciertamente constituye el pilar básico de nuestro ordenamiento jurídico, económico y social.

Lo antedicho resultaría una obviedad si no fuera que, tal como se analiza precedentemente y se extrae de manera inequívoca del plan de estudios actualmente vigente, nuestra facultad se ha convertido en un instituto de enseñanza que solo tiene por objeto formar profesionales de manera tal que resulten aptos e idóneos para satisfacer las necesidades de un mercado laboral acotado y sumamente especializado. De lo contrario, ¿cómo podría explicarse que ninguna materia obligatoria de la carrera tenga por eje principal, verbigracia, el estudio profundizado de distintos valores inescindibles de nuestra profesión, tales como la ética, la justicia y la solidaridad?

En ese orden de ideas, cabe reconocer que dicho sesgado objetivo es aceptado con suma naturalidad por la sociedad, en general, y por un alumnado, en particular, que casi invariablemente accede a la universidad por razones que poco tienen que ver con el desarrollo de una vocación de servicio impregnada de dichos altos valores, tales como el ascenso social y/o la adquisición de herramientas que eleven sus probabilidades de inserción en el sistema público y/o privado de relaciones laborales cada vez más estrecho y exigente.

Obsérvese que tal estado de cosas resulta extensible al cuerpo docente, que mayormente accede (o intenta acceder) a cargos en la facultad en base a motivaciones íntimamente relacionadas con

el acceso a beneficios económicos (salarios, becas, acceso a empleo público y privado, contratos con editoriales, etc.) y con la obtención de prestigio académico y social.

Para decirlo más claramente: rara vez encontramos en nuestra facultad alumnos que estudien y docentes que enseñen Derecho como consecuencia del desarrollo de una consciente vocación de servicio tendiente a la construcción de una sociedad más pacífica, justa, libre y ambientalmente sustentable.

Por el contrario, pareciera que todo se reduce, por una lado, a la obtención de un título universitario que permita el acceso a un empleo bien remunerado y, por el otro, al acceso a un cargo que brinde prestigio y redunde, ya sea de manera directa o indirecta, en un beneficio material.

De esa manera, salvo contadas y loables excepciones, la facultad ha quedado sumergida en el mar del materialismo, del consumismo y del egoísmo suicida que asola a las sociedades occidentales, en especial a las de los países menos desarrollados.

En tal contexto, cabe reflexionar en el sentido que, si la universidad pública declina el cumplimiento de los objetivos para los cuales fue concebida, no tendríamos más remedio que resignarnos al hecho que, tarde o temprano, tanto el Derecho como la educación y la cultura dejarán de ser consideradas herramientas imprescindibles para la consecución de un cambio social profundo y duradero.

En idéntico orden de ideas, semejante estado de cosas conspira contra la calidad educativa, extremo que, en definitiva, redundará en un perjuicio a la sociedad en su conjunto, por cuanto, tal como lo sostiene Mollis (2006), la *"calidad en las instituciones públicas está directamente vinculada a la preparación de la ciudadanía para desempeños políticos, profesionales, culturales y científicos solidarios con el "otro"*

Por otra parte, resulta relevante señalar que, como consecuencia de una falta de voluntad deliberada al efecto, la Facultad adolece de falta de programas que promuevan e incentiven la producción individual o colectiva de conocimiento.

Al respecto, Orlor (2013) señala, siguiendo los diagnósticos efectuados por Fernández Lamarra y Villanueva, que algunas de las causas de dicha carencia serían las siguientes: falta de articulación entre docencia e investigación; problemas para definir políticas institucionales de investigación; fuertes limitaciones en la disponibilidad de recursos académicos (falta de dedicaciones) y de apoyo (falta de recursos materiales y financieros, etc.); insuficiente articulación entre diferentes unidades y proyectos de investigación; falta de consolidación de los grupos de investigación existentes e insuficiente acompañamiento para la formación de nuevos grupos; insuficiente formación en investigación de muchos docentes-investigadores.

En efecto, nótese que, como regla general, los docentes que producen conocimiento, a pesar de que han obtenido de la facultad prestigio y hasta formación, pues con suma frecuencia también son egresados de la casa, suelen publicar sus obras a título personal y, por cierto, en beneficio propio y de sus respectivas editoriales, casi invariablemente privadas.

Así las cosas, dicha omisión constituye una de las principales causales del severo y por demás nocivo proceso de privatización y mercantilización del saber jurídico que padece vuestra sociedad, el cual ciertamente conspira contra los pilares fundamentales sobre los cuales se cimenta nuestra tan valorada y mundialmente reconocida universidad pública y gratuita.

En tal contexto, cabe reflexionar, por un lado, acerca de si realmente se puede hablar con seriedad de universidad pública y gratuita cuando el acceso al conocimiento claramente no responde a ninguno de tales caracteres y, por el otro, de si no resulta un tanto hipócrita –y hasta cruel– alentar a jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad a emprender un proyecto educativo que a primera vista aparece –cuando menos– de muy dudosa viabilidad, ya no solo por las carencias que de manera casi invariable dichos ciudadanos suelen presentar, tales como la falta de una sólida formación básica o la imposibilidad de disponer de un tiempo mínimo diario o semanal de dedicación al estudio, sino simplemente por la imposibilidad de acceder a los recursos materiales básicos imprescindibles para cursar de manera relativamente razonable una carrera de grado como la de abogacía.

Conclusión

Para finalizar, cabe concluir, una vez más de acuerdo con Vallaeys (2014), que la responsabilidad social universitaria no es cómoda, puesto que fuerza a la autocrítica institucional, como así también que resulta sumamente útil para resaltar la distinción entre una verdadera universidad y los meros centros de formación e investigación con fines ajenos a la universalidad, ya sean fines de lucro o fines de simple empleabilidad del egresado.

Es que, como señala dicho autor, formar "excelentes profesionales" para hacer funcionar esta sociedad injusta, rumbo a un "desarrollo" de por sí insostenible, no puede ser una finalidad ética, ni para la generación presente, ni mucho menos para las generaciones futuras.

Por el contrario, como plantea Campari (2005) *"en la formación del profesional del derecho no puede dejar de estar presente la concepción del ejercicio de la profesión dentro de un marco de responsabilidad social"*.

Por el contrario, como plantea Campari (2005) "en la formación del profesional del derecho no puede dejar de estar presente la concepción del ejercicio de la profesión dentro de un marco de responsabilidad social".

Bibliografía consultada

Campari, S.: "Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XXI" en *Academia*, Año III, Número 5, 2005.

Gómez Campo, V. y E. Tenti Fanfani: *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

Mollis, M.: "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas" en *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires, CLACSO, 2003.

Mollis, M.: "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas". En Vessuri, H "Universidad e investigación científica, Buenos Aires, CLACSO, 2006.

Noriega, Jaquelina-Edith y María-Cecilia Montiel: "La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-LLSUE/Universia, vol. V, núm. 12, 2014, pp. 88-103
ries.universia.net/index.php/ries/article/view/445 [consulta: junio de 2015]

Orler, J. y M. Dabove: "La promoción de la investigación científica en las facultades de derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino" en *Revista Argentina de Educación Superior*, Año V, Número 7, 2013.

Vallaey, François: "La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, vol. V, núm. 12, 2014, pp. 105-117
ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439 [consulta: junio de 2015].

Derecho y estructuralismo: algo de lo que es preciso hablar

Por Marina Gorali

Profesora Adjunta de Filosofía del Derecho (UBA) - Profesora de Posgrado Facultad de Derecho (UBA).

Resumen

¿Qué relación hay entre derecho y lenguaje? Y ¿entre lenguaje y ley? ¿Cómo se inicia la serie de la juridicidad¹? ¿Qué la posibilita? Una característica hace de lo humano algo aparte de lo vivo: la palabra. El presente trabajo pretende recorrer parte de esta huella, intentando repensar allí la centralidad del lenguaje en la estructuración misma de la juridicidad. Volverse al lenguaje es, en definitiva –como señala P. Sneh²– un gesto político.

¹ Aquello que podríamos denominar el grado cero de la juridicidad

² Sneh, P., *Palabras para decirlo. Lenguaje y exterminio*, Buenos Aires, Paradiso, 2012.

Derecho y estructuralismo: algo de lo que es preciso hablar en voz alta

Por Marina Gorali

...el lenguaje es esta paradoja: la institucionalización de la subjetividad. R. Barthes

1. No hay estructura más de lo que es lenguaje

¿Qué relación hay entre derecho y lenguaje? Y ¿entre lenguaje y ley? ¿Cómo se inicia la serie de la juridicidad³? ¿Qué la posibilita? Una característica hace de lo humano algo aparte de lo vivo: la palabra. El presente trabajo pretende recorrer parte de esta huella, intentando repensar allí la centralidad del lenguaje en la estructuración misma de la juridicidad. Volverse al lenguaje es, en definitiva-como señala P. Sneh⁴, un gesto político.

De acuerdo con Saussure hay dos principios básicos alrededor de los cuales se organiza la lingüística estructural -explica Laclau-. El primero es que en la lengua no hay términos positivos, solo diferencias. Para entender el significado del término 'padre', debo entender el significado del término 'madre', 'hijo'. Este carácter puramente relacional y diferencial de las identidades lingüísticas significa que la lengua constituye un sistema en el cual ningún elemento puede ser definido independientemente de los otros.⁵ Como ha señalado Benveniste en el artículo "Saussure, medio siglo después", Saussure considera a la lengua como un objeto doble donde cada una de sus partes no vale sino en función de la otra, es decir que las partes no valen por sí mismas ni por su realidad sustancial, sino por el hecho de oponerse a otras.

El segundo principio es que el lenguaje es forma y no sustancia. Esto quiere decir que cada elemento del sistema está definido por las reglas de sus combinaciones y sustituciones con los otros elementos. Saussure utiliza la analogía del ajedrez: si sustituyo

³ Aquello que podríamos llamar el grado cero de la juridicidad.

⁴ Sneh, P., *Palabras para decirlo. Lenguaje y exterminio*, Buenos Aires, Paradiso, 2012.

⁵ Laclau, E., "Discurso" en Goodin Robert y Philip Pettit (ed.), *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

las piezas de madera en el tablero de ajedrez por canicas, todavía puedo jugar ajedrez siempre y cuando las reglas que disponen los movimientos de las piezas permanezcan iguales. En este sentido, Saussure cuestiona la concepción de la lengua como un juego de etiquetas que designa cosas o conceptos preexistentes. El pensamiento lejos de preexistir al lenguaje, es delimitado, articulado, posibilitado por este. Desde esta perspectiva, lo que el signo lingüístico une no es una cosa (referente real) y un nombre, sino un concepto (significado) y una imagen acústica (significante). La imagen acústica no es el sonido físico, sino una huella psíquica. Para Saussure “el signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras: significante y significado”.

Nacido en el seno de la lingüística saussuriana, pero también de la escuela de Moscú y la escuela de Praga, el estructuralismo se ha extendido a una enorme cantidad de dominios y campos de saber: antropología, sociología, psicoanálisis, crítica

No hay derecho sin lenguaje pero tampoco hay lenguaje sin ley.

literaria, materialismo histórico, etc. Roman Jakobson, Roland Barthes, Phillippe Sollers, Althusser, Foucault, Lacan, Kristeva son algunos de los nombre que se suelen escuchar. Sin embargo ¿en qué puede reconocerse a quiénes se llaman estructuralistas? Y ¿qué es lo que ellos mismos reconocen?⁶ Y por otro lado, ¿cuál sería la productividad de estos criterios para el pensar jurídico?

El presente trabajo se propone transitar estas cuestiones a fin de mostrar la íntima relación entre lenguaje y juridicidad. No hay derecho sin lenguaje pero tampoco hay lenguaje sin ley. Levi Strauss sabía bien de ello. La prohibición del incesto constituye el movimiento fundamental por el cual, pero sobre todo en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura.

2. Pensar es hacer una jugada

En un conocido trabajo titulado “En qué se reconoce el estructuralismo” Deleuze⁷ propone ciertos criterios formales de reconocimiento del estructuralismo:

⁶ Preguntas que se formula Deleuze.

⁷ Deleuze, G., “En qué se reconoce el estructuralismo”, en *La isla desierta y otros textos*, Valencia, Editorial Pre-textos, 2005.

En primer lugar tenemos “**Lo simbólico**”. Frente al orden de lo real y de lo imaginario, la primera dimensión del estructuralismo es el establecimiento del orden de lo simbólico; irreductible a dichos órdenes y más profundo que ellos. Si bien Saussure utiliza el término símbolo en su sentido más convencional, como algo vinculado analógicamente al referente y no arbitrariamente como el caso del signo; Levi-Strauss y Lacan prefieren utilizar el término símbolo para referirse a lo que Saussure llama signo e introducir su concepción de orden simbólico, cuyos núcleos fundamentales lo constituyen el lenguaje y la ley. *Lo simbólico debe entenderse pues en términos lingüísticos.* Como señala Roca Jusmet, lo simbólico actúa como un orden que interiorizamos como lengua y como ley. Nos inscribe en el orden de la mediación simbólica y a través de ella nos separamos de lo natural. Lo simbólico, dice Lacan, se constituye en un orden que tiene una función dominante sobre el registro de lo imaginario y que se basa en la palabra. Este orden es el que permite introducir la ley.

Lo simbólico debe entenderse pues en términos lingüísticos.

El segundo lugar tenemos “La posición”. Los elementos de la estructura no se definen por una sustancia o esencia intrínseca sino por su lugar, su posición. Como lo recuerda Lévi-Strauss, los elementos no tienen otra cosa que un *sentido*: un sentido que es necesariamente y únicamente de “posición”. Para el estructuralismo los lugares dominan sobre lo que los llena. Padre, madre, etc., son primero lugares en una estructura (pariente en inglés se dice relative). La ambición científica del estructuralismo no es pues cuantitativa, sino topológica y relacional.

Podemos decir entonces que una estructura es un conjunto de elementos relacionados entre sí mediante ciertas reglas, de manera tal que sus elementos no se definen por una sustancia o propiedad intrínseca sino por el lugar o posición que ocupan.

También podemos identificar “Lo diferencial”. Toda estructura presenta dos aspectos: un sistema de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente y un sistema de singularidades que corresponden a estas relaciones. Los elementos simbólicos se encarnan en los seres y objetos reales del dominio

considerado, es decir que, las relaciones diferenciales se actualizan (fenoméricamente). Las singularidades, lugares en la estructura, distribuyen los roles o actitudes imaginarias de los seres u objetos que vienen a ocuparlos.

La serie: los elementos simbólicos, tomados en sus relaciones diferenciales, se organizan necesariamente en serie.

La casilla vacía: el inicio y organización de la serie, como en los juegos, tienen necesidad de la casilla vacía, sin la cual nada avanzaría ni funcionaría. El objeto = x no se distingue de su lugar, pero pertenece a este lugar por desplazarse todo el tiempo. *Ningún estructuralismo sin este grado cero*, dice Deleuze. Philippe Sollers y Jean-Pierre Faye hablaban del *punto ciego*, como designando ese punto siempre móvil que comporta la ceguera, pero a partir del cual la escritura se hace posible. J.-A. Miller, en su esfuerzo por elaborar un concepto de causalidad estructural o metonímica toma de Frege la posición de un cero, definido como *faltante en su propia identidad*, y que condiciona la constitución serial de los números.⁸ Diríamos: un vacío posibilitador.

El descentramiento del sujeto⁹: puesta en crisis la concepción cartesiana del sujeto libre y racional, preexistente al lenguaje, el estructuralismo concibe a los sujetos como posiciones diferenciales en una estructura. En este sentido, no son los sujetos quienes construyen y usan el lenguaje, sino que más bien es este el que los constituye y atraviesa. El sujeto es precisamente la instancia que sigue el lugar vacío. Así, Deleuze escribe: *“El estructuralismo no es en absoluto un pensamiento que suprime el sujeto sino un pensamiento que lo hace migas y lo distribuye sistemáticamente, que lo disipa y lo hace pasar de lugar en lugar, sujeto siempre nómada”*. El sujeto deja pues de ser concebido como el origen del significado, para pasar a ser una localización particular más, dentro de una totalidad significativa.¹⁰

⁸ Miller, J. A. “La suture”, *Cahiers pour l'analyse*, n° 1.

⁹ Deleuze habla del sujeto a la práctica.

¹⁰ Laclau, E., *op cit.*

3. Historia y estructura

Suele escucharse con frecuencia que el estructuralismo reniega de la historia, sin embargo, nada más equivocado que ello. Como bien señala Greimas, el método estructuralista lejos de constituir un enfoque ahistórico, o aún más antihistórico, ha preparado la renovación misma de la investigación histórica.

En “Estructura e historia” Greimas aborda las múltiples dimensiones de dicha articulación a partir de ciertos desarrollos de la lingüística de Hjelmslev. En este sentido señala que “*a partir de la dicotomía de Hjelmslev¹¹ –poco explorada a su criterio– resultan posibles nuevas extrapolaciones*” que permiten repensar esta cuestión. Ello, oponiendo el concepto de “*estructura*” (*esquema*) al de “*uso*”. Por “uso” entiende la utilización que hace una comunidad lingüística de la estructura de significación de que dispone, dando así lugar a una cierta historización de la estructura. Sugiere entonces que las relaciones entre estructura y su manifestación histórica pueden precisarse bajo la forma de una doble constatación: si se escoge como objeto de descripción cierto uso, solo puede hacerse explícita a partir de ese uso, una sola estructura inmanente a él. Inversamente, *una sola estructura puede manifestarse en virtud de las limitaciones posibles, bajo la forma de varios usos*. Por ejemplo, el feudalismo como estructura social puede manifestarse bajo la forma de ciertos usos particulares que podrían designarse como feudalismo francés, japonés o hindú.

La estructura no se define entonces por un carácter “invariante” sino por implicar un orden, ciertas reglas de funcionamiento. Esto significa que los elementos se organizan y constituyen en función de sus diferencias, de ciertas reglas de combinación y sustitución y –agregaría también– en función del límite mismo que horada el lenguaje. A diferencia de lo Real¹² que es “sin ley”, sin orden, lo simbólico supone siempre una legalidad. Que,

¹¹ Hjelmslev reemplaza la pareja Lengua/Habla saussuriana por la dicotomía Esquema/Usos. Mientras que el Esquema es la lengua en cuanto forma pura, el Usos supone la lengua en cuanto conjunto de hábitos de una sociedad dada.

¹² R. Barthes señala que lo Real no sea representable puede ser dicho de diversas maneras: ya sea con Lacan se lo defina como lo imposible, lo que no puede alcanzarse y escapa al discurso, o bien que, en términos topológicos, se verifique que no se puede hacer coincidir un orden pluridimensional (lo Real) con un orden unidimensional (el lenguaje). Cfr. Roland Barthes: *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003. Cfr. También Lacan,

como bien explica Greimas, puede manifestarse, actualizarse, bajo diversas modalidades o usos.

Como escribe Barthes¹³: *“El estructuralismo no retira la historia del mundo: trata de ligar a la historia, no solo contenidos (lo cual se ha hecho mil veces) sino también formas”*. La forma es lo que permite a la contigüidad de las unidades no aparecer como un puro efecto del azar.

4. Post-estructuralismo

Laclau¹⁴ señala que en los últimos años la tradición estructuralista ha experimentado una serie de reformulaciones. El común denominador de estas revisiones ha sido la puesta en cuestión de la noción de totalidad cerrada. *“La tendencia del postestructuralismo ha sido experimentar la subversión de las identidades discursivas que se desprende de la imposibilidad lógica de constituir un sistema cerrado”*.

Allí podemos nombrar a los últimos trabajos de Roland Barthes ligados a la noción de texto plural, a Jacques Lacan, Julia Kristeva, Jacques Derrida, Judith Butler, Althusser. También al propio Ernesto Laclau. La tendencia freudiana que insistía en la imposibilidad de fijar el significado a través de una estricta correlación entre significante y significado se radicaliza en la teoría lacaniana, en la llamada lógica del significante, el deslizamiento permanente del significado bajo el significante. A su vez, el movimiento de la deconstrucción o diseminación, iniciado por Jacques Derrida, intentó mostrar los elementos de indecidibilidad radical a ser encontrados en toda organización estructural (de un modo similar al teorema de Gödel) y cómo ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre. La estructura requiere, consecuentemente, una dimensión de fuerza, la cual tiene que operar desde fuera de la estructura. Dentro de esta cadena de indecibles¹⁵, la *“différance”* ocupa un protagonismo fundamental. Derrida designa como *différance* al movimiento según el cual la lengua, o todo código, todo sistema de repeticiones se constituye históricamente como

Jacques. “De lo inconsciente a lo real”. “Hablo de lo real como imposible en la medida en que creo que lo real es, debo decirlo, sin ley. (...)Lo real es sin orden”.

¹³ Barthes. R. “La actividad estructuralista” en *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix Barral, 1973.

¹⁴ Laclau, E., *op. cit.*

¹⁵ Artefactos textuales que producen una especie de parálisis en el sistema conceptual de la metafísica logocéntrica y pueden abrirlo a lo que ésta hasta ahora ha reprimido o excluido.

entramado de diferencias. Trabajo que recoge la doble acepción que el término conlleva. El “Differer” como diferir, temporizar, recurrir a la mediación temporal¹⁶; y como lo diferente, lo otro. Lo que pone en relación a la alteridad radical. Movimientos ambos que suponen también un espaciamiento, una distancia, un intervalo. Un hacerse tiempo del espacio y un espacio del tiempo.

La imposibilidad de una totalidad cerrada rompe el isomorfismo entre significante y significado, hecho que supone la circulación de significantes vacíos o flotantes. Para Laclau¹⁷, en este contexto, la competencia política puede verse como intentos de fuerzas rivales para fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significativas particulares. El significante vacío es una falta constitutiva que estructura a todo el sistema y que resulta de “la imposibilidad de producir un objeto que es, sin embargo, requerido”. Sobre este espacio vacío, imposible y necesario, opera finalmente la relación hegemónica que permite la presentación de la particularidad de un grupo como representación de aquel colectivo imposible e inalcanzable.

5. Aportes al campo jurídico

Culler explica que esta idea de que la lingüística estructural puede ser útil para el estudio de otros fenómenos culturales, se basa en dos cuestiones fundamentales: en primer lugar que los fenómenos sociales y culturales son signos, y en un segundo lugar que no tienen una esencia propia, sino que están definidos por una red de relaciones tanto internas como externas. Algo similar puede señalarse respecto del derecho. Los preceptos y principios legales no son en este sentido solo exigencias que nos formulan la sociedad, el pueblo o el soberano.

Culler explica que esta idea de que la lingüística estructural puede ser útil para el estudio de otros fenómenos culturales, se basa en dos cuestiones fundamentales: en primer lugar que los fenómenos sociales y culturales son signos, y en un segundo lugar que no tienen una esencia propia, sino que están definidos por una red de relaciones tanto internas como externas.

¹⁶ Diferir en este sentido es recurrir a la mediación temporal y contemporizadora de un desvío que suspenda el cumplimiento o la satisfacción del «deseo» o de la «voluntad», efectuándolo también en un modo que anula o templa el efecto.

¹⁷ Laclau, E., *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, FCE, 2004.

Son también signos a través de los cuales cada uno de nosotros se comunica con otros. En esta línea, las teorías críticas del derecho apuntan a atribuir centralidad a las cuestiones del lenguaje y a los desarrollos de la lingüística porque, como bien señala Cárcova¹⁸, es precisamente el lenguaje la materia prima fundamental de la que está constituido el derecho.

Por otro lado, los sentidos asignados a normas y hechos; así como las narraciones en las que se sitúan estos cuerpos normativos, no son el resultado de una esencia o atributo intrínseco que los haga ser lo que son. Por el contrario, el sentido es siempre un resultado, un efecto: no solamente un efecto como producto, sino un efecto de óptica, un efecto de lenguaje, un efecto de posición.

El derecho como práctica social discursiva se organiza en una compleja red de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente. Proceso que no es ajeno al poder ni tampoco a la violencia. La violencia y el poder están, de hecho, inscriptos en el corazón mismo del lenguaje. En “La lección inaugural” Barthes sostenía que el poder está siempre agazapado en todo discurso que se sostenga. Plural en el espacio social, perpetuo en el tiempo histórico; jamás perece: hecha una revolución para destruirlo, revive en el nuevo estado de cosas. *“La razón de esta resistencia y de esta ubicuidad –dice Barthes– es que el poder es el parásito de un organismo transocial, ligado a la entera historia del hombre. Aquel objeto en el que se inscribe el poder desde toda la eternidad humana es el lenguaje o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua”*. Derecho, poder y lenguaje resultan así, ligados en una trama indisociable.

En “El libro por venir”, Blanchot¹⁹ escribe: *“El lenguaje, en el mundo, es, por excelencia, poder. (...) Nombrar es esta violencia que aparta lo que está nombrado para tenerlo bajo la forma cómoda de un nombre. Nombrar hace solo del hombre esa extrañeza inquietante y trastornadora que debe turbar a los demás seres vivos e incluso a esos dioses solitarios a quienes se dice mudos”* (Blanchot, 2005).

¹⁸ Cárcova, C. M., “Racionalidad formal o racionalidad hermenéutica para el derecho de las sociedades complejas” en *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial: Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje. Fascículo N°9, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, mayo 2014 II.

¹⁹ Blanchot, M., *El libro por venir*, Madrid, Trotta, 2005.

El lenguaje instituye, organiza pero también impone, hace decir. Marca la estructura de corte que inaugura toda referencia, todo vínculo filial. Frente a la clausura del fundamento, el carácter an-árquico²⁰, in-originario del derecho hace del cero su propia posibilidad.²¹ El inicio de la serie se juega allí en esa apertura que el grado cero permite. Pero como ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre, la estructura requiere, consecuentemente, una dimensión de fuerza, una "force de loi" que opere en su momento de actualización (fenoménica). Por eso Derrida puede decir que *"la operación que consiste en fundar, inaugurar, justificar el derecho, hacer la ley, consiste en un golpe de fuerza, en una violencia performativa y por tanto interpretativa"*.²² En un sentido similar Calvo González²³ ubica en la Soberanía aquel grado cero de la juridicidad entendiendo por Soberanía no "la juridicidad desnuda de sentido, sino el sentido de la juridicidad al desnudo, el borderline como huella del paso desde afuera a lo social y jurídico instituyente". Podría decirse entonces que el Derecho se juega en esa tensión entre lo (im)posible y lo (im)puesto.

El enfoque estructuralista permite también repensar la noción de sujeto de derecho. Como señala A. Ruiz *"poner en cuestión la noción de sujeto es mover una pieza que sostiene la estructura íntegra del sistema jurídico moderno"*. Frente a un núcleo esencial idéntico propio de las filosofías del "cogito", el estructuralismo entenderá a los sujetos como posiciones diferenciales en una estructura. Como dijimos anteriormente, no son los sujetos quienes construyen y usan el lenguaje, sino que es este el que los constituye y atraviesa. El sujeto dejará pues de ser concebido como el origen del significado, para pasar a ser una localización particular más, dentro de una totalidad significativa.²⁴

También, desde otras tradiciones filosóficas se propondrán nuevas maneras de pensar la subjetividad. Autores como E. Levinas y P. Ricoeur propondrán su recuperación narrativa, gesto que en modo alguno supondrá un retorno a aquel núcleo esencial propio de las

²⁰ Sin origen, sin fundamento absoluto.

²¹ Es por ello que subordinar la huella (el vacío posibilitador) a la presencia (metáfora del fundamento), llenarla míticamente, es excluir la escritura y con ella la misma juridicidad. Ya que la escritura acontece sólo donde la posibilidad habita

²² Derrida, J., *Force de loi. Le "Fondament mystique de l' autorité"*, Galilée, Paris, 1994.

²³ Calvo González, J., "Desafíos hermenéuticos: ad intra ad extra sentido" en *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial: Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje. Fascículo N°9, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, mayo 2014 II.

²⁴ Laclau, E., "Discurso" en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.), *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

filosofías del “cogito”. Reconociendo su deuda filial para con Hannah Arendt²⁵, Ricoeur hablará de “identidad narrativa”. Actuar, ver, recordar, completar el recuerdo con el relato, tal es el camino de revelación del quién. Para Ricoeur la pregunta por el ser del yo se contesta con la propia secuencia narrativa de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quién no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa. En este sentido hablar de identidad narrativa es reconocer la incapacidad del sujeto de captarse instantáneamente. La mediación narrativa subrayará así la identidad como interpretación de sí, que supone a su vez la interpretación del otro. Ricoeur propondrá entonces el concepto de “sí mismo como otro”, concepto que supondrá una puesta en relación del lenguaje, la narración, la acción y la ética.

Estas tradiciones resignificarán aquella noción de sujeto autónomo, preexistente al lenguaje para inscribirlo, en cambio, en el complejo registro de lo simbólico. Inscripción que pondrá también en juego la noción misma de alteridad.

6. Lenguaje y prohibición

Como decíamos, lenguaje y ley se implican mutuamente. En las estructuras elementales del parentesco Levi-Strauss escribía: *“Se cae en un círculo vicioso al buscar en la naturaleza el origen de reglas institucionales que suponen –aún más, que ya son– la cultura y cuya instauración en el seno de un grupo difícilmente pueda concebirse sin la intervención del lenguaje”*.²⁶ La prohibición del incesto marca el movimiento por el cual y en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura. Pero es precisamente por la vía del lenguaje que la genealogía relanza la cuestión de la imposibilidad incestuosa. Como bien señala Legendre²⁷ la genealogía fabrica el vínculo institucional y con ello al sujeto, inscribiéndolo en un orden de diferenciación filiatoria. De esta manera la genealogía implica el poder de hacer entrar al sujeto humano en la división.

Para el inconsciente, explica Legendre, la lógica de las relaciones familiares implica una combinatoria entre elementos que se pueden sustituir unos a otros, de modo que el deseo

²⁵ Arendt, H., *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2005. También Kristeva, J. *El genio femenino: Hannah Arendt*, Buenos Aires, 2006.

²⁶ Lévi-Strauss, C., *Las estructuras elementales del parentesco*, Barcelona, Paidós, 1969, p 41.

²⁷ Legendre, P., *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI, 1996.

incestuoso, al irradiar a todo el sistema, significa la indiferenciación y transforma en magma la entidad familiar. Sin la ley de prohibición del incesto, la individualización del sujeto sería imposible. Esta entrada del sujeto humano en el orden de las clasificaciones es una entrada jurídica. Pero este movimiento así como la genealogía misma no son separables de aquello que Sausurre llamaba la primera de las instituciones: la lengua.

7. Pasando en limpio...

Reflexionar acerca del derecho supone reflexionar acerca del lenguaje. Es el lenguaje la materia prima de la que está compuesta la juridicidad. Como decía Deleuze, no hay estructura más de lo que es lenguaje.

Es el lenguaje la materia prima de la que está compuesta la juridicidad.

En este sentido, la lingüística estructural puede ser de una enorme utilidad para el estudio del fenómeno jurídico. El derecho como práctica social discursiva se organiza en una compleja red de relaciones diferenciales según las cuales los elementos simbólicos se determinan recíprocamente. Proceso que no es ajeno al poder ni tampoco a la violencia. El lenguaje instituye, organiza pero también impone, hace decir. Marca la estructura de corte que inaugura toda referencia, todo vínculo filial. Como decíamos, no hay ley sin lenguaje pero tampoco hay lenguaje sin ley. Anudamiento que traza el marco de una compleja e infinita posibilidad.

Bibliografía

Arendt, H., *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires, 2005

Barthes, R., *Ensayos Críticos*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 1973.

Barthes, R., *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Blanchot, M., *El libro por venir*, Madrid, Trotta, 2005.

Bigot, M., "Apuntes de lingüística antropológica".

Calvo González, J., "Desafíos hermenéuticos: ad intra ad extra sentido" en *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial: Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje, Fascículo N°9, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, Mayo 2014 II.

Cárcova, C. M., *Las teorías jurídicas postpositivistas*, Editorial Lexis Nexis, 2007.

Cárcova, C. M., "Racionalidad formal o racionalidad hermenéutica para el derecho de las sociedades complejas" en *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial: Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje, Fascículo N°9, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, mayo 2014 II.

Culler, J., *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama, 1979.

Deleuze, G., "En qué se reconoce el estructuralismo", en *La isla desierta y otros textos*, Valencia, Editorial Pre-textos, 2005.

Derrida, J., *Force de loi. Le Fondament mystique de l' autorité*, Galilée, Paris, 1994

Gorali, M., "Derecho, comunidad política e interpretación" en *Revista Jurisprudencia Argentina*, Número especial: Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje, Fascículo N°9, Buenos Aires Abeledo Perrot, mayo 2014 II.

Greimas, A. J. "Estructura e historia" en *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI, 1967.

Kristeva, J., *El genio femenino: Hannah Arendt*, Buenos Aires, 2006.

Laclau, E., *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, FCE, 2004.

Laclau, E., "Discurso" en Goodin Robert y Philip Pettit (ed.), *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

Legendre, P., *El inestimable objeto de la transmisión*, México, Siglo XXI, 1996.

Lévi-Strauss, C., *Las estructuras elementales del parentesco*, Barcelona, Paidós, 1969.

Ruiz, A. C., *Idas y vueltas por una teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2001.

Miller, J. A., "La suture", *Cahiers pour l'analyse*, n° 1.

Milner, J. C., *El periplo estructural: figuras y paradigma*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 2003.

Sneh, P. y Cosaka, J. C., *La shoa en el siglo. Del lenguaje del exterminio al exterminio del discurso*, Buenos Aires, Javier Bóveda ediciones, 2000.

Sperling, D., *Filosofía de Cámara*, Buenos Aires, Mármol Izquierdo editores, 2006.

Sobre lo que el Derecho le debe a la Filosofía

Por Miguel Alejandro Herszenbaun

Abogado (UBA), profesor de Filosofía (UBA), doctorando de Filosofía (UBA) con una beca doctoral del CONICET, Ayudante de segunda del Depto. de Derecho Penal y del Depto. de Filosofía del Derecho. En este momento, se dedica a la investigación de la filosofía teórica de Kant y Hegel.

Resumen

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la necesaria integración entre filosofía y derecho, especialmente en lo que hace al estudio teórico del derecho y su enseñanza. A fin de probar dicha necesidad, analizaremos un problema teórico fundamental del Derecho Penal, la noción de dolo, y mostraremos su relación con la noción de sujeto propia de la filosofía moderna. Proponemos analizar la noción de dolo a la luz de la noción filosófica de sujeto, y así intentar mostrar no solo que están emparentadas, sino también que los problemas que la noción de dolo padezca se encuentran directamente relacionados con los defectos de la noción moderna de sujeto.

Sobre lo que el Derecho le debe a la Filosofía

Por Miguel Alejandro Herszenbaun

I. Introducción

Es quizá una verdad de Perogrullo. Como dice Borges, una de esas ideas irrefutables en las que nadie cree. Pero el Derecho es una disciplina que se mezcla y se enriquece de otras disciplinas. La filosofía ocupa, sin dudas, un lugar fundamental en este sentido. Un gran número de problemas jurídicos son, en verdad, problemas heredados de la filosofía. Entre ellos podemos contar la relación entre la norma y la acción, el origen y esencia de los derechos naturales, el alcance del poder del Estado. Sin embargo, entre todos ellos, encuentro un problema jurídico fundamentalmente unido a la historia de la filosofía: la relación del dolo con la noción de sujeto.

En lo siguiente, se alegará a favor de la integración entre estas dos disciplinas. Nuestro alegato consistirá en mostrar cómo los problemas teóricos que la ciencia del Derecho encuentra en la noción de dolo son, estrictamente, problemas filosóficos que requieren ser analizados teniendo en cuenta la historia de la filosofía. Así, presentaremos la relación entre el dolo y la noción moderna de sujeto y algunos enfoques distintos que podrían solucionar los problemas originados en la noción de dolo.

II. El dolo y el sujeto moderno o todos somos cartesianos

En lo siguiente presentaremos el problema del dolo y su relación con la noción moderna de "sujeto". Consideramos que la noción de dolo se fundamenta en la noción de sujeto: como una conciencia cerrada sobre sí misma, compuesta de entendimiento y voluntad, y con un acceso privilegiado a sus contenidos y representaciones. Como veremos, desatender el vínculo entre la noción de "dolo" y "sujeto" conduce al Derecho a arrastrar sin saberlo una definición problemática y comprometedoras de la que tampoco podrá desprenderse.

Veamos un poco qué supone la concepción moderna de sujeto y la noción de dolo. Considerado brevemente, el dolo suele ser definido como conocimiento y voluntad de llevar a cabo la acción típica. Esto significa que el sujeto activo del delito en cuestión *sabe* y *quiere* realizar la acción descrita en el tipo penal.¹

¹ Cfr. M. Kierszenbaum, "Las funciones del Derecho penal y del proceso penal", pp. 16, 19-20. Allí también se encuentran desarrolladas y analizadas otras caracterizaciones del dolo.

Ahora bien, la noción de dolo presupone una definición de sujeto. Un sujeto poseedor de voluntad y conocimiento, es decir, entendimiento. La tradición moderna iniciada por René Descartes describe así al sujeto.² Podríamos rastrear cómo Descartes y sus sucesores conciben al sujeto y ver cómo esto se relaciona con el dolo. La concepción típicamente moderna del sujeto es aquella que encontramos como fundamento de nuestra noción jurídica de dolo.

Como se sabe, Descartes comienza metodológicamente sus reflexiones con una duda exacerbada o hiperbólica.³ El objetivo de tal duda es de naturaleza metódica y pretende despejar el camino hacia la verdad: no tomar nada por verdadero que no se nos presente como claro y distinto, es decir, indubitable.⁴ El resultado de esa primera consideración es el descubrimiento del conocido “cogito ergo sum”, esto es, “pienso, luego existo”.⁵

El descubrimiento del cogito es el descubrimiento de la autoconciencia, del pensamiento de sí mismo como núcleo fundamental de la subjetividad. Ser sujeto es poder decir yo, poder reconocer la identidad de mí mismo conmigo mismo: poder reconocer que esto que piensa soy yo mismo.

Y conduce a Descartes a reconocer que soy una cosa que piensa⁶, esto es, una suerte de sustancia inmaterial (digamos, alma) que se diferencia conceptual y ontológicamente de las sustancias extensas, es decir, los cuerpos o la materia.⁷

El núcleo fundamental de la subjetividad está puesto, entonces, en el yo, en el pensamiento que estará dividido en entendimiento y voluntad. Esto es, en la facultad que permite entender y la facultad que permite afirmar o rechazar. Ahora bien, el sujeto autoconsciente hace las veces de fundamento gnoseológico. El terreno de la verdad se encuentra fundado en la autoconciencia, es decir, en el campo abierto al interior del pensamiento privado, de las representaciones que el sujeto posee al interior de sí mismo: si la única verdad indiscutible sobre la cual pueden fundamentarse todas las restantes verdades radica en el propio pensamiento, entonces todas las verdades dependerán de que el sujeto sea capaz de reconocerlas como tales y eso será posible en la medida en que se las encuentre en la interioridad del sujeto como claras y distintas.

El descubrimiento del cogito es el descubrimiento de la autoconciencia, del pensamiento de sí mismo como núcleo fundamental de la subjetividad. Ser sujeto es poder decir yo, poder reconocer la identidad de mí mismo conmigo mismo: poder reconocer que esto que piensa soy yo mismo.

² Descartes, R., *Meditaciones metafísicas*, Barcelona, RBA, 2004, pp. 163-164.

³ *Ob. Cit.* pp. 132-136. Allí Descartes presenta la figura del genio maligno como causa posible de error sistemático.

⁴ *Ob. Cit.* p. 131. Cuestión expresada en el primer principio del método, *Discurso del método*, Barcelona, RBA, 2004, p. 50.

⁵ *Meditaciones*, p. 135.

⁶ *Loc. Cit.*

⁷ *Ob. Cit.* p. 180.

Esta concepción del sujeto, su relación con la verdad y la noción jurídico-teológica de responsabilidad tienen su antecedente, si seguimos a Foucault, en la institución medieval de la confesión (o al menos se entrecruzan ahí). Según Foucault, el medioevo se propone configurar al sujeto como el terreno de la interioridad, de la reflexión interna que debe ser explorada por la institución clerical, pues en la interioridad y aun sin que cada uno lo sepa, puede encontrarse el mal y el pecado. La institución de la confesión se vuelve necesaria: aun en el menor y más intrascendente de los pensamientos no confesados puede encontrarse el pecado, por lo que la vigilancia externa de la interioridad es indispensable.⁸

La consideración de la concepción cartesiana del sujeto y la descripción del sujeto medieval y moderno hecha por Foucault nos permiten vincular más claramente al sujeto con el dolo.

La conciencia moderna, cerrada sobre sí misma, es tanto la cuna de los pensamientos como también el

fundamento de la verdad. Es el origen del sentido y el último depósito de lo verdadero y real. Junto a esta concepción de la verdad, surge la pregunta: cómo podemos conocer la verdad sin introducirnos en la interioridad del sujeto. En otras palabras: si la verdad la descubro en mí, en mi reflexión que revela lo evidente y certero, cómo puede ser compartida la verdad, cómo puede ser aceptada la verdad descubierta por otros, cómo pueden ser reconocidos y aceptados esos otros, cuyo pensamiento no descubro nunca en mí.

Este problema teórico-filosófico se traduce en dos problemas: uno, jurídico-penal; otro, político. En términos jurídico-penales, cómo se conoce el sentido de la acción. La famosa fórmula de los docentes de Derecho Penal suele ser “no existe el dolómetro”. El dolo, que es el núcleo fundamental, la esencia de los tipos penales dolosos –que son, por su parte, paradigma de lo ilícito– es incognoscible: en tanto conocimiento y voluntad de una conciencia, queda en la esfera de la interioridad, de la privacidad absoluta e incognoscible desde afuera, a lo sumo estipulable. No puedo saber *qué quiso* hacer el autor y *qué sabía*. Evidentemente, la concepción jurídica del dolo presupone la concepción moderna de la conciencia y conduce a problemas análogos a los ya descritos.

Se podría objetar que la verdad respecto de los hechos no se encuentra en la conciencia, sino en la conducta exteriorizada. Sin embargo, la referencia de la acción al dolo que la motiva, la impulsa, le da fundamento, es innegable y retrotrae toda posible solución que quiera darse al problema mencionado alegando la exterioridad de la conducta. En la medida en que la conducta es la

La consideración de la concepción cartesiana del sujeto y la descripción del sujeto medieval y moderno hecha por Foucault nos permiten vincular más claramente al sujeto con el dolo.

⁸ Foucault, M., *Tecnologías del yo*, pp. 88-92.

manifestación del dolo, esto es: de lo querido y sabido, como esencia del delito, el sentido de la conducta, su esencia permanece en la interioridad de la conciencia.

Como vemos, la concepción moderna de la conciencia nos obliga a admitir que la verdad de los hechos está en la conciencia. En la medida en que el dolo es el núcleo fundamental del tipo penal, de lo que constituye la acción típica, y en tanto se encuentra en el centro de la conciencia, el fundamento del tipo penal, de la esencia de lo que el tipo penal es está en la acción que exterioriza *algo* que está en su propio terreno solo en la conciencia misma. En otras palabras, la verdad del tipo penal está en la conciencia. Y es lo que expresaríamos en un juicio tal como “solo él sabe si quiso o no matarlo y si sabía lo que hacía”.

Desde esta concepción del dolo, al juez y al fiscal les toca juzgar todo desde sus meras apariencias⁹, desde lo exterior, desde sus manifestaciones, sin poder introducirse en la certeza, en la esencia misma de la cosa, en la esencia misma de la acción: en lo que el autor conoce y quiere, es decir, en su conciencia. En esto radica el segundo problema: el problema político: de ahí la obsesiva sobreestimación de la tortura. La tortura es el triunfo de la concepción de la verdad subjetiva y moderna, porque la tortura en busca de la confesión solo tiene sentido en un paradigma donde se concibe a la verdad como encerrada especialmente en la conciencia privada, en la íntima conciencia, en lo que el sujeto quiere y sabe y no en lo que objetivamente realizó. Su relación con la institución medieval de la confesión es, por tanto, evidente. Confesión y tortura son un par que encuentran su fundamento en la concepción moderna de sujeto y en la noción de verdad en ella fundada.

Consideremos una objeción. Como sabemos, el Derecho Penal juzga acciones. Y las acciones son objetivas, exteriores, públicas. Es decir, el Derecho penal se ocupa de conductas, no de pensamientos: con esto, podría creerse subsanado el problema planteado. Dicho en otras palabras, nadie va a juicio por pensar, sino por actuar con conductas objetivamente observables. Sin embargo, esta objeción no va al punto clave de la cuestión. Nadie discute que se juzguen hechos. Sino que el sentido preciso de esos hechos supone la esfera interna de la conciencia. La esencia de la acción tal como es pensada por el Derecho Penal es el dolo, la intención y el conocimiento. Y, por tanto, el fundamento y esencia de la acción radica allí en la privacidad de la conciencia.

La contraposición a esta concepción moderna de la acción podríamos buscarla tal vez en la fenomenología (quizá en la obra de Sartre, Husserl, Merleau-Ponty). También quizá en la filosofía práctica de Hegel.

⁹ Es interesante considerar que el caso de Kant es tal vez más extremo: no solo no podemos conocer a los otros como sustancias *pensantes*, sino tampoco a nosotros mismos: nos conocemos meramente como fenómenos y no como cosas en sí. Lo que en la esfera ética podría querer decir que nunca podemos garantizar qué es lo que nos motivó para llevar a cabo cierta acción.

En mayor o menor medida, estos autores abren la posibilidad de distanciarse del pensamiento cartesiano. Husserl es el más emparentado con la tradición cartesiana y por ello es víctima de objeciones análogas a las sufridas por Descartes.¹⁰ Pero Merleau-Ponty y Sartre abren el terreno a la consideración de un sujeto que no está necesariamente centrado en su conciencia, sino en su cuerpo. Y el cuerpo, como sabemos, es exterior, público, intersubjetivo.¹¹ Si el significado de la acción pudiera ser explicado en términos intersubjetivos, esto es,

La contraposición a esta concepción moderna de la acción podríamos buscarla tal vez en la fenomenología (quizá en la obra de Sartre, Husserl, Merleau-Ponty). También quizá en la filosofía práctica de Hegel.

en términos de movimientos corporales públicamente observables y cuyo significado se construyera intersubjetivamente o socialmente, la referencia a un presunto sujeto privado con voluntad y conocimiento sería superflua. Esto significa poder reconducir los términos en que consiste el dolo (conocimiento y voluntad) a conductas exteriores y no a representaciones mentales privadas. Con respecto a Hegel, vale preguntarse si su filosofía práctica, además de establecer que la axiología no puede estar fundada en la esfera privada de un particular, establece que el sentido de las conductas observables es dado por el colectivo y en la interacción entre los sujetos involucrados. Quizá podríamos encontrar una respuesta en este sentido en el capítulo de la "Autoconciencia" de la *Fenomenología del espíritu*.¹²

¹⁰ En *Meditaciones cartesianas*, Husserl explica nuestra comprensión de los yo es extraños a través de una síntesis pasiva en la que se da sentido al yo ajeno por medio de una equiparación con el yo propio, cfr. pp. 186-187, 197-198, 222-223. La crítica que se puede realizar a esta explicación de la experiencia del otro es que nunca puede tener experiencia de un otro radicalmente otro, pues el sentido del otro solo puede ser dado a partir de mi yo y, por tanto, debe conservar necesariamente un cierto grado de homogeneidad con éste.

¹¹ Entiendo que el tratamiento de la mala fe supone, precisamente, que los significados de la acción son públicos e intersubjetivos y que se encuentran manifiestos en la propia corporalidad. Por ejemplo, *El ser y la nada*, p. 92. "En una cualquiera de mis conductas siempre me es posible hacer convergir dos miradas, la mía y la del prójimo. Y, precisamente, la conducta no presentará la misma estructura en un caso y en el otro. Pero, como veremos más tarde, y como cada cual lo siente, no hay entres esos dos aspectos de mi ser una diferencia de apariencia a ser, como si yo fuera para mí mismo la verdad de mí mismo y como si el prójimo no poseyera de mí sino una imagen deformada". También el tratamiento del amor, el masoquismo y el sadismo hacen pensar que se despliega una batalla entre dos yoes para establecer quién ocupa el lugar de sujeto dador de sentido y quién el de objeto significado; en esta batalla está supuesta la discusión por el sentido de la corporalidad y la acción, por ejemplo cfr. *ob. cit.* p. 398. "No puedo ni siquiera concebir qué efecto tendrán mis gestos y actitudes, ya que siempre serán recogidos y fundados por una libertad que los trascenderá", también cfr. *ob. cit.* pp. 400-401.

¹² El cuarto capítulo de la *Fenomenología del espíritu* introduce una consideración del yo como saber de sí mismo y como saber que fundamenta el ser de otro objeto, junto con un tratamiento del yo como cuerpo y frente a otros objetos que se presentan también como yoes. En este tratamiento, se despliega un enfrentamiento entre los yoes para ocupar el lugar de fundamento del sentido de la realidad y en tal enfrentamiento se debate también quién queda reducido a ser un mero ser natural, esto es, mera vida o mera corporalidad y no un sujeto que la trasciende. Entiendo que en este tratamiento de la subjetividad e intersubjetividad puede encontrarse una caracterización de la conducta como conformada en su significado por múltiples sujetos.

Quizá la exploración en estos caminos teóricos no solo ofrecería una respuesta estrictamente filosófica sino también un avance para la reflexión teórico-jurídica.

Si se me permite, concluyo con una breve anécdota. En una ocasión, un docente preguntó cómo podríamos probar la existencia de dolo en un caso en el que un conductor atropellara a un peatón. El docente pretendía demostrar la referida incognoscibilidad del dolo. La respuesta vino desde el fondo del aula y fue la siguiente: “Yo propondría probar, primero, si el conductor tenía los ojos abiertos; luego, si en su campo visual tenía al peatón; luego, probar si pisó o no el freno. Si el conductor tenía al peatón en el campo visual de sus ojos facultados para ver y no frenó... ¿qué otra cosa necesitamos saber para saber si hay “dolo”?”.

Yo me pregunto lo mismo: ¿qué otra cosa podría querer significar el *dolo* de matar en este caso sino el llevar a cabo todas estas acciones?

Conclusiones

Como se ha podido ver, la discusión en torno a la noción de dolo es herencia de una tradición filosófica en la que sin saberlo estamos inmersos. No solo se ha vuelto manifiesto que para encontrar nuevas respuestas a la pregunta por el dolo resulta necesario abordar distintas tradiciones filosóficas, sino que ha quedado a la vista la necesidad de integrar disciplinas a la hora de su enseñanza, particularmente, el aprendizaje de la filosofía como un complemento fundamental para una comprensión más profunda del derecho.

Bibliografía

Descartes, René, *Meditaciones metafísicas*, Barcelona, RBA, 2004.

Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1973.

Husserl, Edmund, *Meditaciones cartesianas*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1979.

Kierszenbaum, Mariano, “Las funciones del Derecho penal y del proceso penal”, presentado en IV Seminario de Necochea, Buenos Aires, 2013.

Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Península, 1975.

Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Barcelona, Altaya, 1993.

Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes

Por Johanna Caterina Faliero

Doctoranda en Derecho Civil (Facultad de Derecho – UBA). Alumna de las Especializaciones en “Derecho Informático” y “Derecho de Salud y Responsabilidad Médica e Institucional” (Facultad de Derecho – UBA). Programas de Actualización en “Derecho del Consumidor Profundizado” y “Derecho y Servicios de Salud, Contratos y Responsabilidad Médica” y (Facultad de Derecho – UBA). Alumna del “Programa de Actualización sobre Prevención Global de Lavado de Activos y Financiación del Terrorismo” (Facultad de Derecho – UBA). Investigadora Tesista del Proyecto UBACyT “Tensiones que genera la aplicación de TICs y los derechos a la protección de datos personales, intimidad e imagen”. Curso Independiente en “Derecho de Nuevas Tecnologías, Comunicación Digital y Redes Sociales”. (Facultad de Derecho – UBA). Abogada, Diploma de Honor y Segunda Escolta, Orientaciones en Derecho Empresarial y Privado (Facultad de Derecho – UBA). Formación completa de Carrera Docente y Auxiliar de Segunda por concurso en Contratos Civiles y Comerciales y Derechos del Consumidor (Facultad de Derecho – UBA). Consultora legal independiente en Derecho Informático, Derecho de Salud y Derechos del Consumidor.

En el siguiente trabajo se han estudiado y analizado con una teleología propositiva desde un punto de vista analítico y crítico, la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria, particularmente desde la disciplina del Derecho, con la premisa de las ventajas espaciales, temporales y cualitativas que ofrecen ellas.

Las TIC han pasado a formar parte insoslayable de nuestras vidas cotidianas en sociedad, y la educación universitaria no se haya exenta de ello. Las TIC han permitido el acortamiento de las brechas de espacio y tiempo, ya que en ellas el usuario puede acceder de forma inmediata a ellos sin las limitantes propias de los medios de información y comunicación tradicionales.

Al mismo tiempo las TIC ofrecen un campo fértil para la democratización en el acceso a los conocimientos, al intercambio fluido interdisciplinario y a la globalización de los aprendizajes. Los estudiosos y estudiantes de todas partes del mundo pueden concurrir libremente a este encuentro, sin otra necesidad que los medios y plataformas de intercambio y el conocimiento mínimo de manejo.

Por lo que desde el punto de vista educativo se torna indispensable repensar al alumno-usuario de TIC y al profesor-usuario y administrador de TIC, en sus nuevos roles y funciones y en estos nuevos procesos de intercambio comunicacional e informativo, para poder extraerle a las TIC

todas sus utilidades y potencialidades más ventajosas, en el proceso de flexibilización del modelo educativo que atravesamos.

Todo ello exige que las instituciones y los docentes universitarios procedan a adaptarse y a mutar en estos nuevos entornos, en la búsqueda del balance, la eficacia y eficiencia educativa, y sin la pérdida absoluta del mentado contacto "cara a cara", sino en su complementariedad y enriquecimiento por intermedio de las TIC en el proceso de enseñanza de la ciencia jurídica.

Las TIC: acortar brechas de tiempo y espacio, promover la interdisciplina y la globalización de los aprendizajes

Por Johanna Caterina Faliero

Introducción

En los tiempos que corren la exposición permanente a las TIC resulta una realidad incontestable; ellas cumplen un rol fundamental en nuestras vidas y tienen un poder irrefutable en la sociedad. Permiten la intensificación del intercambio comunicativo e informativo, al mismo tiempo que su evolución permanente se sirve de la ayuda de los cambios tecnológicos disponibles.

A lo largo de todas las épocas, la humanidad ha evidenciado de manera distinguida la necesidad de comunicar a otros los productos de su expresión; lo cual resulta de fundamental importancia para el progreso en la educación y retransmisión de conocimientos. El florecimiento tecnológico vivenciado desde el siglo XX ha permitido un crecimiento exponencial en esta producción, transmisión y consumo, por una variedad de medios antes inexplorados y poco tradicionales, cuya vertiginosa expansión y generalización ha permitido revolucionar el campo de la información.

Los medios de comunicación son el ámbito ideal donde convergen los significados colectivos y donde la cultura se crea, transforma y modifica. La importancia de los medios radica en su función de transmitir aquellos significados que resultan relevantes para una determinada sociedad. La implementación de tecnologías en la comunicación ha servido, cada una en su particular modalidad, en modular cómo la sociedad se comunica y cómo la cultura se construye. La naturaleza de la comunicación en una cultura particular varía en base a las tecnologías de medios disponibles en ella, lo cual se conoce como determinismo tecnológico.

Nuestra sociedad tecnocrática celebra la disponibilidad tecnológica y la aplicación de métodos científicos a los fines de resolver problemáticas de la vida cotidiana en todas sus aristas y mejorar la calidad de vida, entre ellos, la educación.

La evolución y proliferación de medios de comunicación han impactado en el modo en el que concebimos el tiempo y el espacio, los cuales ya han dejado de ser fijos y determinados. Los espacios temporales y espaciales hoy día son de lo más flexibles; podemos trascender fronteras y llegar de un punto al otro del globo de un instante a otro, nuestros mensajes pueden perdurar en el tiempo, o estar disponibles los 7 días a la semana 24 horas al día si así lo deseamos, entre tantas otras posibilidades. La revolución electrónica, informática, seguida del auge de las telecomunicaciones, permitió eliminar la ineficiencia que se derivaba de la distancia espacial y el retardo temporal.

Los medios masivos de comunicación han cambiado el modo en el que nos relacionamos socialmente. En definitiva, la sociedad ha cambiado, el individuo se ha distanciado de sus comunidades más íntimas y se ha convertido en un individuo –ciudadano, trabajador, consumidor y por qué no estudiante y docente– globalizado.

Si bien es sabido que los avances y el progreso científico no llegan a todos los rincones de nuestro planeta en el mismo instante y calidad, podemos apreciar que en alguna medida los conocimientos se han democratizado y las noticias y novedades científicas han dejado de ser en parte capital en información de unos pocos. A su vez se ha fluidificado el intercambio entre disciplinas y su interconectividad; por lo que la interdisciplinariedad en nuestros tiempos cobra nuevos significados y relaciones jamás antes vistas en un mundo lleno de posibilidades.

En esta era se ha dado una marcada evolución en el modo en el cual se comunica la ciencia, por lo que la amplísima diseminación de la información científica por los medios de comunicación requirió del despliegue de estrategias adaptativas de traducción en la comunicación de información científica a un público no experto, a saber entre otras: "*targetting*", encuadre y priorización.

El impacto que han tenido los medios de comunicación en la educación es innegable; no solo se han globalizado los conocimientos sino que también se han tornado accesibles, por lo que, en adición al sinnúmero de novedosas actividades que se pueden realizar por intermedio de los, se ha revolucionado drásticamente la actividad académica y el proceso de aprendizaje.

Los medios de comunicación han aportado nuevas soluciones y problemas al área académica; en definitiva, nuevos desafíos de los que se puede beneficiar positivamente.

El impacto que han tenido los medios de comunicación en la educación es innegable; no solo se han globalizado los conocimientos sino que también se han tornado accesibles.

Desarrollo

Los medios de educación son ahora inseparables de los medios de comunicación en la transmisión de información. Las tecnologías de la comunicación sirven a la educación como educadoras, evaluadoras, herramientas, fuentes de información y facilitadoras de la comunicación e intercambio.

Con la mencionada revolución informática y comunicacional, los espacios educativos –específicamente los superiores y en particular en referencia a la educación universitaria en derecho y ciencias jurídicas– han debido flexibilizarse y abrazar el cambio, integrando la tecnología al

proceso formativo; lo cual requirió colateralmente la flexibilización de procedimientos y actualización de la estructura administrativa de la institución.

Así lo hemos podido ver en líneas generales con: el centro de consulta personal de los alumnos vía online, las inscripciones por Internet, el censo realizado por Internet, la obtención de correo electrónico para alumnos y docentes de la facultad, la creación del portal académico web, la página web de la facultad con su información íntegramente disponible y subida a esa plataforma, las páginas web de las agrupaciones de la facultad y el centro de estudiantes, las revistas digitales de la facultad, los *newsletters*/envíos de novedades de conferencias, jornadas, posgrados, cursos, vía email, etc. entre tantos otros cambios.

Sin perjuicio de ello, no se han observado idénticos cambios de manera generalizada en los cursos de enseñanza de grado.

Esta distinción particular responde a que en el nivel de posgrado, sí y desde años atrás, se encuentran disponibles cursos virtuales o a distancia y tradicionales complementados tecnológicamente, por ej., en ellos como en los cursos presenciales es frecuente el intercambio de material vía email/carpetas compartidas/etc. y comunicación asidua con los docentes por estos medios, creación de comunidades virtuales, etc.

Como se venía diciendo, en grado la permeabilidad no ha sido la ideal; la mayor parte de las iniciativas han correspondido a inquietudes particulares de los docentes, lo cual dificulta la estandarización de su uso y la integración y naturalización en el proyecto global de la carrera. Como describe acertadamente el autor Salinas "*se requiere participación activa y motivación del profesorado, pero se necesita, además, un fuerte compromiso institucional*".

A su vez, la flexibilización debe ser ideológica y permitir, como se adelantase, una complementación del contacto "cara a cara", un enriquecimiento, y el servicio de un medio adaptativo para suplirlo dinámicamente cuando este no pudiese llevarse a cabo, a los fines de evitar las interrupciones o dilaciones en el proceso educativo por infinita cantidad de motivos, tanto de profesores como de alumnos.

Los retos que presenta el marco espaciotemporal en el que el usuario de TIC desarrolla sus actividades de aprendizaje dependerán de su acceso a ellas y de su disponibilidad, por lo que en este aspecto aún resta mucho por hacer en miras a la democratización del acceso a las TIC y sus

Los medios de educación son ahora inseparables de los medios de comunicación en la transmisión de información. Las tecnologías de la comunicación sirven a la educación como educadoras, evaluadoras, herramientas, fuentes de información y facilitadoras de la comunicación e intercambio.

herramientas (Ej.: acceso a Internet libre de costo, computadores personales entregados por la universidad y salas de computadores de acceso público instaladas en su edificio).

El rol del docente también requiere un cambio, debe ser guía en este proceso para extraerle su máximo potencial ya que sin su interacción el proceso –si bien puede ser espontáneo o autopulsado por el alumno– no tendrá el enriquecimiento de sus recursos técnicos y didácticos, la satisfacción adecuada de las necesidades particulares del alumno, y las metas u objetivos pedagógicos que se desean progresivamente alcanzar, los cuales debieran ser planificados y revisados periódicamente, contrastados con el *feedback* que la realidad propone y redireccionados dinámicamente.

>> Práctica Aplicada de las TIC

En la experiencia de grado, la implementación gradual de TIC en la medida de las posibilidades de infraestructura, diversidad e inequidad de recursos, se ha limitado en líneas generales a la disponibilidad de material en formato y soporte digital y la utilización del correo electrónico como una modalidad alternativa, subsidiaria y/o complementaria de comunicación e intercambio de información y documentos con los alumnos. Otras opciones han sido sumar al tradicional correo electrónico, dentro del mismo ámbito o variedad de servicios que ofrece Internet, la utilización de alguna tecnología *cloud* de almacenamiento y acceso de archivos (carpetas compartidas de material), la creación de blogs/grupos/páginas en redes sociales de los integrantes de la cursada.

Por una parte, estas tecnologías mencionadas previamente ofrecen ámbitos horizontales de intercambio, dotados de una relativa privacidad que facilita la comunicación fluida desapegada del compromiso e implicancias del contacto cara a cara. A su vez ofrecen infinitas posibilidades en cuanto al acceso de información y su libre intercambio, facilitando el acceso rápido, eficiente y económico al material de estudio, sin pérdida significativa de su calidad o variedad. Permiten un contacto más cercano e informal con el docente, ya que la comunicación fluye en una espacialidad extraña a la del aula – ámbito formal de estudio – y temporal de cotidianidad – 24 h fuera del ámbito temporal de cursada-. Por todo lo cual, las variantes tecnológicas se presentan como soportes amigables y complementos necesarios de la actividad pedagógica, y son aceptadas por la gran mayoría de sus receptores, dependiendo del grado de naturalización que hayan vivido de estas herramientas.

Por otra parte, y desde un punto de vista estrictamente crítico, las TIC aportan nuevos peligros y problemáticas a resolver desde el ámbito de la enseñanza que se condensan en dos direcciones, las que de cierta manera ya fueron vistas respecto de otras temáticas análogas desde las cuales se podría ejemplificar el proceder recomendado con miras a su resolución. En primer lugar, el ámbito de cercanía/falsa intimidad/privacidad que generan las TIC conlleva a la pérdida de distancia relacional, que erige en muchas ocasiones la inercia hacia el respeto/distancia/autoridad del docente. Desde ya, resultaría una generalización sesgada tratar ambos factores como correlativos, por lo que la siguiente reflexión se dirige a la contemplación de otra problemática que no es la del emisor/alumno respecto del matiz del acto comunicacional que emite, sino el del docente respecto de la regulación y moderación del ámbito comunicacional que ofrecen las TIC. La difusión del protocolo del comportamiento adecuado y esperado al efectuar el contacto electrónico ("*Netiquette*") es una nueva responsabilidad del docente. La otra problemática es sintomática de un problema mayor que afecta al estudiantado, a saber: la inequidad e imposibilidad o restricciones de acceso a las TIC. Por lo que también se erige aquí una nueva responsabilidad en

cabeza del docente, de continuar brindando medios alternativos o complementarios para suplementar las deficiencias que se le presenten, sin agravar el cuadro situacional ni revictimizar al alumno, quien se encuentra en una posición de exclusión tecnológica (brecha digital).

En la experiencia de posgrado, las tecnologías implementadas son más variadas. Por ejemplo, si bien en grado en ocasiones se utilizan proyecciones de documentos digitales (presentaciones, textos, tutoriales) en la mayor cantidad de las veces se prescinde de ello, mientras que en posgrado estos recursos se utilizan con asiduidad y naturalidad, y hasta son esperados/solicitados por los alumnos. A su vez, los matices son más variados y por ello, también los desafíos que se presentan. El público del alumnado posee un rango etario más variado o divergente en la naturalización de las TIC en su uso cotidiano, por lo que se abre un amplio espectro que el docente debe procurar resolver adaptativamente para evitar que la formación impartida no sea desnivelada de uno a otro receptor alcanzado o no por las TIC. Aquí, al igual que en grado, la responsabilidad del docente no se reduce en solo formar en la materia que trata, sino en la utilización de las TIC (Ej.: utilización de grupos de comentarios, carpetas compartidas, participación en clases virtuales, recepción de archivos de diversos formatos – compatibilidad de formatos, etc.). Si bien como se puede avizorar, las temáticas mencionadas son estrictamente técnicas; la realidad es que todos nos hemos vuelto ligera y promiscuamente más técnicos de lo que éramos, a menos en el manejo utilitario y cotidiano de las herramientas de información y comunicación, por lo que debemos inevitablemente transferir lo aprendido a nuestros alumnos, sean estos de cualquier nivel.

Por último, desde un punto de vista práctico y desde los desafíos propios de la experiencia en TIC, los docentes tienen un último mandato de solidaridad respecto de sus colegas. Hasta bien no se uniformicen los grados de instrucción en TIC, por un principio humanista, solidario y cooperativo, el equipo de colegas debe ayudarse recíprocamente en la travesía autodidacta que nos imponen las TIC, por sus constantes e irrefrenables avances diarios.

Conclusiones y propuestas

- La educación es un factor clave para la determinación de la seguridad, prosperidad y calidad de vida de todos nosotros. La introducción de las TIC en la educación universitaria depende de múltiples factores políticos, económicos, sociales y culturales, y requiere del debate institucional, público, de la sociedad, y sus actores, tanto docentes como alumnos.

- El ser humano es un ser social y global, por lo que necesita de la interacción entre sus pares y el mundo que lo rodea. La tecnología facilita la rapidez en el intercambio de información, su instantaneidad, rompiendo con las barreras limitantes temporales y espaciales, globalizando y democratizando el acceso a los conocimientos.
- Las TIC sirven para multiplicar los ámbitos de intercambio y posibilidades de respuestas e interacción. Los medios sociales de comunicación comparten, conforme sus teóricos lo explican, las “cinco C”: conversación, contribución, colaboración, conexión y comunidad. Frecuentemente permiten conversaciones bi o multidireccionales, y fomentan la participación, contribución y reacción. Promueven el intercambio informativo, su distribución y accesibilidad, al igual que la personalización, creación y creatividad de contenidos. Y fundamentalmente, a partir del relacionamiento interpersonal de sus usuarios se crean verdaderas comunidades virtuales. Por lo que servirían a la creación de comunidades o sub-comunidades/subgrupos educativos.
- Las TIC permiten un mayor grado de colaboración informal entre individuos y la institución educativa, lo cual invita al intercambio y se presenta como amigable y accesible para las nuevas generaciones.
- Para la incorporación de las TIC se requieren de cambios en las concepciones del aula como espacio, sus procesos didácticos, la identidad y accesibilidad del docente, sus recursos, métodos y contenidos, infraestructura y adecuación tecnológica, y prácticas individuales, colectivas e institucionales.
- Tanto el docente como sus alumnos deben conocer y dominar estas tecnologías, utilizándolas para interactuar por su intermedio, fomentando en toda ocasión un uso consciente, humanizado, solidario y responsable, y buscando el balance ideal que más se ajuste a sus necesidades de tipo tecnológico-pedagógico y organizativo.
- En la implementación de las TIC se requieren: un sistema de apoyo, tanto a profesores como a alumnos (asistencia y formación técnica continua de libre acceso, promoción del uso y democratización del acceso a las TIC – estrategias igualadoras); una política y organización institucional y grupal con roles asignados; y una infraestructura adecuada (de hard, soft y redes, para la institución, los profesores y los alumnos, en los tres ámbitos-contextos).

El ser humano es un ser social y global, por lo que necesita de la interacción entre sus pares y el mundo que lo rodea. La tecnología facilita la rapidez en el intercambio de información, su instantaneidad, rompiendo con las barreras limitantes temporales y espaciales, globalizando y democratizando el acceso a los conocimientos.

- El equipo docente, conforme a las características del curso que da, será el encargado en cada caso en particular de elegir la modalidad de intervención de las TIC en su ámbito. A saber, emprendiendo un modelo de iniciación, estándar, evolucionado o radical, conforme al desarrollo evolutivo y formativo del grupo, la disciplina y contenidos a dar.
- El éxito de la implementación dependerán de la capacidad de innovación de la institución y sus actores fundamentales, la flexibilidad de sus integrantes y docentes, el grado de reconstrucción y adaptación de los ambientes de comunicación, el grado de intervención en la infraestructura y su adecuación tecnológica, y el compromiso de todos los sujetos que intervienen en el proceso en sus roles definidos.
- Los objetivos que persigue la introducción de las TIC en la enseñanza del derecho son: la construcción de un ambiente educativo más individual, flexible y hecho a la medida del alumno acorde a sus inquietudes, intercambios y necesidades; el alcance de una mayor accesibilidad a experiencias educativas de tipo, profundidad, cantidad y calidad avanzadas; la mejora de la calidad, eficacia y eficiencia comunicacional y educativa en un proceso de aprendizaje democratizado, participativo, colaborativo y solidario; y el fomento del estudio de la ciencia desde una perspectiva competitiva de excelencia global enriquecida interdisciplinariamente.

Bibliografía

Fang, Irving, "A History Of Mass Communication – Six Information Revolutions", EE.UU., Focal Press, 1997.

Hallahan, Kirk, "The Consequences Of Mass Communication – Cultural And Critical Perspectives On Mass Media And Society", McGraw- Hill, 2003.

Movius, Lauren,: "Cultural Globalisation And Challenges To Traditional Communication Theories", University of Southern California, Platform, *Journal of Media and Communication*, Volume 2, Issue 1, University of Melbourne. Australia, enero 2010.

Ritzer, George, "The Blackwell Companion to Globalization", Blackwell Publishing, 2007.

Salinas, Jesús, "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", Vol. 1 N°1, *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, noviembre 2004

Talleres de sensibilización en la comunidad educativa sobre nuevas problemáticas relacionadas con los menores y las redes sociales. El uso del Método de Casos



Por Susana Campari

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

La red es un medio nuevo que exige conocer, en especial en la comunidad educativa, cómo hacer un uso libre y responsable de ella conociendo los riesgos a los que se pueden enfrentar en especial los menores y, sobre todo, la forma de afrontar los mismos.

Este es un apartado de gran importancia, pues la mayoría de los menores están participando de forma activa en las redes sociales sin entender correctamente las particularidades del medio y las implicaciones que se pueden derivar de un mal uso.

Estos "usuarios no adultos" deben ser conscientes de las consecuencias que tienen los actos en la red y la correcta gestión de su identidad digital, deben conocer algunos de los riesgos que pueden presentarse como el *ciberbullying*, el *grooming*, etc., además de gestionar correctamente su privacidad y aprender normas de uso de las redes sociales. Por lo tanto, cada día se hace más necesario "aprender a vivir en red".

El método de casos es una herramienta más que útil, aplicado como técnica social de aprendizaje, para ser usado en talleres de sensibilización realizados en forma conjunta con la presencia de docentes, padres y alumnos de la comunidad educativa. En esos talleres, a partir de los casos presentados, se podrá trabajar en el análisis de las causas y las consecuencias de estos nuevos problemas, identificar variables, alternativas y/o posibles soluciones. En coherencia con las acciones informativas, la acción formativa a través de

El método de casos es una herramienta más que útil, aplicado como técnica social de aprendizaje, para ser usado en talleres de sensibilización realizados en forma conjunta con la presencia de docentes, padres y alumnos de la comunidad educativa.

la resolución de casos, permite proporcionar pautas concretas para identificar los riesgos asociados al uso de Internet y la forma de afrontarlos.

El objetivo de esta dinámica- en este caso en particular- es conseguir la visualización de la velocidad a la que fluye la información por Internet, la falta de control que tenemos sobre ella, una vez puesta en la red y lo fácil que es su manipulación.

Por otra parte, usualmente los adultos tienen pocos conocimientos sobre los riesgos a los que se exponen sus hijos a la hora de utilizar Internet por lo que la participación en estos talleres será una herramienta más que útil para ponerlos en tema sobre estos problemas no siempre conocidos en su potencialidad asociados al riesgo de dependencia o uso abusivo, por delante incluso del resto de situaciones que también se pueden presentar: virus, acoso sexual, interacción con desconocidos, acceso a contenidos inadecuados, etc.

A través de esta forma innovadora de sensibilizar en temas actuales a través de la resolución de casos de la vida real se podrá ofrecer una información eficaz que permita a todos los colectivos de la comunidad educativa sentirse seguros y protegidos en la utilización de las nuevas tecnologías.

Algunos de los objetivos de estos talleres de sensibilización con casos podrían ser:

- *Reflexionar sobre la presencia y las ventajas de Internet y las Redes Sociales en nuestras vidas.*
- *Concienciar de la importancia de participar en la red.*
- *Crear un documento resumen de las ventajas de la red*
- *Concienciar sobre la problemática del grooming y cyberbullying.*
- *Conocer las estrategias del groomer y los motivos de la víctima para contactar con él.*
- *Conocer las emociones de cada uno de los roles participantes en el cyberbullying: víctima, acosado y espectador.*
- *Conocer las principales manifestaciones del cyberbullying.*
- *Establecer las estrategias de prevención.*
- *Cómo detectar el cyberbullying.*
- *Saber cómo actuar ante un caso de cyberbullying.*

En definitiva, entendemos que los centros educativos se convierten en el espacio adecuado para el desarrollo de estos talleres de sensibilización donde la comunidad educativa, a través de la resolución de casos preparados a tal fin, trabaje en forma planificada y eficiente en la identificación de los riesgos del uso de las nuevas tecnologías y ponga en práctica las medidas adecuadas de seguridad personal y familiar.

Aquí presentamos un caso preparado en el taller a mi cargo que podrá ser utilizado con éxito para cumplir con los objetivos aquí enunciados.

FICHA TÉCNICA

Título del Taller:

EL ENEMIGO OCULTO

Autores:

Giovanna Barra Ramírez

Javier Casartelli

Valeria Pastura

Objetivo General:

Conocimiento y concientización acerca de la problemática actual del **GROOMING**.

Objetivos Específicos:

Planteo del tema a través de una charla informativa sobre el **GROOMING**.

Resolución de cuestionarios destinados a padres y adolescentes sobre dicha problemática.

Destinatarios:

Adolescentes de Escuela Secundaria, Padres, Docentes, Autoridades de Establecimientos Educativos y Fuerzas de Seguridad (Policía).

Modo de aplicación:

Realización de un taller de concientización y sensibilización en Escuela Secundaria acerca del **GROOMING**, dirigido fundamentalmente a adolescentes y padres de los mismos. Contando, también, con la asistencia de docentes, autoridades educativas y fuerzas de seguridad.

SITUACION PROBLEMÁTICA

Este hecho sucede en la Provincia de Buenos Aires, durante primeros meses del presente año.

Néstor de 42 años, Ingeniero en Sistemas, casado con dos hijos menores de edad y habitante de la ciudad de la Plata, entabla un contacto a través de la red social Facebook con Luciana, adolescente de 14 años, del Partido de Morón.

Néstor adquiere una falsa personalidad, simulando ser un joven de 17 años con el objeto de captar la atención y el interés de la joven a la que engaña con un fin determinado. Al colocar en su página de Internet fotos de la banda musical One Direction, de la cual ésta era seguidora, comienza a conversar con la misma generando empatía. De a poco intercambian fotos del grupo musical y letras de canciones, logrando, de esta manera, ganar su confianza.

Néstor le cuenta a Luciana una falsa historia familiar que la joven cree de inmediato.

Con el correr de los días, la adolescente le comienza a contar como era su entorno familiar, le cuenta, también, que pasaba mucho tiempo sola y aburrida en su casa ya que su madre y su padre trabajaban muchas horas al día y regresaban, generalmente, a altas horas de la noche.

De a poco Néstor le va confesando que no era un chico de 17 años, sino que era un estudiante universitario, para luego, días posteriores, confesarle que ya había terminado sus estudios.

Luego de dos meses de hablar a diario con ella, Néstor la invita a un supuesto recital de la banda al que él iba a asistir con un grupo de amigos y contaba con una entrada extra que le quería regalar a Luciana. Con ese fin la cita al día siguiente a la 15:30 hs. en la plaza cercana a la casa de la joven para entregarle la entrada.

Luciana duda en asistir sola, pero debido a la insistencia del supuesto joven, la misma va al lugar de encuentro sin dar aviso de dicha cita a sus padres.

Una vez que llega a la plaza, se sienta en un banco a esperar a ese supuesto joven del que poco a poco se había ido enamorando y que la tenía tan ilusionada.

Luego de un rato de espera, aparece Néstor y se presenta ante ella. Esta se sorprende al ver que era una persona mucho mayor de la que esperaba encontrar. El le pide disculpas nuevamente por haberle mentido respecto a la edad y la joven las acepta.

Néstor le propone que caminen juntos un rato y la invita a tomar un helado. Luciana no duda en acompañarlo ya que esta persona le transmitió nuevamente mucha confianza.

Caminaron juntos tres cuadras y al llegar a un terreno baldío este hombre la empieza a manosear y Luciana se resiste, lo que provoca un estado de furia en Néstor quien la sujeta del brazo, la golpea violentamente y la desmaya. Cuando puede dominar la situación estando Luciana inconsciente abusa de ella. Una vez que este cumplió su cometido, pensando que la joven estaba sin vida, la deja abandonada en el lugar.

Horas después, debido a la denuncia de los padres de la joven, se inicia una búsqueda policial por el barrio para hallarla.

Un hombre que pasaba por el lugar rumbo a su casa ve en el terreno baldío algo que le llamó la atención. Se acercó al lugar y vio el cuerpo desnudo sin vida de una joven que esta estaba casi desfigurada. De inmediato comenzó a pedir ayuda, los vecinos más cercanos al lugar llamaron a la policía quienes, luego de llegar los padres de la chica al lugar del hecho, es trasladada.

CHAT**4 de mayo de 2014 17:58****Néstor:** hola Luciana**Luciana:** hola**Néstor:** veo q sos fan del mismo grupo de música que yo**Luciana:** siiii, no lo puedo creer!!**Néstor:** si, y estoy esperando que venga para ir a verlos. Podríamos ir juntos te parece con unos amigos, obvio lleva amigas. Pero voy a tener entradas. Que se presenta en la cancha de River en dos meses y medio, te regalo una para vos**Luciana:** dale por supuesto que si**Néstor:** sos genial**10 de mayo de 2014 22:20****Luciana:** ya volví**Néstor:** como vas con el tema de entrar a jugar jockey??**Luciana:** en un par de horas voy a jugar**Néstor:** muéstrale al entrenador que eres la mejor, buena suerte!!!!!!**Luciana:** sos lindo**25 de mayo de 2014 15:06****Néstor:** hola! Como estuvieron tus pruebas de gimnasia?**Luciana:** aún no se espero que bien, creí que te habías olvidado de mí.... Acaba de invitarme una de las chicas del colegio a una fiesta, ella es muy popular**Néstor:** la chica mas popular y hermosa como vos**Luciana:** recibiste mi foto, la que te mande**Néstor:** si hermosa**Luciana:** podes guardarla si querés**9 de junio de 2014 17:15****Néstor:** cómo te fue

Luciana: hola! Entre al equipo y la foto que vos me ibas a mandar????

Néstor: tengo que hacerte una confesión linda

Luciana: qué?


Néstor: tengo 20, pero estoy en segundo año del la Universidad, tenía miedo de que no quisieras hablar más conmigo, te mando las fotos que te prometí


Luciana: no... aun me agradas, sos divertido, ah ese sos vos, sos lindo

Néstor: gracias linda por entenderme...

Luciana: sos el único que me entendés

Néstor: yo me siento igual.

Néstor: quisiera verte ahora mismo, tocarte, besarte 

Luciana: si – algún día 

27 de agosto de 2014 14:39

Luciana: hoy mi mamá me hizo devolver en un negocio un corpiño que compre

Néstor: que clase de corpiño era?


Luciana: de animal print

Néstor: tengo que decirte algo no estoy en segundo año de la facultad, ya me recibí

Luciana: cuantos años tenés?

Néstor: 25 años


Luciana: porque me seguís mintiendo?


Néstor: no quería decirte antes porque pensé que me ibas a rechazar, pero decime por favor que vamos a seguir charlando por favor, me gustas mucho 

Luciana: está bien, no me molesta, sos muy bueno y lindo conmigo, pero no me mientas más

10 de julio de 2014 23:10

Néstor: estas en tú habitación, cómo estás vestida????

Luciana: con un pijama 

Néstor: Tengo la entrada que te comente para ver a nuestro grupo y creo que debemos conocernos, solo decí que si y voy a donde sea 

Luciana: si 

EL ENCUENTRO

Néstor: hola soy yo linda Néstor, sos hermosa linda, soy yo – no lo puedo creer

Luciana: es un juego? no tenés 25, sos más grande, tenés 35 por lo menos

Néstor: no te enojas Lu solo dejame explicarte

Luciana: por qué me seguís mintiendo???, no me querés???

Néstor: esperá, no te enojas solo entendéme, me estas matando, olvidá la edad, todas las cosas que hablamos y compartimos fueron reales, estoy sentado a lado de tuyo, lo siento.

Néstor: por todo esto, tenía miedo de que no fueras lo suficientemente madura para entender, Luciana cuando te conectas con alguien de la manera que lo hicimos nosotros es para encontrar nuestra alma gemela y nosotros lo hicimos, nos encontramos el uno al otro.

Néstor: pensé que tenías edad suficiente para entenderlo y que eras inteligente, esto es ridículo, soy el mismo chico con el que hablaste durante dos meses, yo TE AMO LUCIANA. No entiendo porque la edad debe cambiar eso. Podemos caminar un poco y tomamos un helado antes de irme, vamos yo solo esperaba verte desde hace mucho tiempo, creí que por lo menos éramos amigos.

Luciana: está bien podemos seguir siendo amigos, vos me gustás, me da vergüenza decirlo

Néstor: la verdad me impresionas, sos tan inteligente, sensible y tan madura para tu edad, es increíble. Hoy te enseñé algo? Vamos por este lado

Luciana: es muy desolado

Néstor: seguís enojada?

Luciana: no

Néstor: te traje la entrada y un regalo y estoy nervioso, sigamos caminando.

Luciana: bueno ya me tengo que ir a mi casa.....

Néstor: eres perfecta, me quitas el aliento pensaste en nosotros así. Que estuviéramos besándonos (empieza a tocarla)

Luciana: Ella quiere escapar, dice no.

CONSIGNAS

- Cuestionarios

Para que contesten los Padres:

1- ¿Conoce la problemática del **GROOMING**?

- 2- ¿Controla a sus hijos cuando están en Internet? En caso afirmativo ¿De que forma?
- 3- ¿Tiene dialogo con sus hijos? ¿Saben que hacen sus hijos cuando están solos en sus casas?
- 4- ¿Cree que pedirle la contraseña de las redes sociales de sus hijos para controlarlos, es violar su intimidad/ privacidad?
- 5- ¿Cree que si los padres de Luciana hubieran tenido mayor control y mas comunicación con su hija se hubiera evitado el desenlace trágico ocurrido?

Para que contesten los Adolescentes:

- 1- ¿Conocés la problemática del **GROOMING**?
- 2- ¿Dialogás seguido en las redes sociales con gente que no conoces?
- 3- ¿Hablás con tus padres de los que haces durante el día, y que paginas de Internet visitas?
- 4- ¿Tus padres tienen tu contraseña de tus redes sociales?
- 5- Después de conocer el caso de Luciana ¿confiarías en encontrarte personalmente con alguien que conoces solamente de las redes sociales sin avisarle a tus padres?
- 6- ¿Conocés algún amigo que hable asiduamente con gente que conozca en redes sociales?

Para que contesten los Docentes y Autoridades Escolares:

- 1- ¿Conocían la problemática del **GROOMING**?
- 2- ¿Se trabaja en alguna asignatura escolar los temas de actualidad que afectan la vida de los adolescentes?
- 3- ¿Qué herramientas educativas se podrían utilizar para prevenir a los adolescentes y pre-adolescentes de los peligros que puede generar hablar con desconocidos en las redes sociales?
- 4- ¿Considera que este tipo de actividades ayudan a concientizar sobre el tema en los adolescentes?

Para que contesten las Fuerzas de Seguridad:

- 1- ¿Conocían la problemática del **GROOMING**?
- 2- ¿Nuestro país cuenta con una policía informática como la Unión Europea? ¿Qué diferencia tienen con respecto a sus potestades?
- 3- ¿Se trabaja de alguna forma en especial frente a estos delitos informáticos, que comienzan falseando la identidad, que conlleva a un posible abuso, violación o muerte de adolescentes?

- Debate y puesta en común respecto de la problemática del **GROOMING** contando con la participación de los diferentes sectores asistentes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En primer lugar se evaluará si se ha comprendido lo que es el **GROOMING**.

Se tendrá en cuenta el trabajo grupal de los diferentes sectores asistentes al taller. De esta manera, se podrá identificar si se utilizó el lenguaje adecuado para la explicación de la problemática del GROOMING a nivel mundial. Esto se podrá evaluar a través de las respuestas de los cuestionarios destinados a cada sector asistente al taller (Alumnos, Padres, Docentes, Autoridades de Establecimientos Educativos y Fuerzas de Seguridad).

Asimismo, a partir del debate y puesta en común de los diferentes grupos, se tratará de detectar si ha habido concientización sobre esta problemática vigente entre los adolescentes y se intentará lograr, también, que los adultos se involucren desde sus distintos roles para prestar ayuda y conciencia en los jóvenes que son, sin lugar a duda, el sector más vulnerable.

ANEXOS

Glosario

Grooming

Prácticas online de ciertos adultos para ganarse la confianza de un (o una) menor fingiendo empatía, cariño, etc., normalmente bajo una falsa identidad de otro/a menor, con fines de satisfacción sexual. Esos fines incluyen casi siempre como mínimo la obtención imágenes del/a menor desnudo/a o realizando actos sexuales, frecuentemente por medio de la webcam del/a menor. Algunos especialistas amplían la definición a cualquier persona que intente contactar con otra menor de edad con intenciones sexuales, aunque lo haga abiertamente, es decir, sin engaño y sin fingir otra identidad.

Groomer

Persona que realiza grooming sobre un/a menor.

Pedófilo

Persona que siente de manera habitual atracción erótica o sexual por niños (y/o niñas), e incluso puede mantener relaciones con ellos, con o sin abuso.

Pederasta

Persona que abusa sexualmente de niños o niñas.

Estupro

Acceso carnal con persona mayor de 12 años y menor de 16, conseguido con engaño o valiéndose de cualquier tipo de superioridad.

Edad de consentimiento

O edad mínima de consentimiento o mayoría de edad sexual. Edad a partir de la cual el consentimiento de un/a menor hace que una relación sexual con él/ella sea lícita.

Pornografía infantil

Representación visual, descriptiva o sonora de menores de edad de cualquier sexo en conductas sexualmente explícitas, ya sea solos o interactuando con otros menores de edad o con adultos.

Pseudopornografía

Material pornográfico donde no se haya utilizado directamente a un/a persona pero que emplea la imagen o voz de una o varias personas reales modificadas mediante filtros, collages o efectos para crear un montaje nuevo. También se suele denominar así la pornografía virtual.

Pornografía virtual

Pornografía generada mediante programas de diseño 3D.

Hentai

Género pornográfico del manga (historieta) y del animé (dibujos animados) japoneses.

Lolicon

Subgénero del hentai donde predomina la representación de personajes femeninos preadolescentes.

Shotacon

Subgénero del hentai donde predomina la representación de personajes masculinos preadolescentes.

Sexcasting

Envío de imágenes o vídeos de contenido sexual producidos por el/la propio/a remitente mediante Internet, teléfonos móviles u otras tecnologías de comunicación.

Sexting

Envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos por el/la propio/a remitente, a otras personas por medio de teléfonos móviles.

Sextorsión

Chantaje a una persona por medio de una imagen de sí misma desnuda que ha compartido a través de Internet o móviles mediante sexting o que le ha sido robada.

Webcast

Emisión de vídeo por Internet mediante una webcam.

¿Qué es el Grooming?

Consideramos **Grooming** al conjunto de acciones que lleva a cabo una persona sobre un menor, con un objetivo marcadamente sexual. El objetivo puede tener como fin último desde la obtención de imágenes del menor en situaciones sexuales o pornográficas, hasta la posibilidad de establecer contacto físico y presencial con dicho para consumir un abuso sobre este.

El acosador suele ser un adulto que, en este caso, utiliza los medios o canales que le ofrecen las nuevas tecnologías, utilizando su conexión a Internet o a través de la telefonía móvil.

Esto se debe a la facilidad de comunicación que permite la red y de la dificultad para la supervisión parental de la vida digital, factores ambos que posibilitan que los pederastas vean en Internet un contexto y una herramienta para perpetrar su acoso.



Aplicación e implementación de políticas públicas para el nivel universitario: Políticas Públicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Ana Prawda (coord.); Acevedo, Gabriela Vivian; Authier, Carlos Norberto; Bedoya, Matías Hernán; Bilbao, Patricia; Farina, Marina Leonor; Massini, Raúl; Nuñez, Eva Graciela; Persano, María Virginia; Rosón, Martín Nicolás

Art. 14.- “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles (...); **de enseñar y aprender**”.

Constitución Nacional Argentina

Resumen

Aborda el tratamiento, extensión y estado de la cuestión sobre Políticas Públicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Describe el marco teórico conceptual y la vinculación de las mismas con la Ley de Educación Superior N° 24.521. Desarrolla las Políticas Públicas existentes tales como: acompañamiento pedagógico a cátedras, servicio de asesoramiento jurídico (patrocinio), programa de voluntariado, becas de ayuda económica y políticas de evaluación universitaria. Se presenta así, la síntesis de los conocimientos construidos en el contexto del Módulo I: Pedagogía Universitaria de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Estableciendo una correlación entre la pedagogía (ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza) y las Políticas Públicas desarrolladas en el ámbito educativo de la educación superior, se estudia la relación entre dicha facultad y los distintos actores de la sociedad. Y a partir de ello se mencionan líneas de acción o maneras de vinculación y retroalimentación entre el cuerpo docente universitario, los estudiantes futuros profesionales y la sociedad.

Introducción

En este artículo nos proponemos esbozar una síntesis de los conocimientos construidos en el contexto del Módulo I: Pedagogía Universitaria de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Es nuestra intención, establecer una relación entre la pedagogía (ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza) y las Políticas Públicas desarrolladas en el ámbito educativo de la educación superior, específicamente de la facultad de Derecho pero transferible a otras. A tales fines estudiamos la relación entre la universidad y los distintos actores de la sociedad. Proponemos líneas de acción o maneras de vinculación y retroalimentación entre el cuerpo docente universitario, los estudiantes –futuros profesionales– y la sociedad.

En ese contexto, identificamos en la Facultad de Derecho espacios¹ donde se promueven cursos, seminarios e investigaciones entre otras Políticas Públicas. Los describimos y analizamos en los siguientes ítems.

Políticas Públicas: marco teórico conceptual

Frente a la identificación de un problema, al que denominaremos público, surgen las Políticas Públicas como mecanismo para dar una acabada respuesta a los mismos. Por ello es que resulta clave definir el concepto de Políticas Públicas.

Si bien no encontramos una definición unánime, los estudiosos del tema coinciden en que la finalidad de las mismas es resolver o aminorar el problema público que aborda.

Pese a esta falta de precisión conceptual, debemos aclarar que es común asociar el concepto de Políticas Públicas a las meras acciones de gobierno, de tal modo que cualquier acción de los actores gubernamentales es considerada erróneamente como Políticas Públicas. Los

¹ El Seminario Permanente de Derechos Sociales y Políticas Públicas del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” dependiente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el cual realiza publicaciones específicas emergentes de las reuniones mensuales que se llevan adelante en su sede.

Por intermedio de su Departamento de Posgrado ofrece un Programa de Actualización en Políticas Públicas de Seguridad que tiene como objetivo: *“preparar a funcionarios capaces de cumplir una función articuladora e integradora de los diversos actores sociales, cuya experiencia y cúmulo de conocimientos resultan invaluableles en el proceso de construcción de soluciones, cuya demanda proviene desde el mismo seno de la sociedad y a la que todo gobierno tiene la obligación de atender y satisfacer, so riesgo de perder legitimidad por crisis de representatividad”*¹.

El Departamento de Práctica Profesional con su patrocinio jurídico gratuito se brinda un servicio a personas de bajos recursos, sin medios para costear un abogado particular.

Se destaca, entre los identificados, el programa de voluntariado en la facultad que pone de manifiesto la participación de los estudiantes en la gestión y ejecución de las Políticas Públicas con injerencia en la sociedad, promoviendo la solidaridad y el compromiso de la comunidad universitaria mediante el aporte de sus conocimientos.²

En el área de Carrera Docente, se encuentran algunas publicaciones relacionadas al tema, e incluso el primer módulo, en el año 2012, se ha relacionado el eje de su temática –Pedagogía Universitaria– a las Políticas Públicas. De ahí, que se haya decidido presentar este trabajo.

gobiernos no son ya los únicos actores en las fases del ciclo de las políticas, si bien toda Política Pública es una acción de gobierno.³

Basándonos en un trabajo realizado por Mauricio Olavarría Gambi⁴ encontramos diversos enfoques vinculados al concepto de que nos ocupa.

Algunas definiciones ponen el acento en la finalidad de la decisión; es decir, si esta altera o no el estado de cosas vigentes. Por ejemplo Kreft y Furlong; Tomas Dye y Howlett y Ramesh.² En otra postura, veremos aquellas definiciones que se centran en la decisión misma que hace surgir a la Política Pública, por ejemplo, Jenkins.* * Hay quienes ponen su atención en la dimensión del poder. Tal es el caso de Meny y Thoenig, y Lathera.***

Si bien parece que no hay consenso entre los autores, Birkland¹¹ afirma que más importante que definirla es identificar sus atributos, a saber: a) La Política Pública está hecha en el nombre del público; b) Es generalmente hecha o iniciada por el gobierno; c) Puede ser implementada por actores públicos y/o privados; d) Es lo que el gobierno intenta hacer o bien, elige no hacer; e) Una política es pública porque afecta a una mayor variedad de personas e intereses que lo que hace una política privada.

A los fines del presente trabajo tomaremos en cuenta la definición brindada por Oszlak y O'Donnell. Dichos autores definen a las Políticas Públicas como el conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión, que concita el interés, la atención y la movilización de otros actores del tejido social.¹² Dicho concepto será fundamental al momento de analizar las Políticas Públicas educativas.

Ley de Educación Superior y Políticas Públicas

En el año 1995 en la Argentina se sanciona la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Considerando que el presente trabajo hace suya la definición brindada por Oszlak y O'Donnell de Políticas Públicas puede considerarse la sanción de esta ley como una Política

² Kraft y Furlong⁵ definen a las Políticas Públicas como un curso de acción (o inacción) que el Estado toma en respuesta a problemas sociales. Por su parte, Thomas Dye⁶ las define como cualquier cosa que el Estado elige hacer o no hacer. Howlett y Ramesh⁷ afirman que son el resultado de decisiones de gobierno que pueden estar orientadas a mantener o alterar el *statu quo*.

* * Jenkins⁸ hace referencia a un conjunto de decisiones interrelacionadas, tomadas por un actor o grupo de actores respecto de la selección de metas y medios para alcanzarlas en una situación específica, y donde aquellas decisiones están dentro del ámbito de autoridad de esos actores.

*** Meny y Thoenig⁹ enfatizan el rol de la autoridad pública, señalando que la Política Pública es el resultado de la acción de alguien investido de poder público. En ese mismo tono, Lahera¹⁰ sostiene que las Políticas Públicas corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental.

Pública en sí misma, ya que es un modo en que el Estado interviene y regula la materia educacional (en lo que atañe a la educación superior) a nivel nacional movilizándolo diversos actores del tejido social.

Pero además, la ley contiene en su interior una serie de mandatos que pueden ser identificados como Políticas Públicas, líneas de posicionamiento y acción respecto de lo que debe ser la educación superior en la Argentina. Así, cuando el **artículo 3°** de la ley señala cuáles son las finalidades de la educación superior pone en evidencia que el Estado regula considerando que debe intervenir para:

- *“proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel”*
- *“contribuir a la preservación de la cultura nacional”*
- *“promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas”*
- *“desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”.*

Es importante señalar que la sanción de la mencionada ley se enmarca en un contexto de problematización de la educación cuyos antecedentes se expresan en la sanción de la Ley Federal de Educación que –si bien ha sido objeto de fuertes críticas– contó con un proceso de debate y participación de la comunidad educativa y ciudadana. Es decir que el problema público *educación* no ha sido objeto exclusivo de los órganos formales de poder sino que ha sido objeto de una intervención activa de buena parte del tejido social. De ese modo, su cristalización legislativa expresa un modo debatido y reflexionado acerca de cómo pensar y concebir qué debe ser la educación superior y a qué fines debe aportar.

En la misma línea de análisis, el **artículo 4°** de la Ley N° 24.521 señala los objetivos de la educación superior evidenciando que para los actores intervinientes en la problemática educacional la formación de científicos, profesionales y técnicos; la preparación para el ejercicio de la docencia; la promoción del desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas y la profundización de los procesos de democratización en la educación superior (entre otros) son materias de importancia pública que requieren ser fomentadas mediante Políticas Públicas.

Del mismo modo puede ser interpretado el **artículo 13°** cuando establece –entre los derechos de los estudiantes– el acceso a las instituciones estatales de educación superior sin discriminaciones de ninguna naturaleza; el derecho: *“a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado”*; o el

derecho de las personas con discapacidad a contar con servicios de interpretación y apoyo técnico necesario y suficiente al momento de ser evaluadas.

Por su parte, el **artículo 20°** regula el ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria estableciendo que el mismo debe hacerse mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición garantizando la idoneidad profesional. Puede leerse en palabras como **concurso público** o **idoneidad** el sentido que ha querido dársele a la formación docente.

Asimismo, el **artículo 27°** expresa la finalidad que tienen las instituciones universitarias: *"la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan"*. Claramente este artículo evidencia una Política Pública en relación con lo que debe ser una institución universitaria: un espacio donde se produzca y reproduzca conocimiento para beneficio de la sociedad y la humanidad en general.

La ley regula –en un capítulo específico– qué se entiende por autonomía universitaria y cuáles son sus alcances y garantías (**artículos 29° a 32°**). Ello pone a la luz que para los agentes de poder y de intervención social la autonomía es un requisito para abordar el problema de la educación universitaria (lo mismo cabe decir de la autarquía regulada en los **artículos 58° a 61°**).

De la misma forma, el **artículo 33°** establece los requisitos generales que deben cumplir las instituciones universitarias para funcionar: *"deben promover la excelencia y asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia pluralista de corrientes, teorías y líneas de investigación [...]"*.

Por último, el **artículo 70°** señala: *"corresponde al Ministerio de Cultura y Educación la formulación de las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos en la presente ley y respetando el régimen de autonomía establecido para las instituciones universitarias"*. Es visible la intervención regulatoria que permite interpretar este artículo como una Política Pública.

Políticas Públicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

a) Proyecto de acompañamiento pedagógico a cátedras

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires la Dirección de Carrera y Formación Docente desde sus inicios tiene como uno de sus objetivos: *"afianzar la labor del*

docente a través de todos los medios a su alcance".¹³

Desde el año 1995, la capacitación y formación docente resultaba obligatoria para todo aquel auxiliar que quisiera ascender al próximo cargo. Y en diciembre del año 2007, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprobó una reforma al régimen de ingreso a los cargos auxiliares de la Facultad de Derecho, por medio de la cual la formación pedagógica dejaba de ser obligatoria para los auxiliares docentes.

Si bien se advierte la importancia de la capacitación pedagógica en su plantel docente, no le confiere la misma entidad que si detenta la formación técnica de la materia específica que se imparte en sus claustros.

Juan Antonio Seda, actual Director de Carrera y Formación Docente sostiene con acierto: *"la formación pedagógica que era obligatoria debería tender a volver a ser obligatoria, ya que no me parece irrazonable que una institución como la Facultad de Derecho establezca como requisitos para sus docentes que hagan una capacitación pedagógica"*.¹⁴

Respondiendo y actuando con la convicción de llevar a la práctica sus palabras, Carrera y Formación Docente, diseña y ofrece –a cargo de dos pedagogas– el "Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Cátedras", aprobado por el Consejo Directivo mediante la Resolución N° 1241/11 y presentado a la comunidad académica el 9 de mayo de 2012.

Tres fases son las que integran esta propuesta de acompañamiento, cuyo principal atractivo es brindar asesoramiento, profundización y actualización pedagógica didáctica sobre la singularidad de cada cátedra, proponiendo distintas salidas y soluciones. La primera de las fases, de **diagnóstico**, está orientada a que entre los integrantes de la cátedra que requiere la asistencia, el equipo pedagógico que brindará la asistencia y las autoridades de la Dirección se ilustre cuál es la situación de enseñanza, permitiendo establecer las necesidades del plantel educativo, para finalmente acordar pautas de trabajo. En la segunda fase, de **acción**, se implementan dispositivos de formación acordes al diagnóstico elaborado, tales como talleres de producción de materiales para la enseñanza, entrevistas al cuerpo docente antes y después del dictado de clase. Y en la última fase, de **evaluación**, se propone calificar el trabajo realizado a los fines que se elabore un informe.

El proyecto de la Dirección de Carrera y Formación Docente –a solo unos pocos meses de su presentación oficial– ha sido solicitado por integrantes de diversas cátedras (la mayoría de ellas con participación de alumnos de cursos pedagógicos), quienes se han acercado para que les sea asignado un equipo de trabajo que, conjuntamente con el plantel docente, diseñe un plan de acción que les permita sortear las dificultades de enseñanza.

Se destaca que la asistencia pedagógica y didáctica ofrecida no culmina con la puesta en marcha de aquel plan de acción elaborado. El equipo pedagógico continúa a disposición de la

cátedra demandante, en calidad de consultora que disipe las nuevas inquietudes y refuerce los logros pedagógicos construidos.

b) Servicio de asesoramiento jurídico gratuito

Dentro de las Políticas Públicas universitarias y también íntimamente relacionado con la pedagogía universitaria encontramos, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el servicio de consultorio jurídico, patrocinio legal, mediación y servicio social gratuito que se encuentra enmarcado dentro de la extensión universitaria vigente.

El mismo persigue una doble finalidad: por un lado, en el marco social, brinda un servicio focalizado en los sectores de bajos recursos, en cumplimiento del mandato expreso del Estatuto Universitario; por el otro, en el marco institucional, brinda el entrenamiento a los futuros abogados con el objetivo que adquieran conocimientos prácticos para el ejercicio de su posterior profesión.

El Departamento de Práctica Profesional fue creado el 20 de octubre de 1922 y tiene a su cargo la organización de las actividades inherentes a cada una de las áreas que conforman el servicio gratuito brindado por la facultad.¹⁵

Los servicios de consultorio, que actualmente incluyen mediación y, en los casos necesarios, el servicio social, se extienden a toda la comunidad en general, pero para el caso de requerirse los servicios de patrocinio letrado los requisitos se limitan a que el consultante sea una persona que no posea los recursos económicos suficientes, o se encuentre en una situación tal que no pueda afrontar el pago de honorarios de un abogado particular.

En cuanto a la metodología el patrocinio jurídico cumple su función social asistiendo a los consultantes de escasos recursos, a fin que accedan al sistema judicial mediante una representación letrada gratuita. Es así que en caso de ser admitida una consulta por el patrocinio, la misma es analizada, encuadrada jurídicamente y representada a los consultantes por intermedio de los letrados a cargo de las comisiones.

Los alumnos tienen una activa participación en el caso asignado y deben asumir la responsabilidad en cada una de las etapas del proceso judicial, desde el análisis del caso y el encuadre jurídico que debe darse al proceso, la preparación de los escritos, intimaciones, citaciones, diligenciamientos, trámites, etc., llevando a la práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera universitaria.

Entre los varios organismos públicos y entidades profesionales que ofrecen servicios de patrocinio jurídico gratuito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ninguno interviene en tantos casos como el de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que en el año 2007, por ejemplo, superó las 12.000 consultas.¹⁶

Por lo expuesto, el Servicio Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho representa una clara y directa Política Pública desde la universidad hacia la sociedad.

c) Programa de voluntariado

El Programa de voluntariado de la Facultad de Derecho nace y se implementa en el seno de la Subsecretaría de Vinculación Ciudadana de la Facultad la que fue creada en marzo de 2006 y depende directamente del Decanato de la Facultad. Su objetivo primordial consiste en promover la interrelación de la Facultad con los diversos actores de la comunidad. Para lograr su cometido se proponen diversos programas como por ejemplo: organización de seminarios, conferencias o encuentros temáticos extracurriculares; asistencia jurídica a organizaciones del tercer sector; actividades con ONG y movimientos sociales.

El principio rector que impulsó la creación de la Subsecretaría y que subyace a todas las propuestas es el fortalecimiento de la democracia. Se sostiene que una democracia completa requiere no solamente el respeto a las instituciones sino también un acceso igualitario y una participación completa de todos y cada uno de los actores sociales a dichas instituciones, en un contexto pluralista y de respeto a la diversidad.

El Programa de voluntariado fue una de las primeras acciones implementadas por la citada Subsecretaría. Su primera tarea consistió en convocar a docentes, estudiantes y graduados a participar de sus propuestas.

Los programas, principalmente relacionados con la protección de los derechos humanos han tratado las siguientes temáticas: protección de niños, niñas y adolescentes; educación; derechos de los pueblos originarios y trata de personas; tanto a través de actividades desarrolladas directamente por voluntarios de la Facultad, como también a través de la vinculación con organizaciones civiles.

En el área de protección a la niñez, el Programa fue el marco adecuado para la presentación del libro *La Convención sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el ámbito educativo*. Consiste en una obra que compila la labor del proyecto de voluntariado relacionado con la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes a través del cumplimiento de pautas emanadas de la Convención sobre los Derechos del Niño. En el marco de dicha presentación Juan Seda (director del proyecto), apuntó que todos los docentes e integrantes de la comunidad universitaria debemos ser potenciales agentes de la extensión universitaria; la que representa tanto un proceso formativo (en tanto implica la interacción del conocimiento generado en las aulas y su puesta a prueba en otros lugares) como la efectiva puesta en práctica de la democracia. Consideramos que este tipo de actividades es una Política Pública, donde los participantes activos somos la comunidad universitaria (docentes,

alumnos y graduados). Hoy el Programa de voluntariado continúa convocando activamente a todos aquellos que quieran participar de sus proyectos.

Se favorece así a la inclusión del estudiantado en actividades que vinculan la facultad a la sociedad en general.

d) Becas de ayuda económica a estudiantes de grado (sistema de becas en la carrera de abogacía)

La Real Academia Española define a las becas como “una subvención para realizar estudios o investigaciones”. Subvencionar es por antonomasia una de las formas que tienen los Estados para ejecutar fines que consideran acordes al interés público.

Las Políticas Públicas deberían ser siempre adecuadas a la concreción de objetivos que resulten útiles a la sociedad y, en este aspecto, el Estado está tomando un curso de acción que es tendiente al desarrollo de carreras que aporten al aparato productivo del país, que producto de años de falta de planificación, llevaron a la adopción de programas como el de las Becas del Bicentenario para la formación de profesionales en estas áreas.

El listado de carreras y casas de estudios es diverso, pero de todas ellas (como es entendible dada la cantidad de graduados y la productividad de los mismos), no es incluida abogacía en estas becas. Por ello, el único estímulo que queda para los interesados en cursar abogacía es el programa llamado Becas Sarmiento que otorga la Universidad de Buenos Aires para los alumnos de todas las carreras que la requieran.

Las becas no pueden ser superpuestas con otras y se desdoblán en dos etapas (una para CBC –Ciclo Básico Común– y otra para la carrera en sí). Los requisitos para acceder son tener una situación económica que amerite la necesidad de la beca, un promedio no inferior a cinco puntos en las materias cursadas, tener una edad inferior o igual a treinta años a la hora de solicitarla, no tener una beca análoga y no tener un título de grado anterior a la cursada. Dichos requisitos se morigeran en edad y en promedio en el caso de estudiantes discapacitados y miembros de poblaciones indígenas, que acrediten dicha calidad.

Los estímulos son bastante exigüos (están en la suma de 430 pesos para el año 2012), pero son acordes a una política de Estado que busca colaborar de forma parcial en la formación de profesionales que no necesariamente son los que más requiere el país.

Sin embargo, si bien no es interés estatal fomentar carreras como abogacía (nótese que por ejemplo en el programa Becas del Bicentenario los montos son superiores a 5000 pesos), el estímulo no puede ser de un impacto tan bajo como son las Becas Sarmiento a la economía de un estudiante. A modo de ejemplo, un libro jurídico ronda los 300 pesos, y un estudiante que es generalmente del conurbano bonaerense (y que seguramente también trabaja), no

puede permanecer horas en la biblioteca estudiando. A su vez, los préstamos domiciliarios no siempre tienen la oferta de material necesaria, por lo que algunos estudiantes utilizan fotocopias del material de estudio para poder preparar sus exámenes. La misma universidad no facilita suficientemente los medios para que los alumnos no violen los derechos de propiedad intelectual ante la exigüidad del estímulo que esta brinda.

Se sugiere que sería conveniente indagar si es razonable que un plan desarrollista de la economía contemple Políticas Públicas que apunten a la formación de profesionales afines a tal diseño, tampoco podemos castigar con semejante desigualdad (430 a 5000 pesos) a un estudiante de bajos recursos que quizás tenga la vocación de desempeñar la profesión que implica su carrera.

De todas maneras es auspicioso que se implementen becas de ayuda económica como un paliativo a los estudiantes de bajos recursos.

e) Políticas Públicas de evaluación universitaria

La implementación de políticas de evaluación universitaria, tuvo su aparición recién a partir de 1995, cuando fue establecida con obligatoriedad mediante el **artículo 44°** de Ley de Educación Superior¹⁷. El espíritu de la ley estuvo imbuido de los criterios y principios que guiaron la reforma del Estado, de la necesidad que las universidades rindieran cuenta por sus acciones y el destino de los fondos estatales recibidos, que el Estado fuera el garante de la calidad del sistema y que implementase para ello los sistemas obligatorios de evaluación de calidad, eficiencia y eficacia en el uso de los recursos y en las modalidades de gestión organizacional.

Por ende, se sujeta el financiamiento de las universidades a la evaluación, en razón que para distribuir los aportes tiene en cuenta indicadores de eficiencia y equidad (**artículo 58°**). Establece la autarquía financiera, lo cual habilita a las universidades a generar recursos adicionales a los aportados por el Estado, a través del cobro de contribuciones y tasas por el estudio de grado (**artículo 59°, inc. c**). Redimensiona la relación Estado-Mercado dentro de la educación superior e introduce una nueva modalidad de gestión, lo que se constata en el crecimiento de los programas de *posgrado*¹⁸, como fuente de financiamiento y generación de recursos propios, generando los principales conflictos de intereses entre las universidades nacionales y los organismos de control en lo referido a la evaluación de los posgrados. Es el caso de la Universidad de Buenos Aires, donde el Consejo Superior decide suspender la presentación de sus programas de posgrado a las convocatorias de la CoNEAU, a través de la Resolución N° 3827/00.¹⁹ Pese a que algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires rechazan el accionar de la Comisión, otras han iniciado el proceso de autoevaluación y

acreditación (por ejemplo en Medicina).²⁰

Este sistema de evaluación, que exige a las universidades una evaluación institucional interna, con el objeto de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones y una evaluación institucional externa, a realizarse cada seis años por la CoNEAU con la participación de pares académicos, abarcando las funciones de docencia, extensión e investigación; acreditación de grados cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público (**artículo 43º**) y acreditación de carreras de posgrado (**artículo 46º**).

Por consiguiente, la CoNEAU, organismo nacional descentralizado creado por la Ley de Educación Superior, se encarga de la acreditación y evaluación externa de las universidades públicas y privadas, constituyéndose conforme el **artículo 4, inc. d** en garante de los niveles de calidad y excelencia en el sistema de educación superior.

Respecto a las evaluaciones realizadas por la CoNEAU dentro de la estructura de los posgrados en la Facultad de Derecho, se pueden mencionar a título de ejemplo: a) la decisión del Consejo Académico de la misma que creó, el 18 de noviembre de 2008, dentro de su prestigioso Doctorado (debidamente reconocido y categorizado por la CoNEAU), una modalidad intensiva de cursado. Se ofrecen tres áreas: Derecho Civil. Derecho Penal y del Trabajo²¹; b) la Carrera de Especialización en Derecho Penal, acreditado y categorizado "B" (Muy Bueno) por la CoNEAU, Resolución N° 471/99²²; c) el programa de Doctorado en Derecho, acreditado por la Resolución N° 092/00 expedida por la CoNEAU, que se rige por la legislación argentina, en especial por las resoluciones del Consejo Superior de la UBA N° 1078/87 y N° 1387/98 y la Resolución N° 6117/09 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho.²³

Como Política Pública la evaluación, aun estando es sus comienzos, marca el camino de la eficiencia, la calidad y la eficacia en la utilización de los recursos del Estado.

f) Programa Universidad y Discapacidad

*"Por la plena accesibilidad física, comunicacional y cultural en todos los ámbitos de la Universidad de Buenos Aires"*²⁴, así rezaba el lema que motivara en el año 2007 la creación del *Programa Discapacidad y Universidad*, mediante Resolución N° 339, en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

Dicho programa, actualmente vigente y con participación de distintas unidades académicas dependientes de la Universidad de Buenos Aires, cuenta con la coordinación del Dr. Juan Antonio Seda, quien además es el representante del mencionado programa en la Facultad de Derecho. Sin embargo, es preciso destacar que la circunstancia de que en todo el ámbito de la Universidad de Buenos Aires exista un programa que promueva la inclusión plena de las

personas con discapacidad en la vida académica, es un logro social y educativo, cuyo origen tiene su propia historia.

En efecto, en el año 2002, a pedido de la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho, en el marco del Centro de Formación Docente de dicha Facultad, se crea el *Dispositivo de Aprendizaje Diferenciado*. El propósito era: *“encontrar las estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje en alumnos con necesidades específicas”*²⁵ y sus objetivos generales apuntaban a asesorar a los docentes respecto de estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada adecuadas, analizar interdisciplinariamente las acciones facilitadoras del aprendizaje de estos alumnos.

Luego de que el dispositivo cumpliera varios años de desarrollo y vigencia, comienza su etapa de apertura hacia otros ámbitos intra e interinstitucionales a fin de que se dé a conocer su existencia en toda la comunidad docente de la Facultad de Derecho, de manera que se aprovechen los diversos recursos para los que fue creado, con perspectiva a la visibilización del tema en todo el espacio universitario.

Es así como en el año 2004, se crea el Programa Universidad y Discapacidad en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, mediante la Resolución (D) N° 5110, en el marco de la Dirección de Carrera y Formación Docente, constituido y desarrollado fundamentalmente a partir de las necesidades puntuales que se hacen visibles de los alumnos con discapacidad en esa casa de estudio.

Dichas necesidades no son otra cosa que las dificultades concretas que se les presentan a las personas con discapacidad que deciden ingresar al ámbito universitario, y que tienen que ver con limitaciones edilicias y de información, cuerpo normativo y aspectos intersubjetivos.

Integrantes de la Dirección de Carrera y Formación Docente, describen en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad de Buenos Aires, en julio de 2006, cuál ha sido la razón de ser de un espacio formal destinado a la orientación de alumnos con discapacidad y de sus profesores en el ámbito universitario: *“La generalización de la educación primaria como factor homogeneizador en la consolidación del proyecto nación, la profunda crisis de la escuela media, especialmente en las últimas dos décadas, y la tradición elitista, en un sistema educativo hoy fuertemente fragmentado, de nuestra universidad constituyen elementos a partir de los cuales podemos pensar acerca de las dificultades y la fuerte resistencia que presentan estas instituciones para acogerse a la diversidad”*.²⁶

Este programa se propone abordar lo que sucede en ese espacio docente-alumno, en el que anticipadamente se supone, por un lado, que el docente no va a saber que va a hacer ni que va a suceder cuando ingrese al aula un alumno con cierta discapacidad, y por otro lado, que el alumno no va a saber ni va a poder sostener su permanencia en ese espacio.

Pone en evidencia no solo las problemáticas de quienes cuentan con alguna discapacidad cuando se proponen tomar estudios universitarios, sino también la necesidad de trabajar para que los claustros académicos se muestren lo suficientemente abiertos a recibir y a contener a todas las personas que decidan transitar el camino de la formación universitaria y se encuentren intelectualmente preparados para ello.

Conclusiones

Del análisis de la Ley de Educación Superior podemos afirmar que las Políticas Públicas establecidas en el mencionado instrumento jurídico se llevan adelante en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Ciertamente es que podrían mejorarse o desplegarse en mayor medida o de manera más articulada con otras facultades pero la realidad es que, como hemos visto a lo largo del trabajo, tales políticas son desarrolladas dentro de su seno.

No obstante, en relación con el artículo 4, consideramos que sería de gran utilidad incluir nuevas formas de sensibilizar a la población estudiantil, con el objetivo de lograr mayor grado de participación: *“respecto a los procesos de transformación de la enseñanza”*.

Con relación al Proyecto de acompañamiento pedagógico a cátedras es preciso destacar que el mismo representa un acierto en la capacitación pedagógica y didáctica de la población docente de la Facultad, absolutamente necesaria para contrarrestar los efectos de una formación que lamentablemente ya no es obligatoria para aquellos que se sienten inspirados a transitar el camino de los educadores universitarios. Sin embargo, con la implementación de este proyecto, ya no podrá sostenerse que el desafío de jerarquizar la enseñanza se encuentra solo en manos de la dirigencia académica, ya que cada unidad educativa (cátedras), con la cooperación de la Dirección de Carrera y Formación Docente, podrá reforzar sus aciertos pedagógicos y didácticos y superar las limitaciones y dificultades que en la labor docente diaria se presentan.

Con respecto al servicio de patrocinio gratuito brindado por docentes de la Facultad, podemos decir que desarrolla cabalmente una Política Pública exitosa dirigiendo a los alumnos, asesorándolos y representando a los ciudadanos que no poseen recursos para recurrir a un abogado particular.

Es por todo ello que podemos apuntar entonces que sería de gran utilidad profundizar el estudio sobre las Políticas Públicas. Los conocimientos y saberes de los ciudadanos y sus organizaciones deberían ser tenidos en cuenta a este fin. Esta es la única manera de poder generar Políticas Públicas más democráticas e integrales y crecer como sociedad.

Toda pedagogía responde a un momento histórico, social y cultural, y tiene en cuenta aspectos del orden educativo y también social. Por eso, creemos que tienen que estar

estrechamente vinculada las Políticas Públicas educativas y la pedagogía.

En el marco mencionado en nuestro trabajo, la Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires ofrece la oportunidad de reflexionar acerca de la participación de los ciudadanos y especialmente los profesionales en la elaboración de estas políticas. Como parte de este proceso decidimos contribuir con este pequeño aporte.

Notas

1. Programa de actualización Políticas Públicas de Seguridad.
http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/fundamentos_y_modulos_de_pps_2012_a_rslanian.pdf
2. Voluntariado en Derecho.
http://www.derecho.uba.ar/institucional/vinculacionciudadana/svc_voluntariado.php
3. Aguilar Astorga, Carlos Ricardo y Lima Facio, Marco Antonio, *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*, Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009.
4. Olavarría Gambi, Mauricio, *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*, Santiago de Chile; 2007.
5. Kraft, Michael y Furlong, Scott, *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*, Washington DC, 2004.
6. Dye, Thomas, *Understanding Public Policy*, Tenth Edition, Nueva Jersey, 2002.
7. Howlett, Michael y Ramesh, M., *Studying Public Policy, Policy Cycles and Policy Subsystems*, Canadá, 2003.
8. Jenkins, William, *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*, Londres, 1978.
9. Meny, Yves y Thoenig, Jean Claude, *Las Políticas Públicas*, Barcelona, 1992.
10. Lahera, Eugenio, *Introducción a las Políticas Públicas*, Santiago de Chile, 2002.
11. Birkland, Thomas, *An Introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*, Nueva York, 2005.
12. Oszlak, O. y O'Donnell, G., *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Caracas, 1982.
13. "Primeros pasos en la jerarquización de la Carrera Docente", en *Derecho al Día*. N° 3 del 8 de abril de 2002.
14. "Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Cátedras", en *Derecho al Día*. Año XI. N° 193.
15. http://www.uba.ar/extension/trabajos/derecho_patro.htm
16. Diario *Clarín* 14 de mayo de 2007, sección Sociedad.
17. Art. 44, Ley 24.521, Fecha de Sanción: 20/06/1995. Fecha de Promulgación: 07/08/1995. Publicado en: Boletín Oficial 10/08/1995 - ADLA1995 - D, 4369.
18. Que en palabras de Guillermo Jaim Etcheverry: *"La devaluación universitaria [...] lo que está en la raíz de este crecimiento desordenado y exagerado de los posgrados que pretenden completar las lagunas [...] que ha dejado la formación cuyo nivel [...] se encuentra muy por debajo del que se observaba hace medio siglo"*. Entrevista realizada el 06/09/07, en Gvirtz, Silvana, Camou, Antonio (Coordinadores); *La Universidad Argentina en*

Discusión, Bs. As., Granica, 2009.

19. Gvirtz, Silvana y Camou, Antonio (Coordinadores), "Cambio y tradición en la nueva configuración del sistema. La evaluación de posgrados", Lucía Lavatelli, en *La Universidad Argentina en Discusión*, Bs. As., Granica, 2009.

20. Gvirtz, Silvana y Camou, Antonio (Coordinadores), "La acreditación de las carreras de medicina: Un estudio de casos", Soledad Álvarez de Campos, en *La Universidad Argentina en Discusión*, Bs. As., Granica, 2009.

21. http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/doctorado_brasileno_es.php

22. http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/carr_esp_derpenal.php

23. http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/doctorado_cur_independientes.php

24. <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/acercade/index.php>

25. "Orígenes y consolidación del Programa Universidad y Discapacidad Facultad de Derecho Universidad de Buenos" de Ana Prawda, trabajo integrante de la Ponencia "¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad?" de Ana Prawda y Verónica Rusler, presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad de Buenos Aires, en julio de 2006.

26. "Las perspectivas actuales y la proyección futura" de Verónica Rusler, trabajo integrante de la Ponencia "¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad?" de Ana Prawda y Verónica Rusler, presentada en las IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad de Buenos Aires, en julio de 2006.

Bibliografía

Aguilar Astorga, Carlos Ricardo y Lima Facio, Marco Antonio, *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*, Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009.

Birkland, Thomas, *An Introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*, Nueva York, 2005.

Dye, Thomas, *Understanding Public Policy*, Tenth Edition, Nueva Jersey, 2002.

Gvirtz, Silvana y Camou, Antonio (Coordinadores), *La Universidad Argentina en Discusión*, Bs. As., Granica, 2009.

Howlett, Michael y Ramesh, M., *Studying Public Policy, Policy Cycles and Policy Subsystems*, Canadá, 2003.

Jenkins, William, *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*, Londres, 1978.

Kraft, Michael y Furlong, Scott, *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*, Washington DC, 2004.

Lahera, Eugenio, *Introducción a las Políticas Públicas*, Santiago de Chile, 2002.

Meny, Yves y Thoenig, Jean Claude, *Las Políticas Públicas*, Barcelona, 1992.

Olavarría Gambi, Mauricio, *Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas*, Santiago de Chile, 2007.

Oszlak, O. y O'Donnell, G., *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Caracas, 1982.

Seda, Juan Antonio, *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.

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.