

COVID- 19: entre la autogestión educativa y la soledad, por María Verónica Piccone⁹⁸

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen

Aunque la pandemia de COVID-19 y las disposiciones adoptadas en el marco de la emergencia exigieron realizar un conjunto de innovaciones en las formas de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de las cuestiones tratadas aquí no son nuevas. Abordamos una serie de tensiones que nos atraviesan desde el punto de vista institucional pero también íntimo (siguiendo a Millán, 2015) ya participemos del proceso educativo como docentes o como estudiantes. El análisis está orientado a poner en común una serie de reflexiones que intentan caracterizar la enseñanza del derecho en la actualidad y algunas transformaciones que observamos en las últimas décadas. Por otra parte, aspiramos críticamente a complejizar la mirada en ocasiones sesgada que nos ubica en un único rol y pierde de vista la complejidad de nuestras subjetividades.

Introducción: la autogestión en aprendizaje jurídico

Aunque se han establecido un conjunto de modelos de enseñanza del derecho, la educación jurídica en la Argentina se ha orientado sobre todo a la réplica de los modelos tradicionales, centrados en la “capacitación de aprendices practicantes”, “la enseñanza del derecho positivo”, “la educación en la ciencia legal” y a enseñar a “pensar como abogados” Gordon (2004: 91). Por supuesto, las distintas Escuelas de Derecho presentan matices que responden a otros modelos de enseñanza, visibles sobre todo en espacios curriculares alejados

⁹⁸ Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la Universidad Nacional de Río Negro ni de las sociedades y organizaciones a las que pertenece la autora.

que lo que coloquialmente llamamos “materias codificadas”. Lo cierto es que ese modelo tradicional ha sido y es el más extendido sobre todo por la enseñanza del derecho positivo y de la dogmática legal que presupone la existencia de un conjunto de principios coherentes que orientan el razonamiento (Gordon, 2004). Desde esa visión, la enseñanza del derecho se ha constituido como un ámbito que alienta la autogestión educativa. Es posible sostener que quienes estudiamos durante las últimas décadas del siglo XX tuvimos que adoptar un conjunto de decisiones sobre el desarrollo de nuestra vida como estudiantes basados en planes de estudio que dotados de cierta flexibilidad. Así tuvimos que elegir con que materia empezar la carrera, que rama del derecho intentar recorrer en primer lugar, explorar –siempre dentro de ciertos límites– la bibliografía de la cual preparar los exámenes, etc. Bajo modalidades de enseñanza concentradas en las clases magistrales y los exámenes “libres”, procurábamos trazar nuestro propio camino hacia el título. Desde ese lugar, como estudiantes “libres”, buscamos aligerar nuestra soledad al amparo de nuestros pares, compañeros y compañeras de ruta, de la orientación que pudiera brindar un centro de estudiantes o una agrupación estudiantil y, en contadas ocasiones, encontramos el acompañamiento de docentes.

Sin embargo, en las últimas décadas, se pueden apreciar procesos que fortalecen el acceso a mejores condiciones educativas para los y las estudiantes de Derecho a la vez que intentan erradicar las características más duras de los modelos de enseñanza jurídica tradicionales. En las universidades públicas especialmente, el fortalecimiento de la enseñanza práctica demandado por los estándares de acreditación de las carreras de abogacía (Res. ME N° 3401/17) supone un modelo con mayor diálogo entre docentes y estudiantes e incluso la construcción de espacios que faciliten esos aprendizajes orientados a la adquisición de habilidades.

Ahora, resulta claro que los primeros procesos de acreditación de carreras en los términos del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521 y

modificadorias), vinieron acompañados de un conjunto de recursos económicos destinados a contribuir con las universidades para realizar las mejoras que se requerían. Sin embargo, en el caso de las carreras de abogacía estos recursos no se han previsto. Esto implica que las mejoras requeridas pesan sobre las instituciones y sus integrantes sin más herramientas que aquellas disponibles antes de someterse al proceso. ¿Cómo fortalecer la docencia, la investigación y la extensión con los mismos recursos? ¿Cómo investigar con dedicaciones simples? ¿De qué manera reforzar la retención y la tasa de graduación sin tutorías académicas, con una relación docente-estudiantes abrumadora? ¿Acaso es posible desarrollar un proceso educativo que fortalezca la enseñanza partiendo de los mismos supuestos vigentes cuando no cuestionaba la primacía de las clases magistrales?

Las tensiones sobre las que pensamos están en el medio de estos planteos y, aunque no son la causa de la pervivencia del modelo tradicional de enseñanza en muchos cursos, es claro que no contribuyen al cambio. En ese contexto, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio –en adelante ASPO⁹⁹– dispuesto por el gobierno nacional dio lugar a modalidades de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que inclinaron la balanza hacia ciertos procesos que se venían desarrollando.

El impacto de la pandemia y la ASPO en la enseñanza del derecho

La pandemia de COVID-19 requirió de las universidades una respuesta rápida en el marco de un conjunto de necesidades no previstas. Salvo algunos casos aislados, en la mayoría las instituciones en un lapso de una o dos semanas o, directamente, sin ningún tipo de solución de continuidad, se “virtualizó” la enseñanza.

En el caso de la enseñanza del derecho, los cambios pueden desagregarse *grosso modo* en: a) cuestiones vinculadas al *proceso de enseñanza aprendizaje*

⁹⁹ Dispuesto por el gobierno nacional mediante Decreto N° 297/2020 de 19 de marzo de 2020 y sucesivos.

en múltiples dimensiones: cambios en el “espacio áulico” y adopción de diversas formas de “encuentro” virtuales a través de plataformas como zoom, meet, youtube, etc.; transformación del espacio “privado” u hogareño en un espacio intensivo de trabajo expuesto a la mirada de otro-as, fenómeno más claro el caso de lo-as docentes¹⁰⁰; creciente dificultad de conciliar los tiempos de trabajo y estudio¹⁰¹; todo lo cual implica una afectación a los y las sujetos de ese proceso –docentes y estudiantes– y; b) Modificaciones de contenidos curriculares que contemplan el impacto en el ámbito jurídico de la pandemia, la ASPO y de normas, incluso universitarias, adoptadas en el marco de la emergencia.

Para analizar estas dinámicas trabajamos sobre relevamientos realizados a través de encuestas a estudiantes y docentes de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro¹⁰². Comenzado con las modificaciones curriculares, parte del plantel docente evaluó necesario incorporar contenidos a los programas de sus cursos. Se señalan sólo a modo de ejemplo: el tratamiento de los decretos y resoluciones adoptadas en el marco de la emergencia por la pandemia, de resoluciones judiciales sobre libertad de circulación y derecho a la

¹⁰⁰ Como docentes quienes asumimos el desafío de dar clases en vivo o sincrónicas por plataformas zoom o meet, por ejemplo, mostramos nuestras casas con todo lo que eso implica. Parte de los estudiantes también, aunque es muy común el fenómeno de la pantalla negra, ya sea por dificultades de conectividad o por decisión personal. Es posible decir que más grande es el curso, más desequilibrada está la relación de exposición entre los docentes y lo-as estudiantes. Por supuesto, hay filtros de diversa efectividad para limitar esta exposición, lo que no deja de ser otro aprendizaje a realizar.

¹⁰¹ Más allá de las responsabilidades de cuidado que cada persona pueda tener, la suspensión de las clases presenciales en todo el sistema educativo hizo que docentes y estudiantes con hijas en edad escolar tuvieran que atender sus necesidades de cuidado al mismo tiempo que desarrollaban su trabajo.

¹⁰² La encuesta realizada a estudiantes –de la que sólo se utilizan aquí datos parciales– fue elaborada por las tutoras de la Carrera de Abogacía, Marina Gertosio y María Paz Lambrecht, a quienes agradezco su generosidad. La encuesta a lo-as docentes fue elaborada por quien suscribe con colaboración de las docentes mencionadas y tuvo por objeto indagar sobre las prácticas educativas remotas de emergencia adoptadas por las y los docentes de manera transitoria en el marco de las medidas tomadas en función de la pandemia de COVID-19, realizar una composición del estado de situación del dictado de clases de cada asignatura y determinar si hay saberes cuya comprensión se ve seriamente dificultada por la enseñanza virtual e indagar sobre las estrategias de presencialidad requeridas. Fue realizada entre septiembre y octubre de 2020.

salud y, sobre el debate y litigio por las “telesesiones”¹⁰³ en el curso de Derecho Constitucional; el abordaje del derecho a la salud y al agua en la asignatura Derechos Humanos; el tratamiento de ciertas respuestas que pueden calificarse de punitivistas a algunos hechos sucedidos en la pandemia en el curso de Derecho Penal Especial; la suspensión y extinción del contrato de trabajo en Derecho Laboral, entre otras modificaciones.

Ahora fuera de las cuestiones de contenidos curriculares, se produjeron un conjunto importante de transformaciones que afectaron el desarrollo de proceso educativo. Entre las comunes a docentes y estudiantes aparece la ausencia de políticas de cuidado,¹⁰⁴ que tuvo un impacto muy saliente sobre todo en las docentes –aunque también los varones realizan tareas de cuidado, el impacto en mayor en las mujeres, habituales ciudadoras– con hijo-as en edad escolar. La dificultad de conciliar la vida laboral y familiar es una de las referencias más fuertes entre docentes y estudiantes con responsabilidades de cuidado que marcaron la falta de un espacio tranquilo para trabajar/estudiar.

A su vez, la virtualización de las clases requirió por parte de lo-as docentes –y en muchos estudiantes¹⁰⁵– capacitaciones intensivas en el uso de entornos virtuales, puesta a disposición de equipos propios, en ocasiones la contratación de nuevos servicios informático o la compra de equipos.

Ahora, hay un conjunto de fenómenos en los que entendemos que se profundizan exigencias en el marco de las relaciones entre las instituciones educativas, docentes y estudiantes que, aunque se notan con fuerza a partir de la ASPO forman parte de una trama que, como decíamos al principio, viene tejiéndose desde antes.

¹⁰³ "Fernández de Kirchner, Cristina en carácter de Presidenta del Honorable Senado de la Nación s/ acción declarativa de certeza".

¹⁰⁴ Con política de cuidados hacemos referencia a las políticas públicas e institucionales orientadas a la organización del trabajo necesario para atender en bienestar físico y emocional de todas las personas, especialmente de las más vulnerables

¹⁰⁵ Es uno de los temas críticos que surgen de las encuestas realizadas. Marina Gertosio y María Paz Lambrecht han trabajado sobre este tema.

Sobre-exigencias y autogestión: ¿la “virtualización” demanda más o menos?

Sin perjuicio de los justos y valiosos procesos que debemos realizar en forma permanente para evaluar nuestras prácticas docentes, la ASPO ha expuesto un nivel de demandas que al menos es percibido por lo-as sujetos del proceso educativo como sobreexigencias.

En el caso de lo-as docentes –al margen de la ya mencionada falta de políticas de cuidado– se detentan las siguientes.

El pasaje a la educación virtual acrecentó las exigencias no sólo por el uso intensivo de la plataforma moodle¹⁰⁶, sino la demanda que requiere tener un curso sólido en la misma, claro y comprensible para el estudiantado. La construcción de los exámenes virtuales y la evaluación de su funcionamiento es uno de los puntos más críticos en el uso de la plataforma.

Otra cuestión es la falta de recursos bibliográficos. Si previo a la pandemia los equipos docentes asumían el peso de las recomendaciones, la biblioteca se encontraba funcionando y era un recurso al que, con limitaciones, se podía recurrir. La virtualización convirtió a la bibliografía en un recurso que él o la docente debe garantizar –el 76 % de lo-as docentes que respondieron a la encuesta realizada afirmó que la universidad no contribuye con libros e insumos digitales de su materia– en la encuesta realizada que llegue a sus estudiantes al mismo tiempo que mantiene indemne a la universidad de cualquier demanda de la que fuera objeto por el uso de materiales sin autorización. Una medida que coloca a la mayoría del plantel docente en una situación prácticamente imposible –lo que la convierte a nuestro criterio incluso en una decisión poco solvente desde lo jurídico–: o ponen a disposición bibliografía sin autorización de autores y autoras, infringiendo desde normas que protegen la propiedad intelectual hasta

¹⁰⁶ La Universidad Nacional de Río Negro ya tenía en funcionamiento un campus virtual solvente pero poco-as docentes de la carrera lo usaban en forma intensiva y ninguno con la intensidad que requirió la ASPO.

las resoluciones dictadas en el marco de la ASPO por la universidad o; “no garantizan” el acceso a la bibliografía de los cursantes, y otra vez no cumplen con las normas impuestas por la universidad.¹⁰⁷

Por otra parte, la pandemia afectó fuertemente la forma de aprobar las asignaturas: el 69,2 % modificó la forma de evaluación y el 38 % eliminó la posibilidad de promocionar la materia. Sin embargo, se continuó exigiendo la carga de la asistencia en el sistema SIU Guaraní¹⁰⁸, proceso que de por sí es denso en las asignaturas con más estudiantes y que no configura un fiel reflejo de los ajustes realizados en los cursos en donde la asistencia fue suplida por el cumplimiento de pautas vinculadas a intervenciones en foros y clases virtuales. Estas transformaciones han hecho que muchos estudiantes consideren a la modalidad más exigente por la “necesidad de estar conectado constantemente frente a un dispositivo para poder realizar las cursadas e inclusive la obtención de material, al digitalizarse casi en su totalidad” o porque “hay ...clases [que] exceden el tiempo son muy largas las clases por ese motivo hay materias que deje este cuatrimestre, hay profesores ...se exceden la hora y media eso es muy agotador”.

Sin embargo, en otros casos señalan que les tomaba más tiempo cursar en la presencialidad porque las clases virtuales suelen ser más cortas, aunque hay quienes se quejan de que “... los contenidos en clases son cortos para lo que se necesita para aprobar”. Respecto de este último punto, que vinculamos también con las demandas de reducción del material o de pedidos de especificación de mismo de acuerdo a cada punto de programa. Aunque algunas de estas cuestiones parecen razonables, en algunos casos aparecen como una sobreexigencia hacia los y las docentes, sobre todo cuando se espera que la bibliografía y, sobre todo, el desarrollo de los cursos, aparezca

¹⁰⁷ Las respuestas a estas exigencias fueron variadas y no son posibles de sintetizar en este espacio.

¹⁰⁸ No contamos con datos que indiquen el nivel de cumplimiento de carga de la asistencia.

como una única opción, la única respuesta a una consigna, una especie de demanda de bancarización del proceso. Ese es un punto crítico en donde apreciamos que las clases por meet o zoom no ayudan: las exigencias del tiempo para concluir un punto en un lapso razonable limitan la posibilidad de problematizar cuestiones, de referir los debates existentes entre los y las autores. Por otro lado, la existencia de clases grabadas –uno de los puntos más valorados por la “posibilidad de volver a ver las clases grabadas”, opción elegida sólo por una parte de los y las docentes– y de power point, es tomada más que como una referencia, como una especie de Biblia a repetir, cuando no es más que una forma de exponer no pensada para perpetuarse –como las palabras escritas– y mucho menos para citarse en forma textual.

Finalmente, volviendo a los y las docentes, las exigencias y demandas de comunicaciones permanentes por parte de los y las estudiantes han sido intensas: “Contestar demandas de estudiantes de forma permanente (siempre buscando alternativas para reducirlas, muy pocas personas en el estudiantado se ponen en lugar del equipo docente y entienden que no podemos estar todo el tiempo a su disposición)”, algunas de las cuales son de tipo administrativo y otras, se refieren a situaciones personales muy complejas y a las que no es posible dar respuesta.

Conclusiones

En esta exploración preliminar, hemos podido observar que los efectos de la virtualización de las clases han sido evaluados de manera muy diversa por los y las estudiantes. No teniendo aun un registro estadístico, no deja de llamar la atención que haya quienes pueden “hacer más materias, debido a que no debo ir trasladándome físicamente de una clase a otra” al lado de otras personas que no encuentran en sus casas un lugar tranquilo para estudiar porque comparte en espacio con sus familias o no tiene computadora.¹⁰⁹

¹⁰⁹ A noviembre de 2020 las clases de la Carrera de Abogacía continúan siendo virtuales.

Por su parte, el saldo en los equipos docente parece más denso, donde hay una noción más clara no sólo de las exigencias que impuso la emergencia y una sensación de poca empatía respecto del impacto a nivel personal de los cambios exigidos en la modalidad de trabajo, sino que se aprecia la tensión que pide que los y las docentes realicen un acompañamiento individual en cursos masivo. Esta última cuestión, que puede ser una aspiración plausible, aparece como una sobreexigencia en el marco de las condiciones planteadas ya que supera tanto las responsabilidades y como las razonables posibilidades.

Pensamos que sería importante establecer espacios que brinden a los y las estudiantes acompañamiento y herramientas para avanzar frente a limitaciones de comprensión pedagógica graves y de tutoría académica y lógicas contrarias a dispositivos que colocan a los y las docentes como único-as responsables del desempeño estudiantil.

Bibliografía

Gordon, R. (2004). "Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan" en *Academia*, Año 2, Número 3, pp. 91-116.

Millán, Margara (2001). "Lo oculto del curriculum oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica". En *Género, feminismo y educación superior*, Emma Zapata Martelo, Verónica Vázquez García y Pilar Alberti Manzanares (coordinadoras). México: Colegio de Postgraduados. Instituto de Socioeconomía del Desarrollo Rural. Instituto de Socioeconomía, Estadística e Informática.