

---

## Artículos

# Enseñanza-aprendizaje de la Extensión Universitaria en la Facultad de Derecho-UNC



## Teaching and learning the University Extension in the Law School-UNC

---

### Marina Beltran

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina  
marina.beltran@unc.edu.ar

### Diego Cevallos

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina  
diego\_cevallos@hotmail.com

### Derecho y Ciencias Sociales

núm. 31, e123, 2024  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
ISSN: 1853-0982  
ISSN-E: 1852-2971  
Periodicidad: Bianaual  
derechoycienciasociales@jursoc.unlp.edu.ar

Recepción: 23 Agosto 2023  
Aprobación: 05 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.24215/18522971e123>

URL: <https://portal.amelica.org/amei/journal/724/7245089005/>

**Resumen:** En este artículo presentamos una experiencia de Curricularización de la Extensión a través de la materia opcional Abogacía con Orientación Social, dictada durante el primer cuatrimestre de 2023 en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Partimos de considerar al Derecho como disciplina inserta en un campo jurídico con reglas, capitales y disputas específicas (Bourdieu, 2000) que se reflejan en un modelo de enseñanza tradicional fundamentalmente arraigado en los códigos jurídicos. En este sentido, la introducción de la práctica extensionista tiene un potencial disruptivo en relación a los problemas jurídicos y su abordaje, fomentando nuevas formas de aprendizaje, evaluación y construcción de conocimientos.

Se expone la construcción histórica de la extensión como función de la universidad, orientada a la vinculación con la comunidad y, específicamente, su (falta de) promoción dentro de la unidad académica donde se llevó adelante la experiencia. Luego, se presentan algunos desafíos, límites y oportunidades observados a lo largo del dictado de la asignatura, tomando también como material empírico algunas evaluaciones realizadas por estudiantes participantes de la misma.

**Palabras clave:** curricularización de la extensión, derecho, enseñanza.

**Abstract:** This paper presents an experience of Extension Curricularization through the optional subject-matter Law with Social Orientation, taught during the first four-month period of 2023 at the Law School of the National University of Córdoba. First, we consider Law a discipline inserted in a legal field with specific rules, capitals, and discussions (Bourdieu, 2000) reflected in a traditional teaching model rooted in legal codes. In this sense, the extension practice has a disruptive potential to address legal issues, promoting new ways of learning, evaluation, and construction of knowledge.

So, in this paper, we exposed the historical construction of the extension as a duty of the university, oriented to bind the community and university. Specifically, we focused on the (lack of) promotion of extension within the Law School which

carried the experience. Then, we present some challenges, limits, and opportunities observed throughout the dictation of the subject. Also, we take some evaluations from students who took the course.

**Keywords:** curricularization of the extension, law, teaching.

## Introducción

Este trabajo surge como fruto de reflexiones tras transitar como parte del equipo docente la asignatura opcional Abogacía con Orientación Social (AOS). La misma se desarrolló dentro del plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trató de un espacio curricular orientado a interpelar al alumnado y exhibir otras formas de concebir el fenómeno jurídico y de ejercer la profesión. En efecto, durante el primer semestre de 2023, en el marco de un proceso de Curricularización de la Extensión, se apostó a la enseñanza-aprendizaje en un contexto de pluralidad de agentes que ejercieron el rol de docentes (profesores y egresados de la Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Sociales y actores de la sociedad civil).

La asignatura puso en el centro de la escena y articuló la relación educación jurídica-extensión universitaria. Es que, en la enseñanza del Derecho en las aulas vive, ya hace algunos años, un proceso de reflexión y reconstrucción, a partir de los dictámenes, artículos y propuestas de científicos sociales que tienen el fenómeno jurídico como objeto de estudio. En este sentido, la Administración de Justicia y la educación jurídica han sido y siguen siendo objeto de cuestionamientos por parte de la ciudadanía en general y de los expertos en particular, tal como lo señalan algunos autores (Begala, 2018). Asimismo, las producciones científicas sobre la enseñanza del Derecho se han centrado en lo desplegado en las aulas, qué se enseña y cómo. Es decir, se ha logrado dar cuenta de la presencia significativa de indicadores de la concepción jurídica conocida como Positivismo Jurídico (Begala, S. 2018; Lista y Brígido, 2002; Lista et al, 2009; entre otros). Así, develada la cosmovisión predominante en el campo jurídico (Bourdieu, 2000), se registran algunos avances en el estudio de las prácticas profesionales “enseñadas” en la Facultad, que dan cuenta la presencia -insoslayable- del modelo jurídico positivista<sup>1</sup>.

Este cuestionamiento se condice con el contexto político argentino que, posteriormente a la crisis del modelo neoliberal en 2001, vio surgir una diversidad de actores sociales, Organizaciones No Gubernamentales y Movimientos Sociales. Dicha movilización habilitó la traducción de intereses y demandas sociales en el campo jurídico y político (Begala y Manzo, 2021; Lista y Begala, 2012)<sup>2</sup>. No obstante ello, las carreras de abogacía del país no cambiaron sustantivamente sus planes de estudios. Por ello, el Seminario intentó dotar de conocimientos procedimentales, actitudinales y teóricos que rompen con la enseñanza clásica del Derecho (Begala y Manzo, 2021). De esta forma, la experiencia de Curricularización de la Extensión se presentó como un proceso novedoso, tanto por el marco institucional en el cual se desarrolló la asignatura, como así también por la incorporación de la perspectiva extensionista en la currícula.

La extensión universitaria, junto con la investigación y la docencia, son funciones sustantivas de la Universidad Pública, todas ellas mencionadas en la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) y modificatorias. En particular, la extensión se trata de aquella que vincula de forma más directa a la institución con la sociedad en la que se inserta (Fuentes, 2016). Ahora bien, de una unidad académica a otra<sup>3</sup>, varía la perspectiva desde la cual se concibe a la extensión y por ende, el modo de ponerla en práctica. En esta oportunidad, nos enfocamos en esta asignatura opcional diseñada en el marco de un esfuerzo por curricularizar la extensión; pues, en las Facultades de Derecho, esta función solía ser pensada como una carga asistencial a personas que no pertenecen a la universidad y se encuentran desfavorecidas en la estructura de desigualdad social; también se suele asociar a difundir conocimiento jurídico.

Recordemos que las Facultades de Derecho son las escuelas donde se socializan los abogados y que ellas se encuentran controladas por la fuerza del campo jurídico (Bourdieu, 2000). En ese sentido, presuponemos todo el bagaje teórico que ha propiciado el autor francés sobre la Sociología del Campo Jurídico. Esto es, primeramente, para ingresar al mismo se debe tener capital jurídico; derecho de entrada, carta de presentación y bien apreciado que se erige en botín de competencia. En este sentido, el esfuerzo por incorporar la enseñanza teórico-práctica y vivencial de la extensión universitaria constituye un desafío no solo a los saberes oficiales, sino que también viene a cuestionar el para qué del ejercicio del Derecho. Por lo tanto, nuestro objetivo a lo largo de este trabajo es brindar algunas reflexiones encaminadas a repasar los límites, desafíos y oportunidades observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimiento, sobre todo, en relación con las posibilidades de articular conocimientos interdisciplinarios con las herramientas propias del campo jurídico.

El trabajo se estructura en tres acápite. En el primero de ellos, presentamos algunas definiciones y modelos de extensión tal como se ha desarrollado a lo largo de la historia en la universidad pública. En segundo lugar, exponemos las discusiones intelectuales sobre la extensión en la Facultad de Derecho y la enseñanza crítica de las prácticas tradicionales del Derecho. En un tercer apartado, analizamos nuestra experiencia en relación con la enseñanza-aprendizaje de la extensión universitaria en el marco de la materia opcional Abogacía con Orientación Social. Por último, se presentan algunas consideraciones finales.

## Modelos de extensión en la universidad pública

La extensión universitaria es una de las funciones sustantivas de la universidad, junto con la investigación y la docencia. A lo largo del tiempo, los modos de concebir el trabajo de extensión han variado, atravesados por las modificaciones sufridas por la universidad pública, vinculadas al contexto socio-histórico imperante en el país. Es por esto que, a continuación, se definirán de modo esquemático una serie de modelos que, a grandes rasgos, caracterizaron cada época del trabajo extensionista. En cada uno de ellos podemos encontrar formas específicas de vinculación de la institución universitaria con el contexto en el que se inserta, así como formas específicas de concebir el conocimiento y el vínculo a establecer con los actores extra-universitarios. Se pondrá énfasis en el desarrollo de las actividades de extensión en la Universidad Nacional de Córdoba, en tanto es allí donde se desarrolla el caso de estudio.

La extensión, entendida como transmisión de conocimientos a sujetos “vulnerables” que se encontraban por fuera de las instituciones académicas, tuvo su origen en el siglo XIX en centros educativos de Estados Unidos. A principios del siglo XX empieza a tener relevancia en las universidades nacionales. En 1905, en el Estatuto Fundacional de la Universidad de La Plata, la extensión se definió

“como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social” (Artículo 17)

En esta línea, y posteriormente a la Reforma Universitaria de 1918, en la Universidad Nacional de Córdoba se registran actividades extensionistas de dictado de cursos y conferencias abiertas a la comunidad canalizados a través de distintas facultades. En particular, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales a través del Instituto del Trabajo, anexo a la Cátedra de Legislación Industrial y Obrera, dictaba cursos vinculados a las condiciones laborales de los trabajadores (Gezmet, 2011). En la misma sintonía, Bustelo (2016) recuenta el trabajo realizado por estudiantes y profesores de la Facultad de Derecho de la UBA en el marco de las

disputas entre grupos reformistas por la función social de la universidad. Así, grupos caracterizados como “reformistas de izquierda” generaron propuestas para la educación de los obreros en legislación laboral, alentando la sindicalización a fin de contribuir a resolver las condiciones de explotación; al mismo tiempo, llevaron adelante un consultorio jurídico orientado a la atención de demandas.

En 1947, la Ley 13031 institucionaliza la extensión en la Universidad Nacional de Córdoba a partir de la creación del Departamento de Acción Social. En este punto, la extensión se define como el dictado de cursos a partir de los cuales transmitir el conocimiento científico producido por la universidad a “el pueblo”. La novedad de esta época consistió en salidas periódicas de los espacios universitarios para acercar estos conocimientos a los territorios (Gezmet, 2011). Durante este periodo la extensión universitaria fue adquiriendo progresivamente un lugar institucionalizado dentro de las universidades nacionales. Sin embargo, el modelo o la forma de llevar adelante las actividades puede enmarcarse en lo que se ha definido como modelo tradicional o de divulgación de la extensión (Gezmet, 2014a; Serna Alcántara, 2007). Este se caracteriza por una vinculación vertical y unidireccional, desde la universidad hacia poblaciones “necesitadas” o “vulnerables” con el objetivo de transmitirles conocimientos, sin diálogo con los saberes que estas pudieran tener previamente.

Nuevos modelos para encarar el trabajo de extensión universitaria fueron puestos en práctica a lo largo de las décadas subsiguientes, al ritmo de los procesos políticos y sociales que transformaron la historia argentina y, por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje en las universidades. En este sentido, se identifica una experiencia significativa en el Departamento de Extensión Universitaria que funcionó en la Universidad de Buenos Aires entre 1956 y 1966. Este proyecto político-pedagógico implicó la salida al territorio de profesores y estudiantes provenientes de diversas unidades académicas. A lo largo de diez años de trabajo se atendieron necesidades educativas, de salud, y de integración social en zonas urbano-marginales de la Provincia de Buenos Aires (Wanschelbaum, 2017). Según Brusilovsky (1998) se buscó la democratización universitaria de y a través de la extensión, lo cual implicó el acceso a la institución de sectores que no pertenecían a la misma. A su vez, se emprendió una búsqueda por la democratización de los conocimientos producidos por la universidad, en diálogo con actores extra universitarios. Por otra parte, en la Universidad Nacional de Córdoba se desarrolló el “Taller Total” (1970-1975) en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, experiencia que transformó el sentido de la enseñanza-aprendizaje de forma práctica, acercando a la universidad discusiones en torno al hábitat y el rol de la disciplina en la construcción del mismo. Esta experiencia se desarrolló en un contexto de transformación política a nivel nacional e internacional<sup>4</sup>, involucrando a estudiantes y docentes en nuevas formas de construcción del conocimiento, y acercando la disciplina a las ciencias sociales, la investigación y el trabajo en zonas urbano-marginales de la ciudad (Malecki, 2018). La tarea extensionista desarrollada tanto en Córdoba como en Buenos Aires durante este periodo puede vincularse con el modelo concientizador de la extensión universitaria. El mismo se encuentra inspirado en la pedagogía desarrollada por Paulo Freire, definida por el acercamiento dialógico de los actores universitarios hacia aquellos que se encontraban en las posiciones más bajas de la escala social, con el objetivo de intervenir sobre el contexto. En este sentido, se buscaba romper con la mirada paternalista y realizar, más bien, una construcción conjunta de conocimientos encaminados a la transformación social (Gezmet, 2014a).

La llegada al poder de la dictadura militar en 1976 supuso un vaciamiento de las universidades y la política en las mismas. Diversas actividades de extensión fueron anuladas y se ejerció un fuerte control sobre los contenidos de las asignaturas y la perspectiva desde la cual eran dictadas. Muchas carreras vinculadas al ámbito de las ciencias sociales y humanidades fueron cerradas o reducidas a su mínima expresión. Estas condiciones, sumadas al exilio o desaparición de parte del plantel docente y estudiantil, llevaron a una inmovilización de las prácticas extensionistas, reduciendo su existencia a algunos cursos que buscaban comunicar un conocimiento científico y legitimado (Gezmet, 2011).

La vuelta de la democracia conllevó un nuevo impulso al trabajo de extensión en la UNC tanto a través de la jerarquización de la Secretaría de Extensión a secretaria del rectorado, como de la creación del primer Sistema de Becas de extensión para estudiantes y graduados. Sin embargo, el contexto de crisis económica y subsiguiente imposición del Estado Neoliberal en Argentina condujeron a un progresivo deterioro de las condiciones de trabajo en las universidades, a partir de la reducción presupuestaria. Durante este período, fundamentalmente a partir de la década de 1990, comenzó a cobrar relevancia el modelo empresarial de la extensión caracterizado por la transferencia tecnológica y de conocimientos hacia aquellos sectores de la sociedad (empresarios y sector productivo) que podían pagar por estos desarrollos (Serna Alcántara, 2007). En este sentido, el trabajo extensionista se convirtió en una forma de suplir el déficit presupuestario, orientando las actividades a la demanda de los sectores productivos vinculados al mercado.

Luego del colapso del sistema productivo y económico neoliberal en Argentina, a principios del siglo XXI, la educación superior ha recobrado su definición como bien público social, derecho humano y deber del Estado. Esta definición ha sido ratificada en el marco de las Cumbres de Rectores de Universidades Iberoamericanas realizadas a principios de la década del 2000 y la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Acordes a esta concepción, las prácticas extensionistas han recobrado parte de su autonomía y los agentes universitarios la capacidad de definir intervenciones vinculadas con estos valores. Se ha dado lugar, entonces, al desarrollo de un modelo integral o crítico de la extensión. Este toma algunas de las características dialógicas del modelo concientizador, entendiendo que debe producirse un encuentro entre los conocimientos universitarios y los conocimientos que se desarrollan por fuera de este ámbito.

En las prácticas de extensión concebidas desde una perspectiva integral (modelo integral de extensión) no hay roles estereotipados entre quien educa y quien es educado. Se trata de un proceso de ida y vuelta entre la universidad y el territorio, en el cual ambos se ven transformados por el diálogo horizontal. La producción de conocimiento permite, a su vez, definir nuevas líneas de investigación y nuevos contenidos y formas de enseñanza al interior de las aulas (Gezmet, 2018; Medina y Tomassino, 2018). En este sentido, se trata de una perspectiva integral e interdisciplinaria, la cual implica la incorporación de la Extensión a la oferta académica de la universidad, así como el cambio de una enseñanza por disciplinas a una enseñanza por problemas.

La investigación a partir de problemas demanda abordajes interdisciplinarios e intersectoriales que exigen la construcción de dispositivos de democratización epistemológica, de construcción de conocimiento participativo, para que sectores que fueron excluidos de la educación superior y de las instituciones de generación, validación y aplicación del conocimiento legítimo puedan ser incluidos en ellas recreándolas (Bruno, 2016, s/n).

En este sentido, se puede decir que el modelo de extensión integral tiene un componente ético y se orienta a la formación de profesionales críticos y comprometidos con su medio, orientados desde la universidad a la transformación social (Gezmet, 2014b).

Para finalizar este apartado, debe notarse que el desarrollo de cada nuevo modelo de extensión universitaria no significa que las anteriores formas de trabajo y vinculación con la comunidad hayan sido abandonadas. Todos los modelos antes mencionados conviven y se solapan en la actualidad de acuerdo a factores diversos, entre otros, la unidad académica en la cual situemos nuestro análisis. A continuación nos referiremos específicamente a la Facultad de Derecho.

## La actualidad de la extensión en la Facultad de Derecho



La extensión es, junto con la investigación y la docencia, una de las actividades sustantivas de la universidad que tiene el potencial para “mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y constituirse en un agente de desarrollo y articulador de demandas sociales, económicas, culturales y tecnológicas” (Gezmet, 2018, p. 25). Aún así el modo (modelo) de llevar adelante la tarea extensionista presenta importantes variaciones entre unidades académicas y, dentro de las mismas, en cada cátedra. Esto da lugar a un mosaico de actividades diversas que van desde procesos de diálogo y construcción conjunta en territorios específicos, hasta el dictado de cursos (pagos, o no) de divulgación de conocimientos. En este sentido, autores como Furfaro (2014) realizan un diagnóstico generalizado de falta de incorporación de las comunidades extra-universitarias en el trabajo llevado adelante en distintas Facultades de Derecho del país. Por otra parte, Bianco (2005) realiza un diagnóstico similar para la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNLP. A través del análisis de proyectos de extensión, planes de estudio e informes de extensión estos autores demandan un trabajo bidireccional o dialógico, más cercano al modelo crítico, que deje de lado el modelo tradicional de la extensión.

Dentro de la UNC, Gezmet (2018) realiza un diagnóstico de falta de actividades de extensión, aunque destaca los avances en unidades académicas como Ciencias Agropecuarias, Comunicación, Psicología, Filosofía y Humanidades y Ciencias Sociales. Sobre todo, advierte acerca de la falta de espacios de articulación entre la función extensionista y las demás funciones, proponiendo entonces el desarrollo de procesos de curricularización, desde una perspectiva integral. En la Facultad de Derecho de la UNC encontramos una carencia específica con relación al desarrollo de actividades de extensión, lo cual se ve reflejado institucionalmente en la falta de una secretaría específica<sup>5</sup> y la escasez de proyectos de esta índole. La falta de una secretaría dedicada en exclusiva a la extensión universitaria cobra relevancia si observamos que se trata de la única de las 15 unidades académicas de la UNC que se encuentra en esta situación. En este sentido, se expone la falta de jerarquización de la actividad con relación al resto de las funciones de la Facultad. Si bien no contamos con estadísticas actualizadas, a modo de muestra pueden observarse los datos proporcionados por Genti et. al. (2013) al analizar los proyectos de extensión subsidiados por la Secretaría de Extensión Universitaria (UNC) para los años 2010, 2011, y 2012. Durante este periodo, los proyectos desarrollados por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales<sup>6</sup> representaron el 2.21% de los proyectos subsidiados, frente a unidades académicas como Filosofía y Humanidades o la Escuela de Ciencias de la Información que representaron el 19% y el 14%, respectivamente<sup>7</sup>.

Nuestro diagnóstico, proveniente además de charlas y procesos de reflexión conjunta con algunos docentes dedicados al tema, nos permite vincular esta situación a los modos de enseñar-aprender en la Facultad de Derecho; relacionados a su vez con el habitus que se construye en el campo de la abogacía y el lugar de los profesionales dentro del mismo. En este sentido, los antecedentes relativos a la enseñanza del Derecho en Argentina y en Latinoamérica develan qué se enseña y cómo se enseña, esgrimiendo múltiples críticas hacia el modelo jurídico dominante y desnudando el escaso espacio para que emerjan prácticas críticas (Lista y Brígido, 2002; Lista et al., 2009; Lista, 2022; Bonilla, 2013; Perdomo, 2016; entre otros). En este marco, en el cual reina el positivismo jurídico que hace presencia en el discurso pedagógico (Bernstein, 1990 como se citó en Lista y Brígido, 2002), se complejiza el dictado de asignaturas críticas del Derecho. De esta forma, Curricularizar la Extensión es una de las opciones posibles para zarandear al alumnado, el que se encuentra expuesto al discurso positivista durante, prácticamente, toda la carrera universitaria.

En este caso, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC propuso la enseñanza de la extensión universitaria en el marco áulico, en conjunto con un proceso vivencial de “práctica” en territorio. Este impulso se da en un contexto en el cual la función de docencia de la universidad -entendida como instancia de conocimiento en la cual estos se transmiten desde el docente al estudiante- se encuentra consolidada, en

detrimento de la investigación y la extensión como instancias de saber, es decir, en las cuales los conocimientos deben construirse (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016). La Curricularización implica la incorporación en las aulas de los saberes extensionistas, profundizando el diálogo entre las distintas funciones de la universidad. Desde un modelo de extensión integral como el mencionado en el apartado precedente, la Curricularización de la Extensión implica instituir nuevas formas de aprendizaje y evaluación de los conocimientos adquiridos dentro y fuera del espacio áulico. Además, se vuelve central transitar los territorios y las problemáticas que en ellos se gestan, y la construcción de conocimientos conjuntos. Así, se procura el “desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente” (Medina y Tomassino, 2018, p. 33). En este proceso, los estudiantes se ven desafiados a pensar en la construcción del campo-problema de conocimiento-intervención, así como su propia posición en tanto profesionales dentro del mismo y los modos en que desarrollan sus prácticas, ya que “el lugar que ocupamos en el campo tema no es neutral, no solamente a partir de la metarreflexión sobre cómo lo concebimos, sino ya desde el momento en que lo seleccionamos como relevante” (Cano Menoni y Castro Vilaboa 2016, p. 326).

La Facultad de Derecho se hizo eco de la propuesta proveniente de la Secretaría de Extensión (UNC), con el objetivo de suplir las carencias observadas en esta función universitaria, al tiempo que buscó instalar el modelo integral de la extensión en el ámbito de la Facultad. Así, se habilita un corrimiento del modelo tradicional de transferencia de conocimientos y consultas jurídicas, para pensar la construcción de conocimientos conjuntos con los actores extra-institucionales. Una de las materias opcionales a partir de las cuales se implementó el proyecto de Curricularización de la Extensión durante el primer cuatrimestre de 2023 tomó el nombre de Abogacía con Orientación Social (AOS). El trabajo se planificó en torno a tres ejes<sup>8</sup>: 1) Eje teórico donde, a partir de la lectura de bibliografía, se buscó reflexionar en torno a los presupuestos en la enseñanza del Derecho y presentar el Derecho alternativo, abogacía alternativa o crítica; 2) Eje práctico, en el cual se presentaron casos en los que abogados con una perspectiva social o crítica utilizaron diversas estrategias para destrabar o resolver conflictos apelando a la interdisciplina y usos “no convencionales” del Derecho; 3) Eje extensionista, en el cual se propuso a los estudiantes la puesta en práctica de una instancia de trabajo territorial. Para esto, se articuló con diversos proyectos en curso, tanto en el marco de organizaciones de la sociedad civil como de otros proyectos de investigación y extensión promovidos por la universidad. A continuación se presentan algunos desafíos, límites y oportunidades observados en el desarrollo de AOS, para esto, recurriremos tanto a impresiones propias como a algunas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes al final de la cursada.

## La experiencia de la Curricularización de la Extensión en Derecho

A lo largo de las primeras clases de la materia presentamos los distintos modelos de extensión a los estudiantes haciendo énfasis en el modelo integral, el cual tenemos como horizonte en nuestro propio trabajo extensionista. En este sentido, buscamos establecer una reflexión conjunta en torno a los desafíos de la práctica de la abogacía de forma interdisciplinaria y en diálogo horizontal con las comunidades, identificando límites y posibilidades. Así también, se intentó ajustar expectativas con relación al trabajo en territorio ya que el tiempo de un cuatrimestre es demasiado acotado para realizar desde cero un proceso dialógico con una comunidad en función de la resolución de un problema. Ante estas circunstancias, los estudiantes se sumaron a proyectos ya en curso. Por otra parte, la cantidad de inscriptos se constituyó en una limitante para el



desarrollo de prácticas extensionistas dado que no en todos los casos fue posible el traslado a los territorios de forma masiva e, incluso, por fuera de los horarios de cursada. Frente a este desafío propusimos como estrategia el trabajo grupal y la división de tareas, de modo que todos los integrantes de cada equipo tuvieran la oportunidad de acercarse al territorio y, al mismo tiempo, construir conocimiento en torno al mismo.

Al reflexionar sobre el acercamiento al territorio apareció como desafío el uso del lenguaje. Este constituye una parte significativa del quehacer en Derecho en tanto posee especificidades que demarcan el campo de acción. Los estudiantes son educados para una determinada forma de comunicación expresada, por ejemplo, en la definición de “clientes” para nombrar a los legos. En efecto, el lenguaje es una exteriorización de una (dis)posición mental -y lingüística- inscripta en el habitus jurídico que se forja en el marco de la socialización de los estudiantes de abogacía en las agencias educativas. El lenguaje jurídico reviste un aspecto críptico que funciona también como guardián de control de ingreso al campo jurídico, en función de que el capital -jurídico- se devela, entre otras formas, a partir de las expresiones jurídicas. En ese marco, la distancia entre las disposiciones enraizadas en lo profundo del corpus de quienes pertenecen al campo y otros agentes que puján por ingresar a jugar se pone de relieve, en esta oportunidad, en las fricciones idiomáticas. A su vez, en el contacto con las comunidades extra-universitarias -que se encuentran por fuera del campo jurídico y con quienes el abogado debe construir conocimiento en un proceso extensionista- estas disposiciones pueden constituirse en una limitante a la comunicación. Así, aparece el desafío de la traducción hacia afuera de la propia disciplina.

Por otra parte, en la experiencia áulica, costaba realizar una traducción de las categorías del campo extensionista (territorio) al campo jurídico, y a la inversa, era complejo equipararse al léxico propio del Derecho. Es que los conflictos que ingresan al campo jurídico se transforman en problemas jurídicos. En la mirada del modelo hegemónico, se ocultan o se vuelven indiferentes -en algún punto- las dimensiones sociales, políticas y éticas del asunto que ingresa al diálogo entre los profesionales del Derecho. Abonan estas reflexiones lo sostenido por la literatura especializada en la materia (Lista y Begala, 2012; Lista, et al., 2009). Esto es, los estudiantes se encuentran expuestos a un discurso jurídico hegemónico durante todos los años que cursan su carrera, por lo que su subjetividad se construye a partir de considerar los conflictos -con aristas multidimensionales- con una reducción a la faceta jurídica -entendiendo ésta como legal- y a cargo de los auxiliares de justicia y operadores del derecho. Los demás, son outsiders. La propuesta, en consonancia con los supuestos del modelo integral de la extensión, consistió entonces en acercar otras formas de nombrarse y nombrar a las personas con quienes interactuaban en los procesos extensionistas. Esto fue trabajado a lo largo del desarrollo de la asignatura, presentando casos prácticos, así como a partir del diálogo que los estudiantes podían establecer con cada uno de los territorios. La lectura de la realidad desde una perspectiva crítica del derecho implica, también, adquirir un lenguaje específico para definir los conflictos sociales y las posibilidades de intervenir en ellos.

Para el trabajo sobre la perspectiva crítica, además de contenidos teóricos relevantes, se les presentó a los estudiantes casos en los cuales un determinado conflicto (posesión de tierras, gobierno comunitario, etc.) fue resuelto a partir de un uso alternativo del derecho<sup>9</sup>. Aunque, tenemos nuestros pruritos al adjetivar como “alternativa” esta mecánica, en virtud de que implica reconocer que existe un modo dominante. ¿Acaso es una alternativa pensar el derecho desde la teoría crítica o...? Cuando nos preguntamos esto, reforzamos la idea que existe un modelo hegemónico y pareciera, a la vez, que el Derecho es un todo aséptico<sup>10</sup>. Sin embargo, consideramos que, en esta instancia, fue significativo presentar prácticas que implican salir de algunos lugares tradicionales de ejercicio de la profesión como el individualismo y las prácticas a-políticas basadas en una

supuesta neutralidad del Derecho, para dar lugar a una orientación transformadora de la sociedad (Vertiz et al, 2011). En este sentido, entendemos que se aportó luz para cuestionar las prácticas del abogado liberal e introducir el componente político del ejercicio de la profesión. Así, uno de los estudiantes que asistió a la asignatura explicó en su evaluación:

Ver que el derecho es política, el derecho está obviamente politizado aunque nos lo quieran negar clase tras clase; al menos en esta materia me hicieron ver que todo el derecho está atravesado por la política en todos sus ámbitos y que los actores sociales deben tomar un rol protagónico en dicha lucha. (Evaluación estudiante AOS, julio de 2023).

En efecto, entenderemos que, en el fondo del espacio curricular, se encuentra como base el desnudar, no sólo aspectos del modelo jurídico dominante, sino también exhibir otros modos de concebir el fenómeno jurídico y otros perfiles de abogados. Repárese en que entendemos que no hablamos únicamente de Derecho como normas, sino también de instituciones, actores y prácticas jurídicas. En esta clave, creemos que este aporte al desmoronamiento de cierta ideología -en términos marxistas-<sup>11</sup> tiene como objetivo fundamental quebrantar la apariencia respecto al Derecho como todo neutral y organizado; más bien pone en el eje del debate la vinculación estrecha entre el poder y el Derecho. Quizá, no todos los autores estudiados enfatizan esa relación; pero sí se ubica al Derecho como una herramienta en el marco de una estrategia mayor -siempre política- y que puede emplearse de un modo distinto, esto es, como parte integrante de una orquesta de acciones mayores que configuran una planificación y con el convencimiento que el derecho es poder. En este sentido, una de las estudiantes comentó respecto al uso crítico del Derecho:

En los espacios de charla donde nos visitaron distintos profesionales, nos otorgaron un panorama sobre cómo se puede ejercer el derecho de una manera comprometida con la lucha social, y que realmente se pueden lograr cambios en la realidad social, el uso del litigio estratégico, lo colectivo. (Evaluación estudiante AOS, julio de 2023).

Retomando algunas de las orientaciones propuestas por el modelo integral de la extensión, recordamos que Gezmet (2014b) explica que uno de los objetivos de la incorporación de la extensión como parte de la educación universitaria habilita a los futuros profesionales a

no sólo pensar esas realidades, describirlas, teorizarlas, encontrar el proceso genealógico que le dio origen, la estructuró y la sostiene, sino también requiere de los profesionales comprometidos éticamente con aquello que les incomoda y les produce malestar, buscar su transformación para hacer posible una sociedad más justa y solidaria (p. 44).

En este sentido consideramos que, aún cuando se desarrolló en un tiempo acotado, la Curricularización de la Extensión tiene el potencial de habilitar tanto un cambio de concepciones en torno al ejercicio de la profesión, como también de comprometer a los estudiantes con su medio y desarrollar nuevas perspectivas sobre la futuro de práctica de la abogacía.

Por último, nos interesa resaltar que las formas educativas promovidas por el modelo pedagógico tradicional tienden a favorecer la memorización y repetición de contenidos, mientras que la Curricularización de la Extensión implicó tanto un cambio en la tarea de transmisión-construcción de conocimientos como también en la evaluación de los mismos. La propuesta de la materia en este sentido consistió en un proceso reflexivo, considerando el desarrollo de habilidades como el trabajo grupal, la iniciativa a la hora de proponer soluciones, la coordinación y la capacidad de resolver de forma crítica las problemáticas surgidas en contacto con el territorio. Si bien se formalizó en trabajos prácticos a entregar, en rigor se efectuó durante todo el curso. Cercana a una nota de concepto, este modo de evaluación es rupturista con el modelo evaluativo hegemónico -exigido por la Facultad- para meritar el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, apareció el desafío de transmitir la necesidad de una lectura crítica, incluso por fuera de la

evaluación, para lograr efectividad en la transmisión-construcción de conocimientos. Así, consideramos que el contacto con el territorio y con casos en los que el Derecho fue empleado de formas no tradicionales -en el sentido ya descrito- habilitó un progresivo involucramiento de los estudiantes con la asignatura que conllevó, al final de la cursada, un desarrollo positivo de las capacidades de interrogar la realidad de acuerdo a estos nuevos conceptos. Quienes llegaron hasta el final del recorrido pedagógico propuesto se vieron involucrados de forma personal logrando, en promedio, una evaluación positiva de la asignatura y sugerencias significativas en pos de mejorar la propuesta.

## Conclusiones

En este artículo expusimos el proceso de Curricularización de la Extensión realizado a través de la materia Abogacía con Orientación Social, en la Facultad de Derecho, UNC. La experiencia habilita una nueva forma de encarar el dictado de materias optativas en la Facultad, al tiempo que asume la responsabilidad de cubrir parte del déficit en materia extensionista detectada en la misma. Para esto, llevamos adelante una historización de la función de extensión universitaria en las universidades nacionales, que se encuentra atravesada por los vaivenes del contexto universitario y los cambios socio-políticos y económicos del país. También definimos los diversos modelos de extensión, haciendo énfasis en el modelo integral, aquel que consideramos más acorde con los valores promovidos por la educación superior como bien común, orientada al desarrollo de la comunidad.

Luego, se realizó un breve diagnóstico de la situación en la Facultad de Derecho (UNC) con respecto a las prácticas extensionistas y se expuso el objetivo de la propuesta de Curricularización impulsado por la Secretaría de Extensión Universitaria. La misma se desarrolló con el doble propósito de suplir el déficit observado en esta función, al tiempo que se buscó instalar el modelo integral de la extensión. En relación con la asignatura dictada, y observando las evaluaciones de los estudiantes, creemos que el proceso aportó a la posibilidad de vivenciar y comprender la realidad social desde una perspectiva distinta y las posibilidades del Derecho para intervenir en ella. Buscamos poner en cuestión las formas pedagógicas tradicionales y romper con lo establecido en el campo del Derecho. En esta sintonía, la materia aportó una mirada crítica para pensar el ejercicio de la abogacía -aún siendo una carrera tradicional- y de concebir el fenómeno jurídico. Asimismo, contribuyó a evidenciar, para el alumnado, la transmutación -para usar terminología bourdieussiana- de los problemas de las personas en verdaderos conflictos jurídicos (Bourdieu, 2000), con todo lo que ello implica. En este sentido, el uso del lenguaje constituyó a la vez un desafío y una posibilidad para habilitar nuevas formas de vinculación con los actores en territorio y de abordar los problemas jurídicos.

Se encontraron como limitaciones la falta de tiempo y la cantidad de estudiantes inscriptos en el curso para realizar un proceso de vinculación profundo con el territorio y una construcción horizontal con los diversos actores que lo habitan. Aún así, la materia tiene el potencial para la presentación al estudiantado de un conjunto de dotes propios de la práctica -como si teoría y práctica fuesen dos dimensiones separadas- conjugando algunas inquietudes científicas, preguntas extensionistas y la docencia brindando una riqueza significativa en el arte de enseñanza.

## Referencias

- Begala, S. (2007). Tensiones entre la racionalidad instrumental y la orientada por valores en el discurso regulativo en la enseñanza jurídica. En Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (Ed.), *Anuario IX* (pp. 527-547). Universidad Nacional de Córdoba.
- Begala, S. (2018). *Proyecto titulado Enseñanza Jurídica y Campo Jurídico: el desarrollo de habilidades prácticas para el ejercicio profesional*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Begala, S. y Manzo, M. (15-17 de noviembre de 2021). *Abogacía con orientación social: una experiencia integradora* [Ponencia]. V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Bianco, C. (23-25 de noviembre de 2005). *Tensión y extensión universitaria. El modo en que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP instituye sus lazos con la comunidad* [Ponencia]. IV Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Bonilla, D. (2013). El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica. En H. Olea (Ed.), *Derecho y pueblo mapuche: aportes para la discusión* (pp. 259-302). Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales.
- Bruno, D. P. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H Ideas*, 10(10). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58202>
- Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-66). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12, 31-41. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5939>
- Bourdieu, P. (2000). Elementos para una sociología del campo jurídico. En P. Bourdieu y G. Teubner (Coords.), *La fuerza del derecho* (pp. 153-219). Uniandes.
- Bustelo, N. (2016). Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930). *Revista Conflicto Social*, 9(16), 60-90. <http://hdl.handle.net/11336/106110>
- Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 13(31), 313-337. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.438>
- Cárcova, C. (2001). Notas acerca de la Teoría Crítica del Derecho. En C. Courtis (Coord.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho* (pp.19-38). Eudeba.
- Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: Legitimidades y transformaciones recientes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(53), 234-267. <http://hdl.handle.net/11336/179046>
- Furfaro, C. (2014). La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho. En M. G. González y M. G. Marano (Eds.), *La formación de abogados y abogadas: nuevas configuraciones* (pp. 73-91). Universidad Nacional de La Plata.
- Genti, M. A., Iribarne, M. C. y Navarro, J. L. (2013). Sistematización georreferenciada de Proyectos de Extensión: Becas y Subsidios SEU 2010-2011-2012. *ExT: Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*, (4), 1-17.

- Gezmet, S. (2011). *Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gezmet, S. (2014a). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. En M. Barrientos (Comp.), *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria* (pp.23-29). Universidad Nacional de Córdoba.
- Gezmet, S. (2014b). La extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso Ético. En M. Barrientos (Comp.), *Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria* (pp. 42-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Gezmet, S. (2018). Curricularización de la extensión universitaria. *Revista E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 5(5), 17-27.
- Lista, C. y Begala, S. (8-10 de noviembre de 2012). *Abogados, compromiso social y uso del derecho* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica. Universidad Nacional de Río Negro, SASJU. Viedma, Argentina.
- Lista, C. y Brígido, A. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Sima.
- Lista, C., Brígido, A. Begala, S. y Tessio Conca, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Hispania.
- Lista, C. (2012). ¿Derecho sin Justicia? Los déficit de la educación jurídica en la socialización de los abogados en Argentina. En F. J. Ibarra Serrano, M. Ovidia Rojas Castro y M. E. Pineda Solano (Comps.), *La educación jurídica. Retos para el siglo XXI* (pp. 35-73). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Lista, C. (2022). La Educación Jurídica en Argentina: una revisión crítica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 9(1), 1-38. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.67395>
- Malecki, J. S. (2018). ¿Una arquitectura imposible? Arquitectura y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, (22), 95-115. <http://hdl.handle.net/11336/91586>
- Manzo, M. (2016). Identidades profesionales: el lugar que ocupa el derecho y la política en el ejercicio profesional de los abogados activistas en Argentina. *Direito y Praxis*, 7(15), 175-212. <http://dx.doi.org/10.12957/dep.2016.19526>
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (Eds.). (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto: sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Universidad Nacional de Rosario.
- Perdomo, P. (2016). Reformar la educación jurídica ¿Tarea para Sísifo?. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 3-27. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41911>
- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>
- Universidad Nacional de La Plata. (2008). *Estatuto de la Universidad de La Plata*. UNLP. [https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto\\_unlp-4287-9287/](https://unlp.edu.ar/institucional/unlp/gobierno/estatuto_unlp-4287-9287/)
- Vértiz, F., Carrera, M. C., Bianco, C., Cristeche, M. y Furfaro, C. (2011). *¿Se puede pensar en un uso alternativo del derecho desde la formación académica de los abogadxs* [Ponencia]. XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica. Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Santa Rosa, Argentina.

Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la educación popular y de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. *Praxis Educativa*, 21(2), 39-47. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205>

Wolkmer, A. (2019). *Teoría crítica del derecho desde América Latina*. Editorial Akal.

## NOTAS

- 1 En la actualidad, las actividades de Extensión impulsadas desde esta unidad académica se canalizan a través de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales. En los últimos años desde el área extensionista se está llevando adelante un esfuerzo con resultados positivos, en vistas a convocar y otorgar becas a estudiantes para llevar adelante estas tareas.
- 2 Dentro de las teorías críticas del derecho encontramos diversos autores que se diferencian en matices (Wolkmer; Bourdieu; Cárcova; Manzo; entre otros). Más allá de las clasificaciones que explicitan, lo importante es resaltar el modo “alternativo” de ejercer la abogacía y de entender el Derecho.
- 3 Refiere al contexto internacional en el cual acontecieron eventos como el Mayo Francés (1968), como también a eventos nacionales como la resistencia obrero-estudiantil al golpe de Estado de 1966 y, el Cordobazo (1969).
- 4 El programa de la materia (60 horas) se dividió en partes iguales entre las instancias áulicas (30 horas) y las instancias de trabajo en territorio (30 horas)
- 5 En la actualidad las funciones de extensión se canalizan a través de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales
- 6 Se comparan 15 unidades académicas, a las cuales se financió un total de 271 proyectos
- 7 En el año 2015 se crea la Facultad de Ciencias Sociales, a partir de lo cual la carrera de abogacía queda situada en la Facultad de Derecho
- 8 Brevemente, este modelo propicia un estudio centrado en el texto normativo; la ley es el centro de estudio y es ley aquella norma jurídica que ha sido dictada conforme lo marca el texto constitucional, esto es, por el órgano y procedimiento correspondiente. Es una formación acotada a ello, que concibe el Derecho como un conjunto de normas jurídicas que regulan la vida en sociedad. La enseñanza del Derecho, entonces, es circunscripta al texto normativo y se deja fuera cualquier dimensión de poder o conflicto; se despoja cualquier mirada que pueda relacionar moral y Derecho y se concibe al Derecho como un todo aséptico, organizado, coherente, sistemático, sin lagunas jurídicas. La enseñanza es eminentemente memorística y catedrática. Estos rasgos han sido investigados y sistematizados por diversos autores (Lista y Brígido, 2002; Begala, 2007; Lista, Brígido, Begala y Tessio Conca, 2009; Lista, 2012; entre otros)
- 9 Diversos son las nominaciones de las corrientes que podrían englobarse en el “Derecho Alternativo”. Esta mirada, distinta al positivismo jurídico y que rompe con él, concibe al derecho como un instrumento de poder, de dominación y, por ende, también de transformación de la realidad social. En este sentido, el Derecho ya no es un conjunto de normas que reglan la vida en sociedad, sino que posee una faceta de conflicto y poder. Así, se desnudan otros modos de entender el derecho (o mejor dicho, el fenómeno jurídico) y las prácticas profesionales de los abogados
- 10 En el plano internacional, acontecía una expansión de la retórica de los derechos humanos. De hecho, en el año 1994, Argentina vive una Reforma Constitucional donde sitúa los Tratados de Derechos Humanos suscriptos en jerarquía constitucional (Begala y Manzo, 2021 y Lista y Begala, 2012)
- 11 No ignoramos que en el marco del Paradigma del Conflicto, el término “ideología” supone diversas ideas. Lo empleados en un uso genérico que se orienta a que éste concepto deviene de “ídolo”, es decir, una representación falsa de la realidad, que oculta los resortes del poder





**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/724/7245089005/7245089005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,  
España y Portugal  
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la  
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Marina Beltran, Diego Cevallos

**Enseñanza-aprendizaje de la Extensión Universitaria en la Facultad de Derecho-UNC**

Teaching and learning the University Extension in the Law School-UNC

*Derecho y Ciencias Sociales*

núm. 31, e123, 2024

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[derechoycienciassociales@jursoc.unlp.edu.ar](mailto:derechoycienciassociales@jursoc.unlp.edu.ar)

**ISSN:** 1853-0982

**ISSN-E:** 1852-2971

**DOI:** <https://doi.org/10.24215/18522971e123>



**CC BY-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.**