

ISSN 1667-4154

Academia

Año 22 – número 44 – segundo semestre – 2024

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff; directora editorial; Departamento de Derecho Penal e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Laura Clérico; directora editorial; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Álvarez; director editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Nancy Cardinaux; Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Martín Böhmer; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés; Argentina

Laurence Burgorgue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona Paris I; Francia

Raúl Gustavo Ferreyra; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Imer Flores; miembro del consejo editorial; Universidad Autónoma de México; México

Carlos Lista; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina

Claudia Martín; miembro del consejo editorial; American University; Estados Unidos de América

Daniel Oliver Lalana; miembro del consejo editorial; Universidad de Zaragoza; España

Myrta Morales Cluz; miembro del consejo editorial; Universidad Interamericana de Puerto Rico; Puerto Rico

Mónica Pinto; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Pamela Tolosa; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional del Sur; Argentina

Guillermo Treacy; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Jan Sieckmann; miembro del consejo editorial; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Alemania

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Sebastián Scioscioli, secretario de redacción; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Samanta Delas, colaboradora; Universidad de Buenos Aires; Argentina

EVALUADORES 2024

Martín Aldao; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Karina Cicero; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Carolina Denes; Universidad Nacional de Tres de Febrero; Argentina

Isabel Fadul; Universidade Federal da Bahia; Brasil

Mariela Fortunato; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Estefanía Giaccone; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Leopoldo Godio; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Quéren Samai Moraes Santana; Universidade Federal da Bahia; Brasil

Anabel Papa; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Agustín Parise; Maastricht University; Países Bajos

Luciana Safterianos; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Elisa Simó-Soler; Universitat de València; España

Gonzalo Javier Vázquez; Université Paris Nanterre; Francia

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

DECANO

Leandro Vergara

VICEDECANA

Silvia Nonna

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Mary Beloff / Juan Pablo Mas Velez / Marcela Basterra / Gonzalo Álvarez
Graciela Medina / Daniel Roque Vítolo / Leila Devia / Alejandro Alagia

Consejeros Suplentes

Adelina Loianno / Marcelo Gebhardt / Silvia Nonna / Juan Pablo Mugnolo
Nancy Cardinaux / Alfredo Vítolo / María Blanca Noodt Taquela / Claudio Martiniuk

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Raúl M. Alfonsín / Silvia Bianco / Carlos Rodríguez / Adrián Famá

Consejeros Suplentes

Manuel Negron Mansilla / María Laura Elliff
Juan Pablo Schnaiderman / María Sol Plata

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Camila M. A. Gorski / Tomás Fischer / Julieta P. Vilchez / Martina Rincón

Consejeros Suplentes

Alexander G. Quiroz / Micaela Castañeda
Matías Gurruchaga / Maximiliano E. Rey

Representante No Docente

Lorena Castaño

SECRETARIOS

Secretario Académico: Lucas G. Bettendorff

Secretario de Administración: Carlos A. Bedini

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: Oscar M. Zoppi

Secretaria de Investigación: Luciana B. Scotti

Secretaria de Coordinación y Relaciones Institucionales: Marta R. Vigevano

Secretaria de Relaciones Institucionales: Carmen Virginia Badino Varela

Secretaria de Vinculación Estudiantil: Andrea Cristina Luciana Carreras Lobo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Luis R. J. Sáenz

Secretaria: Mayra Danae Salvatierra

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar
ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Presentación

Academia, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es la primera revista jurídica publicada en idiomas español y portugués dedicada exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

La revista tiene como finalidad abrir un espacio para la producción, la difusión y el debate de trabajos y estudios vinculados con los contenidos y las metodologías de la enseñanza del derecho y disciplinas afines. Promueve asimismo la reflexión crítica acerca de prácticas y experiencias docentes que tienen lugar en los diversos ámbitos académicos y profesionales relacionados con el saber jurídico. Por último, recoge reseñas bibliográficas en estas temáticas, tanto de autores e instituciones nacionales como extranjeras.

Academia cumple con los estándares de indexación y criterios de calidad exigidos por las principales bases de datos de consulta y referencia. Su periodicidad es semestral y las contribuciones están sujetas a un sistema de referato (por pares ciegos o doble ciego). Cuenta además con un Consejo Editorial integrado por profesores de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades nacionales y del exterior. Las bases de datos e índices de calidad de las que *Academia* forma parte pueden ser consultadas en su sitio web www.derecho.uba.ar/publicaciones.

Presentation

Academia, published by the Publications Department of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, appeared in the autumn of 2003. It is the first legal journal in Spanish and Portuguese exclusively devoted to the teaching and learning of law.

The journal aims to open a space for the production, dissemination, and debate of works and studies related to the contents and methodologies of the teaching of law and related disciplines. It also promotes critical reflection on teaching practices and experiences that take place in various academic and professional fields related to legal knowledge. Finally, it includes bibliographical reviews on these subjects, both by national and foreign authors and institutions.

Academia meets the indexing standards and quality criteria required by the main reference databases. It is published every six months, and contributions are subject to a peer-review system (blind or double-blind). It also has an Editorial Board, made up of professors from the University of Buenos Aires and other national and international universities. The databases and quality indexes of which *Academia* is a member can be consulted on its website www.derecho.uba.ar/publicaciones.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 22, número 44, 2024, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Estudios e investigaciones

- Los desafíos presentes en la educación
jurídica a propósito de la inteligencia artificial 15-53
Francisca Mery AYALA
- La masacre de Napalpí: reflexiones sobre
genocidio, etnocidio y derechos humanos
en la enseñanza del derecho 55-112
Erika Silvina BAUGER y Julia GÓMEZ
- Innovación pedagógica y enseñanza del Derecho:
el rol de las TIC en la universidad pública argentina 113-146
Alejandra VERDE

Actualidad universitaria

- La inteligencia artificial (IA) en la Enseñanza
del Derecho. Memoria del II Conversatorio
sobre Innovación en la Enseñanza 149-160
Cecilia V. ALI PINI, Julieta MAROTTA y Agustín PARISE

Clásicos

- Reflexiones sobre el aprender 163-178
Ambrosio Lucas GIOJA

Misceláneas

- Aportes para la construcción de una didáctica
especial para la capacitación judicial 181-199
Sebastián SCIOSCIOLI

INDEX

Academia. Law Teaching Journal

Year 22, number 44, 2024, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Studies and research

The challenges present in legal education
regarding artificial intelligence 15-53

Francisca Mery AYALA

The Napalpí Massacre: Reflections on Genocide,
Ethnocide, and Human Rights in Legal Education 55-112

Erika Silvina BAUGER y Julia GÓMEZ

Pedagogical Innovation and the Teaching of Law:
The Role of ICTs in Argentine Public Higher Education 113-146

Alejandra VERDE

University news

Artificial Intelligence (AI) in the Teaching
of Law. Memory of the II Conversational
forum on Innovation in Teaching 149-160

Cecilia V. ALI PINI, Julieta MAROTTA y Agustín PARISE

Classics

Reflections on learning 163-178

Ambrosio Lucas GIOJA

Miscellany

Towards a Discipline-Specific
Pedagogy for Judicial Training 181-199

Sebastián SCIOSCIOLI

Estudios e investigaciones

Los desafíos presentes en la educación jurídica a propósito de la inteligencia artificial

FRANCISCA MERY AYALA

RESUMEN

Esta investigación aborda cómo la inteligencia artificial (IA) afecta la educación jurídica, destacando la necesidad de integrar conocimientos técnicos a las prácticas legales tradicionales. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrenta la educación jurídica debido al desarrollo de la IA? La hipótesis sugiere que la educación jurídica contemporánea debe adaptarse para equilibrar las competencias tradicionales y emergentes. Utilizando metodologías comparativas e históricas, se analiza la evolución de la IA y su impacto en la educación jurídica. Los resultados destacan la urgente necesidad de reformar los planes de estudio jurídicos, incorporando formación en IA y habilidades de programación. La conclusión principal es que la educación jurídica debe evolucionar para preparar a los futuros abogados en el uso ético y efectivo de la IA, garantizando una formación integral y de calidad.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial - Derecho - Educación jurídica - Abogado - Facultad de Derecho.

The challenges present in legal education regarding artificial intelligence

ABSTRACT

This research addresses how artificial intelligence (AI) affects legal education, highlighting the need to integrate technical knowledge into

traditional legal practices. The research question is: What are the challenges facing legal education due to the development of AI? The hypothesis suggests that contemporary legal education must adapt to balance traditional and emerging competencies. Using comparative and historical methodologies, the evolution of AI and its impact on legal education is analyzed. The results underscore the urgent need to reform legal study programs, incorporating AI training and programming skills. The main conclusion is that legal education must evolve to prepare future lawyers in the ethical and effective use of AI, ensuring comprehensive and quality education.

KEYWORDS

Artificial intelligence - Law - Legal education - Lawyer - Law school.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el avance y la interacción con herramientas de índole digital, como la inteligencia artificial (IA), ha ido en aumento (Vázquez-Barrio y Salazar García, 2023). Desde la expansión del Internet, que permitió la incorporación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el ser humano se ha acercado más a la idea de convivir con la IA¹ (Dopazo Fraguío, 2024).

Un hito importante en la prevalencia del uso de herramientas digitales se relaciona con la virtualización de una serie de procesos y actividades a propósito del confinamiento producto de la pandemia del coronavirus en el año 2019. Debido al desarrollo tecnológico que se experimentó, se crearon e implementaron nuevas herramientas que ayudaron a facilitar la telecomunicación laboral y educacional (Sanabría-Navarro *et al.*, 2023). Esto permitió, consecuentemente, la intervención de la IA en diversos campos del conocimiento considerados vitales para la existencia y progresión humana.

Entre los campos más destacados en que la IA tiene incidencia, se encuentra la medicina, agricultura, medio ambiente, prensa, transportes,

¹ Esto, incluso se refleja en definiciones entregadas por la UNESCO (2021), que define a las tecnologías automatizadas “como un conjunto de TIC avanzadas” (p. 10).

finanzas, ingenierías y la educación con su aprendizaje personalizado (Vázquez-Barrio y Salazar García, 2023). Este último, considerado el más relevante por ser un pilar base de toda sociedad y que tiene íntima relación con el desarrollo de esta investigación. Es así como, gracias a la pandemia mundial de coronavirus, se reconoció que tal calamidad fue el principal motor que dio avance a estas tecnologías automatizadas (Banco Mundial, 2024), logrando que la relación entre máquina y humano progresara paulatinamente a lo que hoy es una realidad mucho más patente.

En este contexto, la educación universitaria también ha incorporado los avances tecnológicos de la IA. Ramírez, Fonseca y Triana (2024) destacan que diversas casas de estudio han implementado la IA como una herramienta orientada a mejorar los métodos de enseñanza, aprendizaje, investigación y tareas administrativas, con el propósito de brindar un apoyo ágil y especializado a la comunidad académica (p. 3). Algunos ejemplos de instituciones que han incorporado a la IA en sus planes de estudio de pregrado y postgrado, a través de instancias como conversatorios y espacios formativos, son la Universidad de Salamanca, la Universidad de Oxford Brookes y la Universidad de Chile.² Tal iniciativa busca preparar a los estudiantes para un futuro laboral que cada vez más demanda profesionales familiarizados con esta área.

Particularmente, en el ámbito de la educación jurídica, la IA está presente en plataformas como vLex, un reconocido motor de búsqueda de Derecho. Tal plataforma es asistida por Vincent AI, una IA incorporada el 2018 con el propósito de ser un potente asistente de búsqueda que se conecta a una de las bases de datos más grande del mundo para reducir el riesgo,³ ahorrar tiempo y mejorar los resultados de búsqueda (vLex

² Se incluyen como ejemplos estas tres universidades, debido al valor representativo de sus tradiciones jurídicas y contextos geográficos. La Universidad de Salamanca permite establecer vínculos históricos y jurídicos con el Derecho latinoamericano, pues la mayoría de las bases normativas de estos países fueron inspiradas por el Derecho hispano, como ocurrió con las Siete Partidas. La Universidad de Oxford Brookes representa la tradición anglosajona, ofreciendo un contraste útil con relación a los modelos educativos que integran tecnologías emergentes como la IA. Por último, la Universidad de Chile ilustra la realidad latinoamericana contemporánea, permitiendo observar cómo se abordan los desafíos de la IA en un contexto cercano.

³ El riesgo al que se hace referencia está relacionado con las dificultades propias de la búsqueda manual de información jurídica, como la desactualización o la obtención

España, s.f.). Un segundo ejemplo de plataforma digital en que se utiliza la IA son las plataformas online para el autoaprendizaje en la educación superior. En dichos sitios web, los alumnos interactúan con un *chatbot* para aprender de manera personalizada a través del *Machine Learning* (Moreno Padilla, 2019, p. 266). Por último, la IA se ve incorporada como ayuda a los profesores con el fin de reducir las horas de revisión de exámenes. Entendiendo que existen pruebas de opción múltiple que una tecnología automatizada puede evaluar (Moreno Padilla, 2019, p. 264).

No obstante, a partir de una revisión de la literatura disponible, es posible advertir una escasez de estudios en relación con las implicancias y desafíos que enfrenta la educación jurídica a propósito del uso de la IA en la práctica profesional del abogado. Lo que sugiere un cambio urgente a los planes de estudio de las universidades que imparten la carrera. Por tanto, la relevancia de un estudio en este ámbito se relaciona con el desarrollo y posterior enseñanza de una educación jurídica de calidad, que integra el uso de la IA. Consecuentemente, cabe preguntarse ¿por qué es un problema que la IA esté involucrada en la educación jurídica? La respuesta radica, primordialmente, en la ética a la hora de utilizar estas herramientas y en las “implicancias que puede tener para los seres humanos, sus derechos y bienes jurídicos protegibles” (Arellano Toledo y Mestas Pavón, 2024, p. 1). Puesto que pensar que tales problemas, desafíos y cambios solo estarían enfocados en el aprendizaje de los alumnos que se encuentren estudiando Derecho es ignorar el fin de la profesión que se estudia: servir a la sociedad. Al respecto, “conviene hacer hincapié en lo relativo a la formación especializada de los profesionales del Derecho, pues se reconoce que la IA es una de las cinco tecnologías emergentes que tienen un destacado poder transformador en la sociedad” (Dopazo Fraguío, 2024, p. 97). Por ende, la formación jurídica de los estudiantes no solo debe centrarse en el aprendizaje técnico impartido por los profesores, sino también en aquellas implicancias sociales en las que se encuentran estas tecnologías automatizadas como la privacidad, transparencia o propiedad intelectual (Dopazo Fraguío, 2024, p. 99).

de información inexacta en materia de jurisprudencia, doctrina o normativa. Estos aspectos serán abordados mediante ejemplos en el subapartado 3.2.

En esta línea, el profesorado también debe ser incluido en este enfoque, ya que son los responsables directos de la formación ética y jurídica de los estudiantes de Derecho. Tal responsabilidad tiene un impacto concreto: los futuros profesionales que aplicarán en la práctica los conocimientos adquiridos, afectando directamente a los usuarios que recurran a ellos en busca de asesoría legal.

A partir de todo lo señalado, la pregunta de investigación de nuestro trabajo consiste en determinar cuáles son los retos a los que se enfrenta la educación jurídica a propósito del desarrollo de la inteligencia artificial. Al respecto, nuestra hipótesis es que la educación jurídica contemporánea enfrenta una serie de desafíos interconectados debido al avance de la IA, los cuales exigen una reconfiguración del modelo formativo tradicional. Estos desafíos pueden categorizarse en dos niveles: (i) la integración de conocimientos técnicos relacionados con el uso de la IA, y (ii) la formación ética de los estudiantes, en cuanto al uso responsable de la tecnología automatizada que puede afectar a terceros.

Por su parte, el objetivo general de esta investigación consiste en analizar los desafíos que se le plantean a la educación jurídica a propósito del desarrollo de la inteligencia artificial. Este objetivo general se desarrolla a través de tres objetivos específicos: Distinguir los fundamentos conceptuales y los desarrollos históricos de la IA; examinar su creciente incorporación en el ejercicio de la profesión jurídica; y caracterizar los desafíos que enfrenta la educación jurídica a propósito de dicha incorporación en la práctica profesional del abogado.

Para llevar a cabo tales propósitos, adoptamos una metodología comparativa e histórica, según lo expuesto por Hernán Corral Talciani en *Cómo hacer una tesis en Derecho*. La metodología comparativa se basa en identificar relaciones a partir del análisis de elementos comunes y distintos entre dos o más conceptos (Corral Talciani, 2008, p. 51), mientras que la metodología histórica aplica los métodos de la ciencia histórica a un ámbito específico de la vida social (Corral Talciani, 2008, p. 55).

Por último, en cuanto a las técnicas empleadas, estas recaen principalmente en la revisión documental, privilegiando fuentes publicadas en los últimos cinco años. Esta revisión comprende libros, capítulos de libros, artículos de revistas académicas, documentos oficiales emitidos

por organismos internacionales, entre otros. Todo, para que este trabajo sea abordado de manera satisfactoria y presente una estructura metódica reflejada en sus capítulos.

Respecto a la estructura del artículo, nuestro segundo apartado presenta definiciones de inteligencia artificial, bajo su respectivo avance técnico y su regulación por parte del *hard law* y *soft law*. El tercero apartado expone las implicancias de la inteligencia artificial en el Derecho, junto con malas experiencias de su aplicación en la práctica profesional del abogado. Finalmente, el cuarto apartado identifica las implicancias en esta área y analiza los principales problemas y desafíos que enfrenta la enseñanza del Derecho frente al auge de esta tecnología.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En la actualidad, la IA se ha consolidado como una tecnología transversal que influye notoriamente en la vida cotidiana, los entornos profesionales y en espacios formativos, como la educación jurídica. Por tanto, se vuelve indispensable realizar una aproximación conceptual y contextual de esta tecnología, con el fin de establecer un marco de comprensión que permita proponer una definición propia de IA desde la perspectiva de la formación jurídica. En consecuencia, el presente apartado tiene por objetivo específico distinguir los fundamentos conceptuales y los desarrollos históricos de la IA.

2.1. DEFINICIONES Y EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Diversos autores han intentado definir el fenómeno de la inteligencia artificial. Sea que se trate de definiciones conceptuales o centradas en sus atributos funcionales, no puede negarse la dificultad que implica delimitar con precisión este concepto (Borda, 2023). Esta dificultad de obtener una definición única o absoluta de la IA radica principalmente en el contexto histórico, los avances técnicos y las perspectivas multidisciplinarias en las que esta tecnología se encuentra presente (López Oneto, 2019). Por ello, antes de presentar algunas de las definiciones más relevantes junto a su respectiva crítica, resulta necesario contextualizar brevemente su proceso histórico y los antecedentes que dieron origen a esta tecnología.

2.1.1. PRIMERAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES: TURING Y LA IMITACIÓN DE LA INTELIGENCIA

La idea de IA ya estaba presente en trabajos teóricos previos a grandes hitos, como la conferencia de Dartmouth.⁴ Uno de ellos fue el célebre artículo de Alan Turing, *Computing Machinery and Intelligence*, publicado en 1950 en la Revista *Mind*. En él, Turing planteó por primera vez la pregunta ¿puede una máquina pensar? y propuso lo que más tarde sería conocido como el Test de Turing (Turing, 1950). Precisamente, gracias a esta descripción podremos aproximarnos a una primera comprensión del concepto IA.

En efecto, la descripción planteada por Turing, a través de lo que llamó el “juego de la imitación”,⁵ evidencia una dimensión operacional y conductual de la IA, trascendiendo una concepción técnica. Según este enfoque, la máquina puede considerarse inteligente solo si es capaz de replicar exitosamente la inteligencia humana al punto de ser indistinguible para una persona en una conversación. Pese a ello, aunque la propuesta fue original para la época, en la actualidad ha sido objeto de múltiples debates (French, 2000, p. 116). Principalmente, se le ha criticado por ser una prueba excesivamente general como medida de inteligencia (Jones y Bergen, 2025, p. 1), en tanto el propósito de Turing era que la

⁴ Estos trabajos sirvieron de inspiración para los futuros avances en esta materia, destacando la lógica simbólica de George Boole de 1854, la máquina universal de Alan Turing de 1936 y la arquitectura computacional de John von Neumann de 1950 (NAVAS NAVARRO, 2017, p. 25).

⁵ El juego de la imitación de Turing (actual Test de Turing) consiste en dos escenarios. En el primero, un investigador, que se encuentra aislado en una habitación, se comunica de manera mecanográfica con un hombre y una mujer que están en habitaciones separadas (Turing, 1950, p. 433). El investigador no puede ver ni oír a las dos personas, siendo su objetivo determinar cuál es el hombre y cuál es la mujer, basándose solamente en las respuestas mecanográficas que recibe. En el segundo escenario, la situación cambia ligeramente. En este caso, tanto el hombre como la mujer pueden ser reemplazados por una máquina (Turing, 1950, p. 441), por lo que el objetivo del investigador sigue siendo determinar quién es el hombre y quién es la máquina. Así, Alan Turing logró dar una primera descripción de una tecnología automatizada. Ya que la máquina que participe en el juego de la imitación habría de adaptar sus respuestas para burlar el objetivo del investigador (Turing, 1950, p. 442). Causando que, al no identificar correctamente a la máquina, ésta demuestre su inteligencia artificial mediante la aprobación del Test de Turing.

máquina fuera capaz de imitar el comportamiento humano en cualquier área del conocimiento mientras se expresara mediante el lenguaje natural (Turing, 1950, p. 436). Es decir, no se trata de una medida de inteligencia del todo efectiva, pues no la evalúa en un sentido profundo, sino que se limita a la capacidad de la máquina para simular el uso del lenguaje natural en distintas áreas del conocimiento, sin requerir comprensión real ni especialización técnica en dichas áreas.

Como segunda crítica al modelo descriptivo de Turing, se ha planteado que la prueba podría resultar demasiado fácil o, por el contrario, excesivamente difícil, dependiendo del punto de vista de las partes que participan en el juego. Esto se relaciona con que los seres humanos solemos fallar al momento de deliberar (Gunderson, 1964; Hayes y Ford, 1995), mientras que la máquina debe centrarse en engañar al humano replicando su modelo de respuesta. Por tanto, existe un desequilibrio en las reglas del “juego de la imitación”, pues la participación íntegra de la persona permite entregarle de manera fácil las herramientas para que replique nuestro actuar. En resumen, la crítica a Turing se enfoca en lo superficial o conductista que es su descripción de IA, en tanto la juzga solo por su comportamiento observable, sin atender a los procesos internos que lo originan. Cabe mencionar que la prueba de Turing se ha visto superada en la actualidad por modelos de inteligencia artificial generativa como Chat GPT-4.5, entre otros.

2.1.2. LA DEFINICIÓN FUNCIONAL DE JOHN MCCARTHY Y SUS IMPLICANCIAS ACTUALES

Con este marco –tras el escenario planteado sobre el artículo *Computing Machinery and Intelligence* de Turing–, en 1956 se celebró la famosa conferencia de informática teórica en Dartmouth College (Navas Navarro, 2017, p. 24). En ella, científicos como John McCarthy, Allen Newell, Herbert Simon y Arthur Samuel sentaron los cimientos para el desarrollo de la IA, proporcionando en años posteriores una base teórica y computacional que impulsó su evolución en diversos campos (Navas Navarro, 2017, p. 25).

Al respecto, John McCarthy (2007), informático que trabajaba en Dartmouth, definió la IA como la ciencia y la ingeniería de crear programas

informáticos inteligentes, sin necesidad de replicar los mecanismos biológicos que permiten el pensamiento humano (p. 2). Este concepto para la época era innovador, ya que proponía la invención de programas que fueran capaces de realizar tareas inteligentes, sin que fuera necesario imitar con exactitud el funcionamiento de la mente humana, es decir, crear artificialmente un sistema que imitara las redes neurológicas del cerebro para llevar a cabo ciertas acciones por parte de una máquina. Por tanto, podemos aseverar que la definición proporcionada tiene un enfoque funcional y práctico, centrado en la capacidad del programa y no en la reproducción biológica o psicológica del pensamiento humano.

Con todo, una crítica a este concepto, considerando el actual desarrollo en esta tecnología, es que resulta limitada para describir la amplitud y complejidad de los sistemas de IA contemporáneos. Hoy por hoy, la IA involucra más que operaciones similares a las hechas por un cerebro humano, pues en el Informe del Índice de la Inteligencia Artificial 2024, Ray Perrault y Jack Clark expusieron que “hoy en día, los sistemas de inteligencia artificial superan rutinariamente el rendimiento humano en puntos de referencia estándar” (Maslej *et al.*, 2024, p. 3). Esta afirmación resulta coherente si se considera la capacidad de mejora constante que tiene la IA a medida que se le suministran datos, pues puede procesar grandes volúmenes de información, predecir patrones complejos y generar contenido (Mercader, 2022, pp. 18-19).

Por otro lado, a primera vista existen características omitidas en el concepto entregado por McCarthy, como la carencia de emociones y pensamientos propios de la IA (Mercader, 2022, p. 102). Sin embargo, en una lectura más profunda, podría entenderse que tales elementos se encuentran implícitos en su énfasis en no replicar literalmente el pensamiento humano. En efecto, la IA no tiene por objetivo reproducir fielmente la complejidad biológica de la mente, sino que imita ciertos procesos de aprendizaje y comprensión humanos. Así, las emociones, la conciencia y el pensamiento autónomo siguen siendo elementos exclusivos de la naturaleza humana, imposibles de transferir plenamente a un sistema no biológico por el momento.

2.1.3. DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SIMBÓLICA AL APRENDIZAJE AUTOMÁTICO Y PROFUNDO

Como resultado de la Conferencia de Dartmouth, surgieron los aportes de Allen Newell y Herbert Simon. Ambos contribuyeron al campo de la IA al desarrollar el *Logic Theorist* en 1956, considerado el primer sistema informático capaz de demostrar teoremas de lógica matemática mediante procedimientos que simulaban el razonamiento humano (Navas Navarro, 2017, p. 25). Este avance demostró que una máquina podía llevar a cabo procesos de deducción lógica similares a los humanos, lo que consolidó aún más las bases de la IA simbólica.

Años más tarde, a partir del trabajo de Arthur Samuel en 1959, se introdujo el término *machine "learning"* al desarrollar un programa de damas que se ejecutaba en una computadora IBM 701. Esta era capaz de aprender de sus partidas para mejorar su rendimiento sin intervención humana directa. Dicho enfoque representó un giro respecto a la IA simbólica, pues se basaba en la mejora continua mediante la experiencia, lo que marcó el inicio del aprendizaje automático (Samuel, 1959). Si bien Samuel no definió estrictamente el concepto de *machine learning* en su artículo *Some Studies in Machine Learning Using the Game of Checkers* (1959), podemos extraer una noción general. Por tanto, comprendemos por *machine learning* la capacidad de las máquinas para aprender sin estar explícitamente programadas, mejorando su desempeño continuamente a partir de la experiencia (Samuel, 1959).

Posteriormente, el desarrollo del aprendizaje automático dio origen a una subdisciplina conocida como aprendizaje profundo o *deep learning*, la cual se centra en "el aprendizaje que una máquina puede realizar de una determinada función (x), desde datos que se presentan en niveles «ocultos» o profundos, de la red neuronal" (Padial, 2019, p. 195). El *deep learning*, por tanto, representa una transformación en la forma en que las máquinas procesan información, ya que permite el aprendizaje directo desde los datos sin necesidad de programación explícita de reglas.

2.1.4. PROCESAMIENTO DE LENGUAJE NATURAL Y APLICACIONES CONVERSACIONALES

A partir de estos desarrollos –la IA simbólica, el aprendizaje automático y el aprendizaje profundo–, los avances en esta tecnología se

centraron en tareas cercanas a la comunicación humana. Así, se dio origen a los modelos de procesamiento de lenguaje natural, capaces de interpretar, generar y responder en lenguaje humano escrito o hablado. Tal capacidad de interactuar lingüísticamente con usuarios no solo marcó un hito técnico, sino que abrió nuevas posibilidades en ámbitos donde el lenguaje es una herramienta central. Destaca al respecto, la educación jurídica, donde la argumentación, la redacción y el análisis de textos son pilares fundamentales. A continuación, se presenta una revisión breve del desarrollo de estas tecnologías.

Como se indicó, en las décadas siguientes surgieron los sistemas de procesamiento del lenguaje natural (PLN), entre lo que destacó Eliza, programa creado por Joseph Weizenbaum en 1966, considerado precursor de los *chatbots* y pionero en la interacción conversacional entre humanos y computadoras (Berry, 2023, p. 2). Durante los años 80, la IA comenzó a aplicarse comercialmente en sectores como la producción y la contabilidad, consolidando su utilidad práctica (Navas Navarro, 2017, p. 25). Y en los 90, *Deep Blue* captó la atención mundial al derrotar al campeón de ajedrez Garry Kasparov, mostrando por primera vez cómo una máquina podía superar a un humano en una tarea altamente cognitiva (Navas Navarro, 2017, p. 26). De este modo, estos avances sentaron las bases para el auge actual de modelos generativos como GPT-4 y Gemini, que demuestran el grado de sofisticación y adaptabilidad alcanzado por la inteligencia artificial.

2.2. MARCO NORMATIVO E INSTITUCIONAL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Expuestas las definiciones desde una perspectiva técnica, resulta imprescindible considerar las formulaciones normativas y orientaciones internacionales que buscan establecer un marco común para la comprensión y regulación de la IA. Como se mencionó al inicio de este apartado, uno de los principales desafíos para definir la IA radica justamente en los diversos ámbitos en que ésta se aplica. Por ello, revisar las definiciones propuestas por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁶ o la Unión

⁶ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) representa un enfoque de *soft*

Europea⁷ permite incorporar una mirada jurídica y ética que complementa los enfoques meramente técnicos.

2.2.1. LA OECD Y SU DEFINICIÓN ACTUALIZADA SOBRE LOS SISTEMAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La OECD ha desarrollado directrices técnicas que, además de ofrecer una definición clara de los sistemas de IA, buscan orientar su desarrollo responsable. En este sentido, nos valdremos de la definición presentada en *Explanatory Memorandum on the Updated OECD Definition of an AI System* (2024):

Un sistema de IA es un sistema basado en máquinas que, para objetivos explícitos o implícitos, infiere, a partir de la información que recibe, cómo generar resultados como predicciones, contenido, recomendaciones o decisiones que pueden influir en entornos físicos o virtuales. Los diferentes sistemas de IA varían en sus niveles de autonomía y adaptabilidad tras su implementación (2024, p. 4).

Como es posible apreciar, la definición presentada tiene un carácter amplio y tecnológicamente neutro, lo cual responde al desarrollo acelerado de la IA y a los alcances desconocidos que esta puede o podría llegar a tener. Además, la definición omite referencias explícitas a la responsabilidad y a los posibles efectos perjudiciales que el uso de la IA puede generar, ya que en realidad la OECD ofrece una guía de comprensión a la tecnología, no buscando ofrecer criterios regulatorios vinculantes. En este sentido, la OECD ha explicado los elementos componentes en esta definición para su mejor comprensión: (i) los objetivos explícitos e implícitos se refieren a las metas claramente programadas por humanos (explícitos) o a los patrones que el mismo sistema desarrolla o aprende a partir de los datos

law, ya que sus directrices sobre IA, como *Explanatory Memorandum on the Updated OECD Definition of an AI System* (2024), no son jurídicamente vinculantes, pero han sido ampliamente adoptadas como referencia ética y técnica a nivel internacional.

⁷ Se selecciona la Unión Europea (UE) como ejemplo de *hard law*, dado que ha aprobado regulaciones vinculantes en materia de IA, como el *Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea* (2024), que busca establecer un marco legal uniforme y obligatorio en los Estados miembros.

entregados (implícitos);⁸ (ii) la generación de resultados que surgen debido a la suministración de datos y el grado de autonomía de la máquina; (iii) los entornos físicos o virtuales son el espacio en el que opera o interactúa la IA, siendo físico (una casa o una calle donde hay sensores) o virtual (una red social o un videojuego);⁹ (iv) la autonomía es el grado en que la IA puede aprender o interactuar sin la intervención humana, y (v) la adaptabilidad es el aprendizaje automático que puede seguir evolucionando tras el desarrollo inicial de la máquina (OECD, 2024, pp. 6-7).

2.2.2. DEFINICIÓN DEL REGLAMENTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA

En la actualidad existen marcos normativos que, además de buscar regular la IA, proponen una definición de ella. Tal es el caso del *Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea* del 2024, considerado la primera legislación global sobre esta materia. En él, específicamente, en su artículo 3º, bajo el título *Definiciones*, se establece que se debe entender por sistema de IA:

Un sistema basado en una máquina que está diseñado para funcionar con distintos niveles de autonomía y que puede mostrar capacidad de adaptación tras el despliegue, y que, para objetivos explícitos o implícitos, infiere de la información de entrada que recibe la manera de generar resultados de salida, como predicciones, contenidos, recomendaciones o decisiones, que pueden influir en entornos físicos o virtuales (Unión Europea, 2024, art. 3.1).

En esta definición, se describe a una máquina capaz de actuar con cierto grado de independencia o, en consideración de la evolución histórica

⁸ Al respecto, se señala que el establecimiento de objetivos y desarrollo de un sistema de IA casi siempre se puede rastrear hacia su programador humano, siendo la única excepción algunos sistemas de IA que pueden desarrollar subobjetivos implícitos y, a veces, establecer objetivos para otros sistemas (OCDE, 2024, p. 6).

⁹ La IA percibe el entorno a través de datos o entradas de sensores (como cámaras, micrófonos o señales de Internet), así como mediante señales biológicas o comportamientos humanos (por ejemplo, la monitorización del ritmo cardíaco). Asimismo, interactúa con el entorno mediante acciones que se ejecutan a través de actuadores, los cuales pueden ser máquinas (por ejemplo, un brazo robótico) o personas (OECD, 2024, p. 7).

y técnica presentada, sin intervención humana directa en su programación. Por tanto, la máquina funciona respondiendo de forma autónoma a los llamados datos de entrada, siendo estos los que generan en la máquina una capacidad de razonamiento, al permitirle adaptarse o educarse mediante la información suministrada y la experiencia, para dar una respuesta que puede ser óptima.

Así, la descripción tiene un enfoque funcional y amplio, toda vez que recoge elementos como la autonomía, la capacidad de adaptación y la influencia en entornos físicos y virtuales. Sin embargo, también esta terminología propia del campo técnico –niveles de autonomía, información de entrada, capacidad de adaptación tras el despliegue y objetivos implícitos, resultados de salida– puede dificultar su comprensión, pues exige al jurista un conocimiento previo o complementario que no siempre posee.

Además, aunque la amplitud de la formulación parece intencionada, con el fin de abarcar y regular una tecnología emergente, podría resultar ambigua desde una perspectiva estrictamente jurídica. Esto, dado que conceptos como los ya mencionados pueden tener una interpretación variada según el contexto. Asimismo, al centrarse en las capacidades del sistema, se dejan de lado aspectos claves como la fuente de los datos o las implicancias éticas de su uso, elementos que también deberían ser considerados en una regulación integral. También, la amplitud de la formulación genera problemas interpretativos en materia de responsabilidad legal, en especial al no establecer claramente los límites del accionar de estos sistemas o quién responde por sus consecuencias. Aun así, esta definición jurídica concibe a la IA como una tecnología compleja que ha alcanzado un nivel de injerencia considerable en nuestras vidas. Por ello, se hace imprescindible su regulación y delimitación en el contexto jurídico, a fin de resguardar las relaciones jurídicas entre los sujetos de derechos y prevenir eventuales vulneraciones en esta área.

Así, los distintos hitos conceptuales, técnicos y multidisciplinarios de la IA han moldeado un fenómeno difícil de delimitar, pero cuya comprensión resulta indispensable para examinar sus efectos y desafíos en contextos específicos, como el de la formación jurídica, al cual se dedica el siguiente apartado.

2.3. PROPUESTA DE CONCEPTO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL DESDE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

A lo largo del apartado se han presentado diversas definiciones de inteligencia artificial con el propósito de introducir al lector en este concepto, poniendo énfasis en su evolución histórica, su desarrollo técnico y las aproximaciones jurídicas en las que suele situarse. En este contexto, y considerando que uno de los factores que dificulta una definición única es el campo de aplicación de esta tecnología, se estima pertinente proponer una descripción propia, elaborada desde el enfoque particular que guía este trabajo:

La inteligencia artificial es aquella disciplina inmersa en la ciencia de la computación que, mediante la ejecución de operaciones algorítmicas, busca obtener resultados basados en predicciones, correlaciones o aproximaciones a partir de datos previamente recopilados. Su funcionamiento se perfecciona a través del entrenamiento constante con nuevos datos, lo que permite optimizar su rendimiento. Paralelamente, debe subrayarse que esta tecnología carece de conciencia, emociones o intenciones propias, pese a tener cierto grado de autonomía.

Aplicada al ámbito de la educación jurídica, la IA se presenta como una herramienta transformadora en lo que respecta a una nueva forma de impartir (enseñar) y adquirir (aprender) nuevos conocimientos. Por tanto, es una tecnología que complementa –no reemplaza– la labor del educador, favoreciendo el aprendizaje autónomo y la disminución de prácticas discriminatorias dentro del ambiente pedagógico. Sus principales funciones incluyen la creación, implementación y mejora continua de los procesos educativos, lo que se traduce, por ejemplo, en el uso de *chatbots* como tutorías, en la optimización del tiempo destinado a las revisiones evaluativas, entre otras aplicaciones.

3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL DERECHO

La IA ha impactado significativamente en el campo del Derecho, al punto de que su implementación ha cambiado la manera en que se practica la disciplina (Masbernati y Pasquino, 2023, p. 3). Sin embargo, este avance tecnológico ha generado nuevos desafíos para los profesionales del área, los cuales pueden llegar a comprometer la eficiencia, la precisión

y la accesibilidad de los servicios legales. De este modo, el presente apartado se orienta en examinar la creciente incorporación de la IA en el ejercicio de la profesión jurídica actual, exponiendo sus implicancias en los distintos ámbitos del Derecho junto a las experiencias de su uso en la profesión.

3.1. LAS IMPLICANCIAS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROCESOS JUDICIALES

La aplicación de la IA en el ámbito jurídico suele manifestarse en tareas automatizadas,¹⁰ como la redacción de documentos (Gutiérrez, 2023), así como “la predicción de los resultados legales y el análisis legal de situaciones fácticas” (Surden, 2020, p. 722). En este contexto, países como Estados Unidos, Argentina y China han sido identificados como pioneros en la incorporación de sistemas de IA en sus respectivos procesos judiciales (Rodríguez, 2021).

3.1.1. ESTADOS UNIDOS: COMPAS Y SUS IMPLICANCIAS JURÍDICAS

Uno de los casos más emblemáticos es el de Estados Unidos, donde se ha incorporado el programa COMPAS (*Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions*), un software de evaluación de riesgos penales que busca “predecir la probabilidad de que un acusado en particular cometa otro delito si es liberado” (Surden, 2020, p. 725). Los resultados obtenidos por esta herramienta sirven como “base para la aplicación de medidas alternativas a la prisión preventiva” (Telmo Molina, s.f., párr. 2), configurando un enfoque penal de carácter preventivo, en contraste con otros sistemas penales convencionales que reaccionan ante el delito, o de un Derecho Penal de autor.

Sin embargo, el uso de este tipo de herramientas ha generado diversas críticas jurídicas y éticas, siendo el caso “State v. Loomis” (2016) un ejemplo.¹¹ En dicho fallo, emitido por la Corte Suprema del Estado de

¹⁰ En relación con las tareas automatizadas, algunas clasificaciones distinguen si estas son ejecutadas total o parcialmente por una IA. Lo que resulta un error según Surden (2020), quien sostiene que, incluso cuando la tecnología actúa bajo la supervisión o dirección de jueces o abogados, sigue siendo correcto afirmar que existe uso de IA.

¹¹ El caso de “State v. Loomis” consistió en la acusación formulada contra Eric Loomis por presunta participación en cinco delitos en 2013: dos cargos por posesión de armas

Wisconsin el 13 de julio de 2016, se resolvieron las alegaciones presentadas por la defensa de Eric Loomis, quien cuestionó la constitucionalidad del uso del software COMPAS en su proceso. En particular, argumentó que dicha herramienta vulneraba su derecho al debido proceso,¹² al recibir una sentencia individualizada y a que esta se basara en información precisa (*Harvard Law Review Association*, 2017).

Pese a ello, el Tribunal Superior falló en su contra, reafirmando que el uso de herramientas de evaluación de riesgo no vulneraba los derechos fundamentales del acusado.¹³ El fundamento principal radica en que, aunque la metodología utilizada para generar la evaluación no fue revelada ni al tribunal ni al acusado (por ser secreto comercial), Loomis sí tuvo acceso a los resultados obtenidos, ya que se basaban en los datos objetivos de su historial criminal¹⁴ (Martínez Garay, 2018, p. 491). Además, el tribunal señaló que, si bien COMPAS proporciona datos sobre el riesgo de reincidencia en grupos similares al del acusado, la sentencia

de fuego, intento de evasión frente a un agente de tráfico, puesta en peligro de la seguridad pública y conducción de un vehículo ajeno sin autorización (Martínez Garay, 2018, p. 490). Aunque Loomis negó su participación en el tiroteo relacionado con los hechos, se declaró culpable de haber huido de un oficial de tránsito y de operar el vehículo motorizado relacionado con los hechos, sin el consentimiento del propietario (*Harvard Law Review Association*, 2017, p. 1531). El tribunal de primera instancia que resolvió el caso “se refirió a la evaluación de COMPAS en su determinación de sentencia y, basándose en parte en esta evaluación, sentenció a Loomis a seis años de prisión y cinco años de supervisión extendida” (*Harvard Law Review Association*, 2017, p. 1531).

¹² Loomis también argumentó que el tribunal de primera instancia, al considerar una evaluación de riesgos que tomaba en cuenta el género, habría utilizado inconstitucionalmente este factor para dictar la sentencia (*Harvard Law Review Association*, 2017, 1532).

¹³ En cuanto al uso del género como variable, el tribunal concluyó que su inclusión no tenía un propósito discriminatorio, sino que buscaba mejorar la precisión del análisis predictivo. Además de que el acusado no logró acreditar que dicho factor hubiese sido considerado en la dictación de la sentencia (*Harvard Law Review Association*, 2017, p. 1532).

¹⁴ “Las evaluaciones COMPAS estiman el riesgo de reincidencia basándose tanto en una entrevista con el delincuente como en la información de los antecedentes penales del delincuente” (*Harvard Law Review Association*, 2017, p. 1531). Por tanto, la lógica que sostiene el tribunal es que Loomis pudo negar, corregir o explicar la información que fue utilizada para su elaboración y, consecuentemente, verificar la exactitud del contenido del informe (*Harvard Law Review Association*, 2017, p. 1532).

mantenía su carácter individualizado, pues el juez contaba con la discrecionalidad e información necesaria para apartarse del resultado del informe (*Harvard Law Review Association*, 2017).

Así, este caso plantea cuestionamientos relevantes sobre la transparencia de los algoritmos utilizados y el posible impacto de sesgos en la toma de decisiones judiciales, aspectos a considerar para garantizar la justicia y la protección efectiva de los derechos fundamentales. En esta línea, Martínez (2018) sugiere que debería considerarse prescindir de las ventajas que otorgan las valoraciones de riesgo al fijar la condena, comparándola con la prohibición de utilizar una intervención telefónica sin autorización judicial como prueba de confesión (p. 494). Asimismo, advierte que este tipo de prácticas generan inseguridad jurídica, pues la sentencia no indica claramente cuándo es legítimo usar estas valoraciones, dificultando la previsibilidad y coherencia de las decisiones judiciales (Martínez Garay, 2018, p. 495).

En síntesis, el fallo “*State v. Loomis*” nos obliga a replantearnos conceptos fundamentales del Derecho Penal, al tensionar principios como la igualdad ante la ley, la legalidad, la seguridad jurídica, el derecho al debido proceso y, en particular, la presunción de inocencia –base de los sistemas penales occidentales–. Invitándonos a reflexionar sobre la enseñanza del Derecho Penal en las facultades de Derecho y cómo la educación jurídica debe adaptarse al surgimiento de nuevas tecnologías que amenazan, incluso, con una nueva comprensión del Derecho Constitucional.

3.1.2. ARGENTINA: PROMETEA Y LA EFICIENCIA PROCESAL

Un segundo ejemplo lo constituye Argentina, país que ha desarrollado e implementado iniciativas innovadoras como PROMETEA, a partir de 2017. PROMETEA es un sistema de IA predictiva, diseñado y utilizado por la Fiscalía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,¹⁵ con el propósito de confeccionar dictámenes jurídicos que ofrezcan posibles soluciones en materia de amparos habitacionales (Estevez *et al.*, 2020, p. 40). Esta

¹⁵ Este sistema de IA, desarrollado por la Fiscalía General Adjunta en lo Contencioso, Administrativo y Tributario del Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es utilizado para confeccionar proyectos de dictamen jurídico, en función de las recomendaciones que el Fiscal General Adjunto dirige al Tribunal Superior de Justicia (ESTEVEZ *et al.*, 2020).

herramienta, cuyos resultados se basan en casos análogos precedentes y reiterados, ha incrementado la eficacia en el sistema público y proceso judicial argentino.¹⁶ Permitiendo que empleados y funcionarios, liberados de tareas repetitivas gracias a la optimización del tiempo que ofrece PROMETEA, se enfoquen en casos más complejos que requieren un mayor grado de análisis.¹⁷

En este contexto, resulta destacable la capacidad de adaptación y progreso tecnológico que ha demostrado el sistema público argentino al incorporar PROMETEA –a sabiendas de que los aparatos estatales suelen estar marcados por la lentitud burocrática y reticencia al cambio–. Y, aunque podría argumentarse que la automatización de decisiones basadas en precedentes reiterados puede perpetuar sesgos y prácticas pasadas, lo cierto es que PROMETEA no funciona como un algoritmo de caja negra.¹⁸ Por el contrario, permite el acceso a la lógica que el algoritmo aplicó para formular una respectiva propuesta de solución (Estevez *et al.*, 2020, p. 41), lo que lo distingue de modelos como COMPAS.

Esta apertura al escrutinio fortalece la legitimidad institucional, pues garantiza la posibilidad del control humano sobre las decisiones jurídicas, evitando escenarios de inseguridad jurídica derivados de la opacidad algorítmica.¹⁹ PROMETEA, por tanto, representa un ejemplo de cómo la

¹⁶ Ejemplos de su eficacia son la “reducción de 90 minutos a 1 minuto (99%) para la resolución de un pliego de contrataciones, de 167 días a 38 días (77%) para procesos de requerimiento a juicio, de 190 días a 42 días (78%) para amparos habitacionales con citación de terceros, y de 160 días a 38 días (76%) para amparos habitacionales no autosuficientes, entre otros” (ESTEVEZ *et al.*, 2020, p. 11). También se suma a su ámbito de aplicación la mejora de “procesos del Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas de la Ciudad de Buenos Aires, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Constitucional de Colombia” (ESTEVEZ *et al.*, 2020, p. 13).

¹⁷ Esto mejoró la calidad y el contenido de los dictámenes jurídicos en situaciones específicas (ESTEVEZ *et al.*, 2020, p. 7), y también se tradujo en un ahorro de tiempo para el ciudadano, al reducir el periodo de espera de la sentencia en el proceso judicial (ESTEVEZ *et al.*, 2020, p. 21).

¹⁸ Ver subapartado 4.2.

¹⁹ Esto, en oposición al caso “State vs. Loomis”, en el cual uno de los argumentos del tribunal para validar el uso de COMPAS fue que el juez conservaba la discrecionalidad y contaba con suficiente información para apartarse del informe algorítmico, pese a que la lógica interna del sistema de valoración de riesgos permanece inaccesible para los operadores jurídicos. Postura que, a nuestro juicio, resulta discutible dada la fallibilidad del ser humano.

IA puede integrarse al ámbito jurídico –procesos judiciales, en este caso– de forma transparente y ética.

3.1.3. CHINA: AUTOMATIZACIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA JUDICIAL

Por último, China también ha implementado la IA en la toma de decisiones dentro de sus tribunales, siendo un ejemplo destacado Xiao Zhi 3.0, un asistente de juez en la ciudad de Hangzhou (Diario Constitucional, 2023). Este sistema de IA, que en sus inicios anunciaba los derechos y obligaciones de las partes (Diario Constitucional, 2023), actualmente, lleva a cabo funciones más complejas, como grabar testimonios mediante reconocimiento de voz, analizar materiales del caso y verificar la información en bases de datos en tiempo real (Zhabina, 2023). Otro ejemplo es Xiao Baogong, IA empleada por jueces y fiscales en el ámbito penal para “sugerir penas basándose en el análisis de big data de la información del caso, y en sentencias anteriores de casos similares” (Zhabina, 2023, párr. 4).

El despliegue de estas herramientas evidencia una apuesta estatal por la automatización de los procesos judiciales chinos; no obstante, también plantea desafíos en términos de transparencia, garantías procesales y concentración del poder. A diferencia de otros sistemas que subordinan la IA al criterio humano, el modelo chino tiende a fortalecer un enfoque tecnocrático, donde las decisiones algorítmicas adquieren un peso significativo en la resolución de causas (Wang y Tian, 2022, p. 350). Asimismo, el uso de tecnologías como Xiao Baogong, cuya capacidad de sugerencia se basa en sentencias anteriores similares, podría derivar en criterios punitivos más rígidos sin tener en consideración las particularidades de cada caso. Esta situación se ve reforzada por el hecho de que el desarrollo automatizado de la justicia china está estrechamente relacionado al modelo político del país, donde el control centralizado permea el resto de los poderes estatales y que, además, internacionalmente es conocida su falta de compromiso por el respeto a los derechos civiles y políticos (Przychodniak, 2024).

3.1.4. OTROS EJEMPLOS: DIGITALIZACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Resulta relevante distinguir entre la digitalización y la implementación efectiva de IA. Aunque no todo proceso de digitalización implica necesariamente el uso de IA, toda aplicación de IA requiere, inevitablemente,

un entorno digitalizado previo²⁰ (Montes Adalid, 2024; Contreras Vásquez *et al.*, 2021, p. 284). Así, es evidente que sistemas judiciales como los mencionados han logrado integrar ambos elementos, pero ¿es posible que esta tecnología se utilice en funciones vinculadas al ámbito jurídico, pero fuera del núcleo procesal?

En esa misma línea, es posible identificar la presencia de IA en ámbitos jurídicos que, si bien no forman directamente parte del núcleo procesal, resultan igualmente relevantes, como los sistemas informáticos de documentación legislativa y jurisprudencial. Un primer ejemplo es la plataforma global *vLex* que opera con IA para proporcionar a “los profesionales del Derecho acceso a la colección más extensa de información legal y normativa del mundo” (s.f.). Esta plataforma es asistida por Vincent AI, tecnología que ha redefinido la integración de IA junto a la entrega de contenido de calidad²¹ (*vLex*, s.f.). Un último ejemplo es el de la Corte Constitucional colombiana que, como respuesta a la alta carga laboral,²² implementó sistemas informáticos que involucran la participación de IA (Contreras Vásquez *et al.*, 2021, p. 284). En este contexto, la Corte ha utilizado herramientas como ChatGPT 3.5 como asistente para redactar o complementar fallos judiciales, siempre bajo supervisión humana y con criterios estrictos de transparencia y responsabilidad (Sentencia T-323 de 2024), y a ProToRIA, que automatiza la clasificación y priorización de acciones de tutela, agilizando la gestión de miles de casos sin sustituir al juez natural (Universidad de los Andes, 2025).

3.2. EXPERIENCIAS NEGATIVAS DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PROFESIÓN DEL ABOGADO

Como se ha observado, la IA es una herramienta que mejora la eficiencia, precisión y accesibilidad a los servicios legales. Sin embargo, su

²⁰ Digitalización es “la conversión de procesos y datos en formato digital” (MONTES ADALID, 2024, p. 291). El uso efectivo de IA implica la existencia de una máquina capaz de aprender y tomar decisiones (MONTES ADALID, 2024, p. 291).

²¹ Las funciones de Vincent AI incluyen *workflows* de investigación, *workflows* de documentos, *workflows* de litigación, *workflows* de contratos, la integración y customización, y el análisis de casos (*vLex*, s.f.).

²² El Tribunal Constitucional recibía “anualmente cerca de 600.000 acciones de tutela, lo que implica que un magistrado debe revisar diariamente 2.700 causas, y, en épocas de descongestión, 3.600” (CONTRERAS VÁSQUEZ *et al.*, 2021, p. 284).

uso irresponsable y acceso no regulado generan serios desafíos éticos y jurídicos, especialmente en el ejercicio de la abogacía. Más allá de la automatización de tareas como la redacción de documentos, existen casos en los que la IA ha sido utilizada directamente por abogados en juicios, lo que ha expuesto riesgos importantes para la profesión y el debido proceso.

El primer caso es el del abogado Steven Schwartz, el cual marcó un precedente en cuanto al uso indebido de la IA por parte de abogados. En junio de 2023, Schwartz presentó una demanda contra la aerolínea Avianca en representación de su cliente, Roberto Mata, quien alegó haber sido golpeado por un carrito metálico durante un vuelo hacia el Aeropuerto Internacional Kennedy en Nueva York en 2019 (Weiser, 2023). Durante el juicio, Schwartz presentó un informe que incluía “más de media docena de decisiones judiciales relevantes” (Weiser, 2023, párr. 2). Entre los casos citados figuraban “Martínez vs. Delta Air Lines”, “Zicherman vs. Korean Air Lines” y “Varghese vs. China Southern Airlines”. Sin embargo, el juez federal de Manhattan, Peter Kevin Castel, y los abogados de la aerolínea Avianca no encontraron las decisiones judiciales a las que aludía el informe (Weiser, 2023, párr. 3).

Con posterioridad, Steven Schwartz declaró bajo juramento haber utilizado ChatGPT para realizar su investigación legal, negando cualquier intención de querer engañar al Tribunal o a la contraria (Weiser, 2023). Alegó desconocer que la herramienta podía generar información falsa, y justificó su actuar en su falta de experiencia con la IA y en sus años de ejercicio profesional. Como respaldo, adjuntó capturas de pantallas de la conversación mantenida con Chat GPT, en la cual preguntaba si los casos eran verídicos y la IA le respondía afirmativamente²³ (Weiser, 2023).

Otro caso similar es el protagonizado por Michel Cohen, exabogado del actual presidente estadounidense Donald Trump. A finales de 2023, presentó una solicitud para reducir el periodo de su libertad condicional de tres años ante el juez federal de Manhattan, Jesse Furman. En el escrito, sus abogados incluyeron referencias a tres decisiones judiciales

²³ El juez estimó el actuar de mala fe por parte de Steven Schwartz, por lo que lo condenó a una multa de 5.000 dólares (MERKEN, 2023).

que resultaron inexistentes. Según el Milenio (2023), dichas referencias habrían sido incorporadas con el objetivo de persuadir al tribunal respecto de los méritos de la solicitud (párr. 3). No obstante, ni Cohen ni sus abogados, Danya Perry y David Schwartz, verificaron la autenticidad de los precedentes citados (Stempel, 2024). Más aún, Cohen reconoció bajo juramento haber utilizado la IA de Google Bard para realizar la búsqueda de jurisprudencia, afirmando que desconocía que el sistema podía generar contenido ficticio (O'Connell, 2023).

Los casos presentados evidencian la actual problemática del ejercicio profesional del Derecho: el uso acrítico y desinformado de sistemas de IA en tareas que exigen rigurosidad y diligencia. Aunque ambos abogados argumentaron desconocimiento sobre la capacidad de la IA para generar información falsa, ello no justifica la falta de compromiso ni la inexcusable ausencia de estudio constante que se espera de un profesional, y más aún de un abogado que, por la naturaleza de su oficio, se le exige mantenerse actualizado.²⁴ Estos episodios no solo causan bochorno, sino que cuestionan la ética profesional y los valores del proceso judicial –como veracidad, transparencia y confianza pública–. Por tanto, se revela el riesgo que existe en la confianza ciega en herramientas algorítmicas que carecen de capacitación jurídica, pues los sistemas de IA no garantizan la precisión normativa ni la trazabilidad de fuentes.²⁵ Así, nuestra conclusión es que existe una carencia formativa en cuanto a la educación tecnológica crítica de los abogados, pues la práctica de la profesión en la actualidad exige tanto el conocimiento del Derecho positivo como la alfabetización digital suficiente para identificar los límites técnicos y epistémicos de estas herramientas.

Un último caso emblemático es el del “abogado robot” desarrollado por la empresa DoNotPay, que en 2023 presentó una iniciativa mediante la cual, en una audiencia relacionada con una multa de tránsito, un

²⁴ Este punto guarda relación con el dinamismo del Derecho, pues periódicamente se presentan cambios normativos, doctrinarios y tecnológicos que inciden en su comprensión y ejercicio.

²⁵ Como se ha explicado con anterioridad, los sistemas de IA están programados para generar un texto coherente en respuesta a datos de entrada, basándose en patrones lingüísticos previamente aprendidos. Por tanto, no son motores de búsqueda ni están diseñadas para interpretar el Derecho conforme a criterios dogmáticos o jurisprudenciales, ya que precisamente son susceptibles a errores contextuales.

acusado recibiría asesoría legal a través de unas gafas inteligentes que grababan la audiencia y transmitían respuestas automatizadas mediante un pequeño altavoz (Allyn, 2023). Sin embargo, la propuesta generó fuerte rechazo por parte de los colegios de abogados, dado que grabar el procedimiento judicial sin autorización del juez está prohibido, al igual que ejercer la profesión sin licencia. Ante el riesgo de enfrentar cargos penales por ejercicio ilegal de la profesión, la empresa canceló su participación en el juicio (Allyn, 2023). Posteriormente, DoNotPay fue demandada ante la Comisión Federal de Comercio (FTC) por publicidad engañosa, ya que promocionaba su servicio como “el primer abogado robot del mundo” capaz de brindar prestaciones legales que aseguraban la “infalibilidad” (Federal Trade Commission, 2024).

Este escenario nos obliga a reflexionar sobre las implicancias futuras de la implementación de sistemas de IA en el ejercicio del Derecho, y sobre la capacidad que tiene una máquina –cuyo desarrollo es relativamente reciente– de superarnos. Se trata de un debate complejo y sensible, no solo por las garantías fundamentales que se entienden inherentes al proceso judicial –como el debido proceso, igualdad ante la ley o igualdad de armas–, sino también por la naturaleza misma del ejercicio profesional del abogado, caracterizado por su dimensión competitiva, estratégica y humana. Si bien aquel caso no se concretó, y a sabiendas de que los modelos de IA aún son falibles, esto no elimina la inquietud de que, en un futuro quizás no tan lejano, el abogado ya no se enfrente a un par, a otro ser humano, sino a una máquina capaz de procesar grandes volúmenes de datos y ofrecer respuestas en segundos; tareas que a nosotros nos toman años de formación, experiencia y especialización. La realidad es que el ser humano no puede saberlo todo, y la IA –al menos teóricamente– sí puede acceder, retener y aplicar más conocimiento jurídico del que una sola persona podría dominar en toda su vida. Por tanto, este nuevo paradigma nos lleva a cuestionar si las reformas educacionales actualmente impulsadas requieren las mallas curriculares de Derecho son realmente suficientes para lograr un equilibrio entre la formación jurídica tradicional y la integración de nuevas tecnologías. O si, por el contrario, se trata solo de una solución temporal frente a un cambio estructural que parece ser irreversible.

4. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICA A PARTIR DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El panorama educativo del presente siglo difiere del observado en el siglo anterior, principalmente debido a los profundos cambios educacionales implementados. Destaca, entre ellos, la manera en que se impartían los conocimientos dentro del aula.²⁶ No obstante, en la actualidad, nuevamente nos enfrentamos a un gran paradigma: el uso educativo de la IA, la cual –según Carina González– ha emergido como una tecnología disruptiva que ha permitido transformar la manera en que enseñamos y aprendemos dentro del aula (González González, 2023, p. 52).

En esta misma línea, la IA en la educación jurídica también “se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo de metodologías activas en el proceso de aprendizaje” (Domingos y Villatore, 2023, p. 1). Lo anterior, “dada la llegada de las tecnologías jurídicas y la digitalización de la justicia y la Administración Pública” (Domingos y Villatore, 2023, p. 1). Es así como el presente apartado se enfoca en el objetivo específico de caracterizar los desafíos que enfrenta la educación jurídica a propósito de la incorporación de la IA en el ejercicio de la profesión.

4.1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

La IA ha impactado tanto el ámbito educativo en general como en la educación jurídica, prueba de ello es el desarrollo de herramientas como el aprendizaje personalizado, la evaluación automatizada, las tutorías inteligentes y la detección temprana de problemas de aprendizaje²⁷ (González González, 2023, p. 52). Sin embargo, en atención a los recientes avances en el campo de la IA, también han surgido nuevas aplicaciones con alto potencial de transformar la práctica profesional y la formación jurídica del estudiante de Derecho. Algunas de ellas son la búsqueda avanzada y

²⁶ Antes la enseñanza y sus conocimientos giraban en torno a la figura del educador; sin embargo, hoy en día es el alumno el protagonista de su propio aprendizaje (GONZÁLEZ, 2010).

²⁷ De ellas, destaca el aprendizaje personalizado, pues estimula la formación de aquellos alumnos que cuentan con circunstancias distintas a las comunes (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2023, p. 53), reduciendo la brecha de discriminación que normalmente se da dentro del aula de clases.

análisis predictivo de material jurídico en bases de datos, la redacción asistida de informes y escritos,²⁸ la producción de esquemas, ilustraciones gráficas y presentaciones automatizadas y la simulación de casos.

Respecto a esta última herramienta, la simulación de casos jurídicos mediante IA se presenta como un método innovador de la enseñanza del Derecho, ya que permite recrear escenarios procesales verosímiles en un entorno controlado, facilitando una mayor comprensión por parte del estudiante. Un ejemplo de esta modalidad es el Judicial Interrogatory Simulator (JIS), desarrollado por la Universidad de Columbia Británica, el cual consiste en una sala de audiencia virtual con jueces avatar que brindan a los estudiantes la oportunidad de practicar la exposición de sus argumentos²⁹ (Choi, 2025).

En esta línea, proponemos incorporar el uso de la IA en las prácticas de las clínicas jurídicas dentro de las universidades. El objetivo sería proporcionar una experiencia práctica en un entorno controlado y seguro para los alumnos y los usuarios que asisten a esta instancia académica. De esta manera, se garantizaría una equivalencia entre las capacidades que cada alumno debe demostrar dentro de la clínica, en términos de su nivel de conocimiento y habilidad para resolver casos de manera eficiente y en los plazos establecidos para la enseñanza de la clínica.

Finalmente, parafraseando a Ocaña, Valenzuela y Garro (2019), es posible que, en lo concerniente a la asistencia automatizada, alumnos de distinto grado puedan tener una nueva y más atractiva perspectiva del aprendizaje (p. 538). Esto, dentro de la educación jurídica, permite que exista un “dinamismo del aprendizaje ya que la interacción virtual, regulada por los parámetros de la IA permite facilitar los aprendizajes, ya que los mecanismos de apoyo se encontrarán disponibles cuando sean necesario independientemente del tiempo y el espacio del usuario” (Ocaña *et al.*, 2019, p. 538). Lo anterior, también, es recogido por González (2023),

²⁸ Incluso la IA ha llegado a ser una herramienta utilizada para redacción íntegra de leyes (Diario Constitucional, 2023).

²⁹ Esta modalidad posee dos versiones: (i) clásica, centrada en el ámbito de preguntas que puede realizar el juez virtual para evaluar la expresión oral del estudiante y el tiempo de respuesta; y (ii) *intellajudge*, involucra el procesamiento de los argumentos presentados por los estudiantes, a fin de formular respuestas y preguntas personalizadas en tiempo real (Emerging Media Lab, s.f.; Choi, 2025).

quien, además, agrega que tales herramientas han servido para mejorar significativamente “la eficacia del proceso de aprendizaje” (p. 53).

4.2. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA A PROPÓSITO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La IA plantea una serie de desafíos para la profesión del abogado y, por ende, para la educación jurídica (Cornejo y Cappitani, 2023). Tales desafíos se vinculan a problemáticas como la opacidad en la toma de decisiones, el sesgo y las discriminaciones, la privacidad, el uso delictivo de la IA y los comportamientos impredecibles o potencialmente dañinos que la IA podría generar en el futuro (Comisión Europea, 2020, p. 13; Parra Sepúlveda y Concha Machuca, 2021). Es así que, para una mejor comprensión de los desafíos en la formación jurídica, desarrollaremos cada una de las problemáticas.

En cuanto a la opacidad algorítmica o la “caja negra”, ésta se refiere a la “dificultad para comprender cómo los sistemas de IA y los modelos de aprendizaje automático procesan los datos y generan predicciones o decisiones” (Jagati, 2023, párr. 3) que no logran ser comprendidas por los humanos. Esto, aplicado al ámbito del Derecho y al de la educación jurídica, deriva en un actuar poco transparente de la IA sobre resultados de búsqueda y respuestas que son poco atingentes para los usuarios, desencadenando en problemas de responsabilidad legal.³⁰

Por su parte, el sesgo algorítmico en las respuestas de la IA se refiere a “la tendencia de los algoritmos a favorecer ciertos grupos o resultados sobre otros, en función de diversos factores como los datos de entrada o el diseño del algoritmo” (Blanco Bejarano, 2024, párr. 2), lo que podría influir negativamente en el Derecho y su enseñanza, debido a intereses privados o tendencias políticas de las empresas que desarrollan estas tecnologías automatizadas.³¹ Así, los sesgos algorítmicos presentes en

³⁰ Ejemplos de esto son los casos de los abogados Steven Schwartz y Michael Cohen.

³¹ Ejemplos de esto son los sistemas de justicia que utilizan algoritmos para predecir la reincidencia, los cuales “pueden estar sesgados contra ciertas comunidades, lo que lleva a sentencias injustas y desproporcionadas” (BLANCO BEJARANO, 2024, párr. 5); del mismo modo, en el ámbito laboral “los algoritmos de contratación pueden discriminar a candidatos basándose en características como el género o la etnia” (BLANCO BEJARANO, 2024, párr. 5).

una IA plantean desafíos en términos de equidad, justicia y transparencia (Blanco Bejarano, 2024, párr. 1), por lo que el uso consciente es menester en el ámbito jurídico.

La problemática de la privacidad se centra en “la recopilación masiva de datos y su análisis automatizado” (Guaña-Moya y Chipuxi-Fajardo, 2023, p. 924), lo que plantea interrogantes relacionadas al consentimiento informado, la anonimización de datos y la discriminación algorítmica (Guaña-Moya y Chipuxi-Fajardo, 2023, p. 924). Estas inquietudes adquieren relevancia en el ámbito jurídico, tanto por sus posibles efectos en los procesos judiciales –como el penal y el de familia– (Guaña-Moya y Chipuxi-Fajardo, 2023, p. 924) cuanto por las preocupaciones de los estudiantes respecto al almacenamiento y uso de datos personales (Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022, p. 12).

Respecto al uso delictivo de la IA, este estudio se propone definir dicho fenómeno como cualquier acción que constituya un delito y que se ejecute mediante, o con intervención de, un sistema de IA.³² Lo anterior representa, para el Derecho y la educación jurídica, nuevas áreas de regulación y estudio, como también, la necesidad de abordar con seriedad la prevención de estos nuevos delitos dentro del aula, tanto por parte como en perjuicio de la comunidad académica.

Finalmente, los comportamientos impredecibles o potencialmente dañinos que la IA podría generar en el futuro apuntan a la incapacidad de prever todas las acciones que una IA puede realizar a propósito de su autonomía, adaptabilidad y complejidad de sistema. En otras palabras, a medida que los sistemas de IA, como los modelos de lenguaje extensos (LLM), optimizan su rendimiento en tareas para los que fueron programados, surgen comportamientos inexplicables para sus desarrolladores, pues no logran trazar con exactitud la manera en que dichos sistemas llegaron a exhibir tales conductas (Ornes, 2023, párrs. 2, 3, 8).

De este modo, y bajo todo lo expuesto, es que los desafíos a los que se enfrenta la educación jurídica a propósito de la incorporación de la IA son la integración de competencias digitales, el pensamiento crítico

³² Entre estos actos se incluyen los menoscabos en el patrimonio, como robos en línea, estafas en línea y fraude de identidad, y los menoscabos a la integridad de la persona (CORNEJO y CAPPITANI, 2023, p. 8), como la creación de *deepfakes*, *deepface*, *deepvoice* y *deepfakes* pornográficos (VALVERDE-RAMOS *et al.*, 2024), entre otros.

frente a tecnologías opacas, la formación ética en el uso de IA y la actualización permanente del marco regulatorio en los programas de estudio.

En lo que respecta a la incorporación de competencias digitales, esta se relaciona con los demás desafíos, ya que no se trata únicamente de adquirir destrezas técnicas –en cuanto a los conocimientos técnicos que se requieren para utilizar correctamente a la IA–, sino de desarrollar una alfabetización digital crítica que permita comprender el funcionamiento de las tecnologías aplicadas al ámbito jurídico, evaluar sus implicancias éticas y jurídicas, y emplearlas de manera estratégica en el proceso formativo y en el ejercicio profesional.

El pensamiento crítico frente a las tecnologías automatizadas guarda relación con lo expuesto a lo largo del trabajo, es decir, con la necesidad de conocer qué es una IA, cuáles son sus alcances y límites –autonomía, adaptabilidad, sesgos y opacidad algorítmica, contexto en el que operan–. De esta forma, tanto alumnos como profesores pueden mantener una postura reflexiva y analítica frente al funcionamiento y uso de tecnología automatizada.

Por su parte, la formación ética en el uso de IA se encuentra vinculada a la creciente preocupación por las posibles afecciones a derechos fundamentales –como la privacidad, igualdad y no discriminación–, pero también, en un ámbito más inmediato a la educación, a la misma integridad académica (UNESCO, 2023). En este sentido, se hace referencia a fenómenos como el plagio y la dependencia excesiva que podría existir por parte de algunos alumnos de Derecho respecto al uso de sistemas de IA, lo que podría afectar negativamente el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas esenciales para nuestra profesión. Sin embargo, este punto también incorpora a docentes, considerando que ellos también recurren al uso de la IA para la elaboración de apuntes, presentaciones o materiales de clase, lo que exige una supervisión ante posibles imprecisiones o sesgos por parte de estas tecnologías.

Finalmente, la actualización del marco regulatorio se entiende como la urgencia de modificar las mallas curriculares de las carreras de Derecho, con el fin de incorporar obligatoriamente contenidos vinculados al uso, impacto y regulación de la IA, conocimientos proporcionados

por asignaturas como Legaltech que, generalmente, es un ramo opcional dentro de nuestra carrera. Así, tal actualización no sólo responde a los cambios tecnológicos que inciden en el ejercicio profesional, sino también a la obligación de preparar a las nuevas generaciones de juristas para enfrentar los desafíos éticos, normativos, prácticos e, incluso, benéficos que implica la integración de sistemas automatizados en el ámbito jurídico.

5. CONCLUSIÓN

Tras exponer y analizar la información base de este trabajo, se ha concluido que la educación jurídica, responsable de la formación de futuros abogados, requiere de una reforma educacional a propósito de las nuevas tecnologías emergentes. Esto, a raíz de que la IA desafía la forma en que se imparten, se entienden y se evalúan los conocimientos jurídicos tradicionales. En particular, el auge de la IA en la educación jurídica ha presentado una serie de problemas y retos que la disciplina debe enfrentar de manera no opcional, siendo las dos únicas alternativas posibles: aceptar y adaptarse a los cambios o restringir y sancionar el uso indebido de la tecnología automatizada. Esta última opción es la más arcaica y condenatoria para el futuro de la formación jurídica y el ejercicio del Derecho como lo conocemos.

Así es como en la introducción de este trabajo, se sostuvo como hipótesis que la educación jurídica contemporánea enfrenta diversos desafíos debido a los desarrollos de la IA. Estos desafíos, principalmente, recaen en la necesidad de integrar conocimientos técnicos y éticos tanto en las enseñanzas como en las prácticas tradicionales del Derecho.

Como se evidenció en el desarrollo, efectivamente existe la necesidad de integrar conocimientos técnicos a las prácticas legales y tradicionales del Derecho. Esto, dado que la IA se encuentra integrada incluso en los sistemas judiciales de ciertos países, como Estados Unidos, China y Argentina, que implementaron el uso de la IA para reducir el tiempo de examen y de redacción de cierta documentación legal. Adicionalmente, en este aspecto, la IA también está incorporada en sistemas informáticos de documentación legislativa y jurisprudencial, como es el caso de Vincent AI. Finalmente, existen casos controversiales en los que profesionales

del Derecho, es decir, abogados, utilizan modelos de lenguaje extenso, como ChatGPT y Google Bard, como motores de búsqueda avanzada en su investigación legal.

A raíz de estos antecedentes, podemos afirmar que nuestra hipótesis se confirma. Lo anterior se debe a que, a través del contenido de cada apartado, se ha corroborado la necesidad urgente de integrar nuevos conocimientos técnicos y éticos en la enseñanza tradicional del Derecho, de manera que en el futuro estos conocimientos se reflejen en el ejercicio de la profesión.

Con relación a la pregunta de investigación ¿cuáles son los desafíos a los que se enfrenta la educación jurídica a propósito del desarrollo de la inteligencia artificial?, la respuesta se abordó en el tercer apartado. Sin embargo, es importante resaltar que, para obtener tal respuesta, fue necesario desarrollar previamente el apartado uno y dos del presente trabajo con el propósito de establecer una base en común respecto al conocimiento uniforme de qué entendemos como sistemas de IA y en cómo esta ha impactado en el ejercicio de la profesión. A continuación, un breve resumen de cada uno de ellos.

En el apartado dos, se planteó el objetivo específico de distinguir los fundamentos conceptuales y los desarrollos históricos de la IA. Para ello, se presentaron algunas definiciones relacionadas con el contexto histórico y evolución técnica de la IA, al igual que definiciones otorgadas por lo que es *soft law* y *hard law*. Estos conceptos, a su vez, presentaron su análisis y críticas respectivas con el propósito de desarrollar finalmente una definición propia de IA aplicada en la educación jurídica.

El apartado tres se orientó al objetivo específico de examinar la creciente incorporación de la IA en el ejercicio de la profesión jurídica actual. En esta sección se mencionaron las implicancias de la tecnología automatizada en el ámbito del Derecho general, haciendo hincapié en los sistemas judiciales que han implementado el uso de los sistemas de IA. Se trabajó sobre la diferencia entre digitalización y el uso efectivo de la IA, destacando sistemas informáticos de documentación legislativa y jurisprudencial y se concluyó con la exposición de malas experiencias del uso de la IA en la práctica profesional del abogado, señalando casos como los de Michael Cohen y Steven Schwartz.

Por último, el apartado cuatro, que desarrolló la respuesta a la pregunta de investigación, abarcó el objetivo específico de caracterizar los desafíos que enfrenta la educación jurídica a propósito de la incorporación de la IA en el ejercicio de la profesión. En este capítulo, se indicaron los aspectos en los que la IA influye en la educación jurídica, como el aprendizaje personalizado, las evaluaciones automatizadas, las tutorías inteligentes, la búsqueda avanzada de material jurídico en grandes bases de datos, entre otras. Para finalizar caracterizando los problemas que desembocan en los siguientes desafíos: la integración de competencias digitales, el pensamiento crítico frente a tecnologías opacas, la formación ética en el uso de IA y la actualización permanente del marco regulatorio en los programas de estudio.

Es así como, gracias a los objetivos específicos y al contenido tratado a lo largo del trabajo, se ha podido cumplir con el objetivo general de analizar los desafíos a los que se enfrenta la educación jurídica a propósito del desarrollo de la IA. Este objetivo general, directamente relacionado con la pregunta de investigación, permitió a su vez los hallazgos en materia de desactualización, desconocimiento o ignorancia que pueden poseer los profesionales del Derecho una vez titulados. Lo anterior, recordando que en los casos de los abogados Michael Cohen y Steven Schwartz, existía una ignorancia y negligencia al utilizar a la IA como un motor de búsqueda avanzado, sin corroborar posteriormente la información entregada por la máquina. Además de resaltar la actitud que se llega a tomar por estos profesionales al negar y excusarse con, por ejemplo, sus años de ejercicio. A nuestro parecer, lo anterior, lejos de ser una excusa válida, representa más responsabilidad.

Se suman, como hallazgo, las falacias de los sistemas de IA más complejos, como los modelos de lenguaje extenso que poseen una opacidad en la toma de decisiones, también conocido como el dilema de la “caja negra”. A este respecto, es importante señalar el deber de que todas las personas, y especialmente los profesionales del área del Derecho, se interioricen sobre los reales y actuales alcances y peligros de la IA. En lo concerniente a los aportes a la disciplina, este trabajo ha entregado una definición de IA aplicada al ámbito de la educación jurídica, una definición de lo que es el uso delictivo de la IA y un desarrollo acabado sobre la relación que poseen las problemáticas del auge de la IA con los desafíos propios que esta tecnología produce en el Derecho y la educación jurídica.

Como conclusión, la educación jurídica debe evolucionar para preparar a los futuros abogados en el uso ético y efectivo de la IA, garantizando una formación integral y de calidad. Esto, con el propósito de representar correctamente los intereses de sus clientes, sin exponer los riesgos por la negligencia de conocer los alcances que puede tener una inteligencia artificial. Adicionalmente, la integración de la IA en la educación jurídica debe ser acompañada por la obligatoriedad de una asignatura sobre *legaltech* en las mallas curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLYN, B. (2023), *A robot was scheduled to argue in court. Then came the jail threats*. NPR. Disponible en <<https://www.npr.org/2023/01/25/1151435033/a-robot-was-scheduled-to-argue-in-court-then-came-the-jail-threats>>.
- AMUNÁTEGUI PERELLÓ, C. (2020), *Arcana "technicae". El Derecho y la inteligencia artificial*, Tirant lo Blanch.
- ARELLANO TOLEDO, W. y J. MESTAS PAVÓN (2024), "Introducción al número especial: Ética y Derecho en Inteligencia Artificial", en *Revista Iberoamericana*, 27(73), 1-3. Disponible en <<https://journal.iberamia.org/index.php/intartif/article/view/1386/206>>.
- Banco Mundial (2024), *Acelerado por la COVID y la inteligencia artificial, el panorama digital en el mundo sigue siendo dispar*. Disponible en <<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2024/03/05/accelerated-by-covid-and-ai-global-digital-landscape-remains-uneven>>.
- BELDA-MEDINA, J. y J. R. CALVO-FERRER (2022), "Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning", en *Applied Sciences*, 12(17), 2-16. Disponible en <<https://doi.org/10.3390/app12178427>>.
- BERRY, D. M. (2023), "The Limits of Computation Joseph Weizenbaum and the ELIZA Chatbot", en *Weizenbaum Journal of the Digital Society*, 3(3), 1-24. Disponible en <<https://doi.org/10.34669/WI.WJDS/3.3.2>>.
- BLANCO BEJARANO, J. J. (9-5-2024). "Sesgo algorítmico: Desafíos en la equidad y la justicia", en *Universo IA*. Disponible en <<https://universo-ia.com/sesgo-algoritmico-desafios-en-la-equidad-y-la-justicia>>.
- BORDA, X. (2023), "Desafíos y oportunidades de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior", en *Fides Et Ratio*, 26(26), 13-18. Disponible en <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X202300020002>.

CHOI, E. (2025), "My judge is an AI?!//How an AI courtroom simulation is helping first-year law students combat public speaking fear", en *The Ubyyssey*. Disponible en <https://ubyssey.ca/science/ai-courtroom-simulator/?utm_source=chatgpt.com>.

Comisión Europea. (2020), *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial, un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. Disponible en <<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ac957f13-53c6-11ea-aece-01aa75ed71a1>>.

CONTRERAS VÁSQUEZ, P., M. AZUAJE PIRELA, J. P. DÍAZ FUENZALIDA, F. BEDECARRATZ SCHOLZ, S. BOZZO HAURI y D. FINOL GONZÁLEZ (2021), "Enseñanzas y aprendizaje de la inteligencia artificial y derecho en Chile", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 281-302. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64456>>.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-323/2024. 13 de agosto de 2024. Disponible en <<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/t-323-24.htm>>.

CORNEJO-PLAZA, I. y R. CAPPITANI (2023), "Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas", en *Revista Educación y Derecho* (28), 1-23. Disponible en <<https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>>.

CORRAL TALCIANI, H. (2008), *Cómo hacer una tesis en Derecho: Curso de metodología de la investigación jurídica*, Editorial Jurídica de Chile.

– (2023), "Ley redactada íntegramente con ChatGPT se aprueba en Brasil", en *Diario Constitucional*. Disponible en <<https://www.diarioconstitucional.cl/2023/12/09/ley-redactada-integramente-con-chatgpt-se-aprueba-en-brasil/>>.

Diario Constitucional (2023), "Tribunales chinos utilizan asistentes con inteligencia artificial para dictar resoluciones", en *Diario Constitucional*. Disponible en <<https://www.diarioconstitucional.cl/2023/01/29/tribunales-chinos-utilizan-asistentes-con-inteligencia-artificial-para-dictar-resoluciones/>>.

DOMINGOS, I. y M. A. VILLATORE (2023), "Desafíos y oportunidades metodológicas con el uso de nuevas tecnologías para la educación jurídica", en *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8(2), 1-19. Disponible en <<https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i2.9160>>.

DOPAZO FRAGUÍO, M. P. (2024), "Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa: Clínica Jurídica e Innovación Docente", en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (30), 93-126. Disponible en <<https://doi.org/10.24310/rejie.30.2024.18080>>.

- Emerging Media Lab. (s.f.). *Judicial Interrogatory Simulator An artificial intelligence tool building upon the Moot Court project*. Disponible en <<https://eml.ubc.ca/projects/jis/?login>>.
- ESPINOZA, R. (1-3-2023), *Abogados impiden debut judicial del primer abogado robot en EE. UU.*, Universidad Privada Franz Tamayo (Unifranz). Disponible en <<https://unifranz.edu.bo/blog/abogados-impiden-debut-judicial-del-primer-abogado-robot-en-eeuu/>>.
- ESTEVEZ, E., P. FILLOTTIRANI y S. LINARES LEJARRAGA (2020), *PROMETEA: Transformando la administración de justicia con herramientas de inteligencia artificial*, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.18235/0002378>>.
- Federal Trade Commission (2024), *Complaint: In the Matter of DoNotPay, Inc., a corporation* (Docket nro. 232-3042). Disponible en <<https://www.ftc.gov/legal-library/browse/cases-proceedings/donotpay>>.
- FRENCH, R. M. (2000), "The Turing Test: the first 50 years", en *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (3), 115-122. Disponible en <[https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01453-4](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01453-4)>.
- GONZÁLEZ, M. T. (2010), "El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. Disponible en <<https://doi.org/10.15366/reice2010.8.4.001>>.
- GONZÁLEZ-ESTEBAN, E. y J. C. SIURANA APARISI (2024), *Inteligencia Artificial. Concepto, alcance, retos*, Tirant Humanidades.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S. (2023), "El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación: Transformación de la forma de enseñar y de aprender", en *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* (36), 51-60. Disponible en <<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32719>>.
- GUAÑA-MOYA, J. y L. CHIPUXI-FAJARDO (2023), "Impacto de la inteligencia artificial en la ética y la privacidad de los datos", en *RECIAMUC*, 7(1), 923-930. Disponible en <<https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1135>>.
- GUNDERSON, K. (1964), *The imitation game*, *Mind*. LXXIII (290), 234-245. Disponible en <<https://doi.org/10.1093/mind/LXXIII.290.234>>.
- GUTIÉRREZ, A. (2023), *Aplicaciones de la inteligencia artificial en el Derecho*, Instituto Europeo de Asesoría Fiscal. Disponible en <<https://www.ineaf.es/tribuna/aplicaciones-de-la-inteligencia-artificial-en-el-derecho/>>.
- Harvard Law Review Association (2017), "State v. Loomis. Wisconsin Supreme Court Requires Warning Before Use of Algorithmic Risk Assessments in

- Sentencing [Case comment]”, en *Harvard Law Review*, 130(5), 1530-1537. Disponible en <<https://harvardlawreview.org/print/vol-130/state-v-loomis/>>.
- HAYES, P. J. y K. M. FORD (1995), *Turing test considered harmful*, en *Proceedings of the 14th International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI’95)*, vol. 1 (pp. 972-977), Morgan Kaufmann Publishers. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/220813820_Turing_Test_Considered_Harmful>.
- JAGATI, S. (2023), “El problema de ‘caja negra’ de la IA: retos y soluciones para un futuro transparente”, en *Cointelegraph*. Disponible en <<https://es.cointelegraph.com/news/ai-s-black-box-problem-challenges-and-solutions-for-a-transparent-future>>.
- JONES, C. R. y B. K. BERGEN (2025), *Large Language Models Pass the Turing Test*, arXiv, 1-32. Disponible en <<https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.23674>>.
- LÓPEZ ONETO, M. (2019), *Fundamentos para un derecho de la inteligencia artificial*, Tirant lo Blanch.
- McCARTHY, J. (2007), “What is AI?”, Stanford University. Disponible en <<http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai.html>>.
- MARTÍNEZ GARAY, L. (2020), “Peligrosidad, Algoritmos y Due Process: el caso «State vs. Loomis»”, en *Revista de Derecho Penal y Criminología* (20), 485-502. Disponible en <<https://doi.org/10.5944/rdpc.20.2018.26484>>.
- MASBERNAT, P. y V. PASQUINO (2023), “Inteligencia artificial y su problemático impacto en el Derecho”, en *Revista de Educación y Derecho* (28), 1-25. Disponible en <<https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43934>>.
- MASLEJ, N., L. FATTORINI, R. PERRAULT, V. PARLI, A. REUEL, E. BRYNJOLFSSON, J. ETCEHEMENDY, K. LIGETT, T. LYONS, J. MANYIKA, J. C. NIEBLES, Y. SHOHAM, R. WALD y J. CLARK (2024), *Artificial Intelligence Index Report 2024*, Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence [HAI], Stanford University. Disponible en <<https://hai.stanford.edu/ai-index/2024-ai-index-report>>.
- MERCADER UGUINA, J. (2022), *Algoritmos e inteligencia artificial en el derecho digital del trabajo*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- MERKEN, S. (2023), “New York lawyers sanctioned for using fake ChatGPT cases in legal brief”, en *Reuters*. Disponible en <<https://www.reuters.com/legal/new-york-lawyers-sanctioned-using-fake-chatgpt-cases-legal-brief-2023-06-22/>>.
- Milenio (2023), “Michael Cohen, ex abogado de Trump, culpa a la IA por citas falsas en documentos legales”, en *Milenio*. Disponible en <<https://www.milenio.com/internacional/michael-cohen-ex-abogado-trump-culpa-a-la-ia-por-citas-falsas>>.

- MONTES ADALID, G. M. (2024), "El impacto de la digitalización y de la inteligencia artificial en la privacidad de los trabajadores: desafíos y soluciones", en *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 12(1), 287-316. Disponible en <https://ejcls.adapt.it/index.php/rld_e_adapt/article/view/1403>.
- MORENO PADILLA, R. (2019), "La llegada de la inteligencia artificial a la educación", en *Revista de Investigación en Tecnologías de la información*, 7(14), 260-270. Disponible en <<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>>.
- NAVAS NAVARRO, S. (2017), "Inteligencia artificial", en NAVAS NAVARRO, S. (ed.), *Inteligencia artificial. Tecnología. Derecho*, Tirant lo Blanch, pp. 23-72.
- O'CONNELL, O. (2023), "Michael Cohen used AI tool to generate bogus cases in court filing", en *The Independent*. Disponible en <<https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/michael-cohen-google-bard-trump-b2470997.html>>.
- OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y., L. A. VALENZUELA-FERNÁNDEZ y L. L. GARRO-ABURTO (2019), "Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior", en *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. Disponible en <<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2024), *Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an ai system* (OECD artificial intelligence papers, nro. 8), OECD. Disponible en <https://www.oecd.org/en/publications/explanatory-memorandum-on-the-updated-oecd-definition-of-an-ai-system_623da898-en.html?utm_source=chatgpt.com>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), *El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores*, UNESCO. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375796>>.
- *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa>.
- ORNES, S. (2023), *The Unpredictable Abilities Emerging from Large AI Models*. Disponible en <<https://www.quantamagazine.org/the-unpredictable-abilities-emerging-from-large-ai-models-20230316/>>.
- PADIAL, J. J. (2019), "Técnicas de programación «deep learning»: ¿simulacro o realización artificial de la inteligencia?", en *Naturaleza y Libertad. Revista de Estudios Interdisciplinarios* (12). Disponible en <<https://doi.org/10.24310/NA-TyLIB.2019.v0i12.6274>>.

- PARRA SEPÚLVEDA, D. y R. CONCHA MACHUCA (2021), “Inteligencia artificial y derecho. Problemas, desafíos y oportunidades”, en *Universitas*, 70. Disponible en <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj70.iadp>>.
- PRZYCHODNIAK, M. (3-7-2024), *Human Rights, but with CPC Characteristics, Rising in China's Foreign Policy*. Disponible en <https://pism.pl/publications/human-rights-but-with-cpc-characteristics-rising-in-chinas-foreign-policy?utm_source=chatgpt.com>.
- RAMÍREZ TÉLLEZ, A., L. M. FONSECA ORTIZ y F. C. TRIANA DOMÍNGUEZ (2024), “Inteligencia artificial en la administración universitaria: una visión general de sus usos y aplicaciones”, en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47(2), 1-12. Disponible en <<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v47n2e353620>>.
- RODRÍGUEZ, S. (16-6-2021), “La justicia española se fija en otros países para implementar la IA en sus procesos”, en *Big Data Magazine*. Disponible en <<https://bigdatamagazine.es/la-justicia-espanola-se-fija-en-otros-paises-para-implementar-la-ia-en-sus-procesos/>>.
- SAMUEL, A. L. (1959), “Some studies in machine learning using the game of checkers”, en *IBM Journal of Research and Development*, 3(3), 210-229. Disponible en <<https://ieeexplore.ieee.org/document/5392560>>.
- SANABRÍA-NAVARRO, J.-R., Y. SILVEIRA-PÉREZ, D. D. PÉREZ-BRAVO y M. J. CORTINA-NÚÑEZ (2023), “Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea”, en *Revista Científica de Educomunicación*, XXXI(77), 97-107. Disponible en <<https://doi.org/10.3916/C77-2023-08>>.
- STEMPEL, J. (2024), “Michael Cohen will not face sanctions after generating fake cases with AI”, en *Reuters*. Disponible en <<https://www.reuters.com/legal/michael-cohen-wont-face-sanctions-after-generating-fake-cases-with-ai-2024-03-20/>>.
- SURDEN, H. (2020), “38 Ethics of AI in Law: Basic Questions”, en DUBBER, M. D., F. PASQUALE y S. DAS (eds.), *The Oxford Handbook of Ethics of AI*, Oxford University Press, pp. 719-736. Disponible en <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190067397.013.46>>.
- Telmo Molina (s.f.), *Análisis COMPAS, el Lombroso robot*, Telmo Molina. Disponible en <<https://telmomolina.com/articulos/analisis-compas-el-lombroso-robot/>>.
- TURING, A. (1950), “Computing Machinery and Intelligence”, en *Mind*, LIX(236), 433-460. Disponible en <<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>>.
- Unión Europea (2024), Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas

armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) 300/2008, (UE) 167/2013, (UE) 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial) (Texto pertinente a efectos del EEE). Disponible en <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>>.

Universidad de los Andes (29-1-2025), *PretorIA* (anteriormente conocido como *Prometea*). Disponible en <<https://sistemaspublicos.tech/pretoria-anteriormente-conocido-como-prometea-2/>>.

VALVERDE-RAMOS, M. S., M. J. ARMIJOS-GONZÁLEZ y O. MARTÍNEZ-PÉREZ (2024), “La tipificación del delito Deepfake Pornográfico en Ecuador y la era de la inteligencia artificial”, en *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 8(2), 1950-1970. Disponible en <<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1950-1970>>.

VÁZQUEZ-BARRIO, T. e I. SALAZAR GARCÍA (2023), *Inteligencia artificial, periodismo y democracia*, Tirant Humanidades.

vLex (s.f.), *About us*. Disponible en <<https://vlex.com/es/about-us>>.

– *Vincent AI*. Disponible en <<https://vlex.com/es/products/vincent-ai>>.

vLex España (s.f.). *Guías de Usuario*. Disponible en <<https://vlex.es/resources/guides>>.

WANG, N. y M. Y. TIAN (2023), “Intelligent Justice”: human-centered considerations in China’s legal AI transformation, en *AI and Ethics*, 3, 349-354. Disponible en <<https://doi.org/10.1007/s43681-022-00202-3>>.

WEISER, B. (27-5-2023), “Here’s What Happens When Your Lawyer Uses Chat GPT”, en *The New York Times*. Disponible en <<https://www.nytimes.com/2023/05/27/nyregion/avianca-airline-lawsuit-chatgpt.html>>.

ZHABINA, A. (2023), “Cortes chinas ya resuelven casos con inteligencia artificial”, en *DW*. Disponible en <<https://www.dw.com/es/las-cortes-de-china-ya-utilizan-inteligencia-artificial-para-resolver-casos/a-64471873>>.

Fecha de recepción: 23-4-2025.

Fecha de aceptación: 4-8-2025.

La masacre de Napalpí: reflexiones sobre genocidio, etnocidio y derechos humanos en la enseñanza del derecho

ERIKA SILVINA BAUGER* y JULIA GÓMEZ**

RESUMEN

Reflexionar sobre los complejos procesos de sometimiento e incorporación de los pueblos indígenas en las regiones patagónica, pampeana

* Abogada. Egresada con Diploma de Honor y Medalla de la UNLP. Premio “Joaquín V. González”. Becaria Doctoral de Conicet. Docente J. T. P. con funciones de Adjunta de la Cátedra II de DIPr. y de la Cátedra I de Introducción a la Sociología de la FCJyS-UNLP. Directora del proyecto y práctica preprofesional supervisada: “Taller con perspectiva literaria de formación en género y Derechos Humanos en clave intercultural” de la Secretaría de Extensión y Secretaría Académica de la FCJyS-UNLP. Subdirectora del Instituto de Derechos Humanos del CALP. Especialización en DIPr. Universidad de Salamanca. Ex Becaria de investigación en Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior de SECyT-UNLP. Maestranda en Relaciones Internacionales y en Derechos Humanos UNLP. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Capacitadora de la Ley Micaela FCJyS-UNLP. Docente de la materia: “Mujeres, género y Diversidad en el ámbito de los Derechos Humanos: transversalidad e interseccionalidad” en la especialización en Abogacía del Estado ECAE. Miembro de AADI y ASADIP. Integrante de la Red de Profesoras y del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la FCJyS-UNLP. Diplomada en “Feminismos comunitarios, campesinos y populares en Abya Yala” de la UNJU. Integrante del Proyecto Tetra Anual de Investigación y Desarrollo SECyT-UNLP: “Las prácticas en el campo jurídico. Acceso a la justicia, violencias, salud mental y vejez como problemáticas educativas y judiciales”. Proyecto de Tesis aprobado, Resolución 14/2022. ebauger@gmail.com ebauger@jursoc.unlp.edu.ar Orcid: 0000-0002-6207-4203.

** Ayem ye’ enaxat Julia. Maestra de Qom y encargada de la biblioteca de la Comunidad Nam Qom de La Plata. Educadora y tutora intercultural bilingüe para jóvenes de la comunidad Nam Qom. Docente en el Proyecto de Extensión y Práctica Pre Profesional Supervisada “Taller con perspectiva literaria de formación en género y Derechos Humanos en clave intercultural” de la Secretaría de Extensión y Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Educadora en el Proyecto de Capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación para Jóvenes Toba-Qom de la Facultad de Informática de la UNLP. Profesora invitada del Seminario

y chaqueña de nuestro país nos lleva a confrontar conceptos fundamentales como genocidio y etnocidio. La reciente visibilización de estos procesos, especialmente a través del juicio por la masacre de Napalpí, donde el Estado argentino fue condenado por planificar, ejecutar y encubrir el asesinato de más de 500 personas de los pueblos Qom y Moqoit, marca un hito significativo en la búsqueda de memoria, verdad y justicia. Este caso se erige como un referente en la lucha por el reconocimiento de los crímenes de lesa humanidad cometidos en el contexto de un proceso de genocidio sistemático contra los pueblos indígenas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del derecho - Pluriculturalidad - Masacre - Napalpí - Genocidio - Etnocidio - Racismo - Colonialidad - Juicio por la verdad.

The Napalpí Massacre: Reflections on Genocide, Ethnocide, and Human Rights in Legal Education

ABSTRACT

Reflecting on the complex processes of subjugation and incorporation of indigenous peoples in the Patagonian, Pampas and Chaco regions of

de Doctorado “Indígenas en la ciudad. Reflexiones en torno a la presencia y a las formas de organización etnopolítica desde la Antropología Social” en 2021, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Administrativa de la Subsecretaría de la Mujer y la Familia, Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, Chaco, 1991. Coordinadora del Plan de Autoconstrucción de la Vivienda, Barrio Toba, Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1993-1996. Responsable de un Grupo Huerta, Consejo de la Familia, La Plata, 1997. Responsable de Roperos Comunitarios Qompi, Gerencia de Empleos y Capacitación Laboral, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1998-1999. Corresponsable del Comedor Qom LLalac’pi (Hijos de los Tobas), Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de La Plata, 1999. Profesora de Cerámica. Asociación Civil “La Máquina de los Sueños”, La Plata, 2002. Secretaria Privada del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH). Resistencia, Chaco, 1989. Secretaria de la Asociación Civil Toba Nam Qom, La Plata, 1992-1994, 1994-1996, 1996-1998, 1998-2000, 2000-2002. Autora de numerosas publicaciones sobre enseñanza de la lengua qom y derechos de los pueblos indígenas. Expositora en congresos, jornadas y seminarios sobre temas de su especialidad.

our country leads us to confront fundamental concepts such as genocide and ethnocide. The recent visibility of these processes, especially through the trial for the Napalpí massacre, where the Argentine State was condemned for planning, executing and covering up the murder of more than 500 people from the Qom and Moqoit peoples, marks a significant milestone in the search for memory, truth and justice. This case stands as a reference in the fight for the recognition of crimes against humanity committed in the context of a process of systematic genocide against indigenous peoples.

KEYWORDS

Legal education - Multiculturalism - Massacre - Napalpí - Genocide - Ethnocide - Racism - Colonialism - Trial for truth.

I. INTRODUCCIÓN¹

La calificación de los hechos de Napalpí como crímenes de lesa humanidad en la sentencia dictada el 19 de mayo de 2022, no sólo nos invita a reflexionar sobre una de las masacres más atroces de nuestro país en el siglo XX, sino que también pone de manifiesto el silencio que ha rodeado a estos eventos en los estudios sociales, políticos y jurídicos durante décadas.

Las complejas relaciones entre las ciencias, el Estado y la sociedad en América Latina y en nuestro país a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI en los campos de la sociología, la política, la antropología, la filosofía, la historia y el derecho nos conducen a desmontar las nociones de “indio”, “negro”, “mestizo”, “pueblo”, “elites”, “masas” y “Nación argentina”. El silencio y la naturalización del terrorismo y la violencia del Estado

¹ El lenguaje es un modo de representar(nos) el mundo y dado que el idioma castellano nombra con el género masculino a la pluralidad de personas, dicha generalización puede constituir un modo de ocultar las discriminaciones constitutivas del patriarcado como estructura de dominación y organización de las identidades en géneros dicotómicos. Por tal motivo, en este trabajo se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin perjuicio de ello, se ha priorizado la utilización de universales que no signifiquen un menoscabo de colectivos invisibilizados históricamente por el derecho, teniendo en consideración el uso del sistema braille. A fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “x”.

hacia los pueblos indígenas han sido determinantes modos de pensar estas relaciones y de delinear la percepción de la identidad colectiva y han influido en la configuración de las estructuras de poder, las normativas sociales y la construcción del Estado argentino.

El modo en que la sociedad civil participó de la concentración, deportación y distribución de indígenas auspiciado por las políticas estatales ocupa un lugar de relevancia en este análisis. ¿Cómo recuperar las voces y memorias más allá del discurso nacionalista hegemónico?, ¿cómo se construye el recuerdo individual y colectivo y cómo se conectan éstos con los del Estado y las agencias genocidas?, ¿cómo interactúan estas construcciones con la de las personas académicas?, ¿qué papel juegan las instituciones educativas y quienes enseñan en este proceso?, ¿por qué hay voces que son escuchadas y otras silenciadas en los programas de estudio, la bibliografía, las prácticas, la pedagogía y en los procesos de producción de conocimiento?, ¿por qué estos hechos no son enseñados y aprendidos en las facultades de derecho?, ¿qué derechos continúan esperando?

Siguiendo a Foucault, “Nada hay más vacilante, nada más empírico (cuando menos en apariencia) que la instauración de un orden de cosas” (1966, p. 5).² Esta afirmación sobre la fragilidad y la naturaleza empírica de los órdenes establecidos nos invita a deliberar sobre las construcciones sociales que, bajo la apariencia de lo “natural”, perpetúan exclusiones y violencias. En este contexto, el presente trabajo tiene como propósito analizar la masacre de Napalpí, un acontecimiento trágico que ilustra de manera contundente las dinámicas de opresión y sufrimiento que han marcado la historia de los pueblos originarios en nuestro país.

Para llevar a cabo este análisis, se explorarán las categorías de genocidio, como la acuñada por Raphael Lemkin, etnocidio, según Pierre Clastres, y la situación colonial descrita por Georges Balandier. Estas teorías nos permitirán visibilizar las realidades de las comunidades

² En *Las palabras y las cosas*, Foucault define “a priori histórico”: “Es lo que, en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero, sobre las cosas” (Foucault, 1966, p. 158).

indígenas afectadas y el impacto devastador que estas violencias han tenido en sus identidades y formas de vida.

II. EL PROBLEMA DEL “OTRO”: USOS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SUS IMPACTOS PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS: OBLITERACIONES Y RECONOCIMIENTOS

Partiendo de la premisa de que no hay sociedad que no sea pluricultural,³ las tensiones, enfrentamientos y sometimientos de los pueblos con culturas diferentes a la hegemónica han dado lugar a la transferencia o a la imposición de modelos culturales. Los procesos de colonización, la emancipación de los pueblos sometidos, la intensificación de los movimientos migratorios de las últimas décadas y el reforzamiento de las reivindicaciones de los derechos de los pueblos originarios han renovado y acentuado las diferencias y los conflictos culturales. La globalización ha producido una cierta uniformidad, muchas veces superficial, de las pautas culturales. Dicha homogenización es clara en el ámbito técnico y científico, e importante, aunque discutida, en el ámbito de valores como la democracia y los Derechos Humanos (Bonilla, 2003).

En países como el nuestro, si bien la situación se presenta por efecto de la inmigración proveniente principalmente de países limítrofes, el problema sustancial se refiere a la situación de las poblaciones originarias, las que, tras siglos de colonización y discriminación republicana, han

³ “Pluri” hace referencia a “muchos”. Desde el punto de vista sociológico el término hace alusión a la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales en una misma unidad estatal. La pluriculturalidad implicaría la presencia simultánea de dos o más culturas en un posible territorio y su posible interrelación. Se puede consultar: Bernabé Villorde (2012). Argentina reconoce derechos a la identidad étnica y cultural en la Constitución Nacional. Dos procedimientos garantizarían este derecho: a) reconocer la autonomía de las comunidades en sus prácticas culturales, incluido el aspecto jurídico; ese reconocimiento tiene sus límites en el respeto de los derechos humanos que emanan de las instituciones estatales; b) Aceptar las prácticas jurídicas que surgen en las culturas, e incorporarlas paulatinamente a la estructura jurídica estatal e institucional. Estos procedimientos que parten de las instituciones estatales se conocen como pluralismo jurídico interno. Se puede consultar: de Sousa Santos (1995).

mantenido formas culturales propias con raíces precolombinas, cuestionando la visión universalista y liberal de la ciudadanía (Bauger, 2020).

En este contexto, Argentina se encuentra lejos de ser en los hechos un Estado plurinacional⁴ que reconozca autonomía territorial y política a los pueblos indígenas; no obstante, lo normado en el art. 75, inc. 17⁵ e inc. 22⁶ de la Constitución Nacional y la obligatoriedad que imponen

⁴ Estos son: el Estado Plurinacional de Bolivia, y Ecuador, que en la Constitución de 2008 se declara como un “Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Por razones de espacio, no es posible desarrollar aquí un estudio comparativo de ambos ordenamientos, se puede consultar: CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, “Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, en *Revista VIA IURIS*, nro. 14, enero-junio, 2013, Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia, pp. 55-71.

⁵ Art. 75, inc. 17 de la CN: “Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

⁶ Art. 75, inc. 22, CN: “Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional”.

los sistemas internacional e interamericano de protección de Derechos Humanos.⁷⁻⁸

Siguiendo a Benedetti, la Constitución Nacional se inserta en el contexto de las reformas constitucionales que caracterizaron a América Latina en la última década del siglo XX; un período marcado por una notable expansión del discurso de los derechos humanos. A pesar de las críticas que ha suscitado (Benedetti, 2012), nuestra Carta Magna recoge de forma explícita al menos cuatro elementos fundamentales que reflejan la tendencia hacia un constitucionalismo inclusivo en la región durante la década de los noventa, en particular en su artículo más extenso (art. 75).

El inc. 17 del art. 75 reconoce la “preexistencia étnica y cultural” como un fundamento que desafía el paradigma monocultural y sienta

⁷ Dentro de la normativa internacional tienen relevancia el Convenio nro. 169 de la OIT de 1989, la Declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas y tribales de 2007 y la Declaración americana de derechos de los pueblos indígenas de 2016.

⁸ Dentro de la normativa nacional argentina se pueden citar la Ley 23.302 de Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, que establece la política nacional en materia indígena y apoya a las comunidades aborígenes en Argentina. La ley 23.543 (1985) que crea el INAI –Instituto Nacional de Asuntos Indígenas–. La ley 26.160 de emergencia en materia de posesión y propiedad de los pueblos originarios de sus territorios tradicionalmente ocupados (2006), que establece una emergencia en relación con la posesión y propiedad de los territorios tradicionales indígenas, suspendiendo desalojo y promoviendo la regularización territorial. El Código Civil y Comercial de la Nación (CCCN): Art. 9º: Reconoce derechos indígenas y propiedad comunitaria, y señala que esto puede estar sujeto a una ley especial. Art. 18: Reconoce que las comunidades indígenas tienen derecho a la posesión y propiedad comunitaria de sus territorios tradicionales y otros aptos para su desarrollo, en conformidad con lo establecido en la Constitución Nacional (art. 75, inc. 17). La ley 25.517 y el decreto 701/2010, que regulan el acceso a restos mortales en museos y colecciones, estableciendo que deben ser puestos a disposición de los pueblos indígenas reclamantes. La Ley 26.602 de Educación Nacional (incluye arts. 52-54 sobre Educación Intercultural Bilingüe), que reconoce y promueve la educación intercultural bilingüe para las comunidades indígenas. El decreto 700/2010, que creó la Comisión de Análisis e Instrumentación de la Propiedad Comunitaria Indígena. La ley 26.331 y su decreto reglamentario 91/2009, que establecen los presupuestos mínimos de protección ambiental de los bosques nativos y reconocen derechos y consideraciones para los pueblos originarios en ese marco. La resolución 328/2010, que creó el Registro Nacional de Organizaciones de Pueblos Indígenas (Re.No.Pi.). La resolución 4811/1996, que creó el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.Ci).

las bases para un nuevo enfoque pluricultural (Benedetti, 2018). Este reconocimiento no solo visibiliza a los “pueblos indígenas” como sujetos colectivos, sino que también les otorga un estatus que supera su histórica condición de meros objetos de asimilación o integración, abriendo la puerta a su derecho a la libre determinación.

El segundo párrafo de este inciso enuncia un conjunto de derechos colectivos diferenciados y complementarios, tanto de naturaleza sustantiva como procedimental, que se agrupan en torno al respeto a la identidad de dichos pueblos. Estos derechos abordan diversas áreas y se consolidan en un marco que busca promover el reconocimiento y la protección efectiva de las particularidades culturales y sociales de los pueblos indígenas.

Asimismo, el inc. 22 establece un régimen diversificado de recepción y jerarquización del derecho internacional de los derechos humanos, integrando de manera dinámica y multinivel los derechos provenientes de fuentes nacionales e internacionales (Benedetti, 2018). Este enfoque hermenéutico, desde la perspectiva “pro-persona”, es clave para sostener una configuración más integradora que favorezca el diálogo con los tratados y convenciones internacionales, interpretando las normas sustanciales y procedimentales.⁹ Como el hilo de Ariadna, funciona como una guía que ayuda a superar obstáculos o resolver problemas, especialmente en situaciones complejas o confusas, para que el objeto y fin del régimen de protección se cumpla.

En razón de verdad, al ratificar los Tratados de Derechos Humanos y, en nuestro país, además, otorgarles jerarquía constitucional (art. 75, inc. 22, CN), el Estado argentino es responsable de dar cuenta de los avances que se vayan logrando en el cumplimiento de los mismos, de conformidad con el principio de *pacta sunt servanda* y de *buena fe* previsto en la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados¹⁰ (arts. 26

⁹ Para profundizar sobre el diálogo entre la Constitución Nacional y los tratados de derechos humanos a nivel hermenéutico desde la perspectiva “pro personapro-persona”, se puede consultar: Salvioli (2022).

¹⁰ Adoptada el 23 de mayo de 1969 por una conferencia internacional, celebrada en Viena con base en el proyecto elaborado por la Comisión de Derecho Internacional de la Organización de Naciones Unidas, con el objetivo de codificar el derecho internacional consuetudinario que estaba consagrado en materia de tratados. La Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados entró en vigor en 1980.

y 27).¹¹ Asimismo, la “jurisprudencia” de los órganos internacionales que tienen por mandato competencias y funciones en materia de derechos humanos es una brújula tanto para los Estados como para las víctimas de violaciones. Más allá de los debates técnicos entre especialistas, de los desafíos procedimentales y de las divergencias de fondo, se trata de una cuestión simple: la efectividad de los derechos humanos pasa por la efectividad de los mecanismos de garantía.¹² Como sostenía Bobbio, no es suficiente proclamar los derechos, sino que es preciso tutelarlos y garantizarlos, ya que la realización efectiva se trata más de un problema de carácter político y no tanto de tipo filosófico (Bobbio, 1991).

En definitiva, desde la reforma constitucional argentina de 1994, hemos asistido a una evolución del inc. 17 del art. 75 que, de ser un apartado aislado, se ha transformado en un núcleo normativo dinámico que establece un diálogo constante entre la normativa nacional y las fuentes internacionales. Este inciso se posiciona como un centro normativo, alrededor del cual se articula un bloque de constitucionalidad que incluye tanto derechos explícitos como normas de derecho internacional de los derechos humanos que, en virtud de su jerarquía, deben ser consideradas en la interpretación y aplicación de nuestros derechos (Benedetti, 2018).

La expansión de este marco normativo se ha visto reforzada por la ratificación y depósito, en junio de 2000, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes. Además, el reconocimiento del derecho

¹¹ Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados: Art. 26 – *Pacta sunt servanda*. Todo tratado en vigor obliga a las partes y debe ser cumplido por ellas de buena fe. Art. 27 – *El derecho interno y la observancia de los tratados*. Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado. Esta norma se entenderá sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 46.

Art. 46 – *Disposiciones de derecho interno concernientes a la competencia para celebrar tratados*. 1. El hecho de que el consentimiento de un Estado en obligarse por un tratado haya sido manifiesto en violación de una disposición de su derecho interno concerniente a la competencia para celebrar tratados no podrá ser alegado por dicho Estado como vicio de su consentimiento, a menos que esa violación sea manifiesta y afecte a una norma de importancia fundamental de su derecho interno.

¹² Para un estudio exhaustivo sobre el valor jurídico de las decisiones de los órganos internacionales de protección de los derechos humanos basados en dicha obligación general de cumplimiento de buena fe de las obligaciones internacionales por parte de los Estados, se pueden consultar los siete capítulos del libro de Salvio (2022).

a la libre determinación de los pueblos indígenas se consagró formalmente en el voto a favor de Argentina de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP) en septiembre de 2007. Posteriormente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DADPI), aprobada por la Asamblea General de la OEA en junio de 2016, añadió un nuevo capítulo a este proceso.

El avance de este *corpus iuris* se refuerza con la jurisprudencia y las interpretaciones de organismos de monitoreo de Naciones Unidas,¹³ así como del Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos. En este último contexto, es destacable la labor de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), que, a pesar de los silencios de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, ha desarrollado una jurisprudencia sólida en materia de derechos de los pueblos indígenas a partir de su actuación en casos contenciosos y consultivos.¹⁴

¹³ Es relevante la Recomendación general nro. 39 (2022) del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer sobre los derechos de las mujeres y las niñas indígenas (CEDAW/C/GC/39). Asimismo, las Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de la Argentina de 2016, en el apartado 40 el Comité observa con preocupación que, por su origen étnico y condición social, las mujeres indígenas enfrentan formas entrecruzadas de discriminación en el Estado parte, además de odio racial, violencia, pobreza y marginación. En el apartado 41 recomienda que el Estado argentino: a) Adopte medidas para reconocer oficialmente la tenencia y la titularidad de la tierra de las mujeres indígenas, y promueva el diálogo a nivel de la comunidad destinado a eliminar las normas y costumbres discriminatorias que limitan los derechos de propiedad de la tierra de las mujeres indígenas; b) Prevenga los desalojos forzosos de las mujeres indígenas fortaleciendo las garantías jurídicas y procesales, y asegure que las mujeres indígenas participen de forma significativa en los procesos de toma de decisiones relativos al uso de las tierras indígenas tradicionales; c) Vele por que las mujeres indígenas tengan un acceso adecuado a agua potable y asequible para uso personal y doméstico, así como para el riego; d) Examine las actuales negligencias en la tramitación de las denuncias presentadas por mujeres indígenas ante el Ministerio de Salud sobre el uso nocivo de plaguicidas, fertilizantes y productos agroquímicos, y garantice que esos casos se resuelvan de manera oportuna y apropiada, de conformidad con la recomendación general núm. 34 del Comité; e) Establezca un mecanismo eficaz de consulta y participación en los beneficios para garantizar el consentimiento libre, previo e informado de las mujeres indígenas relativo al uso de sus tierras y recursos naturales (CEDAW/C/ARG/CO/7).

¹⁴ Dentro de la frondosa jurisprudencia de la Corte IDH, se pueden citar: “Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua”, sent. del 31-8-2001 (Fondo, Reparaciones y Costas); “Comunidad Moiwana vs. Suriname”, sent. del 15-6-2005

Por último, aunque las constituciones provinciales han seguido un camino de subordinación normativa respecto a la Constitución Nacional, han dado pasos significativos en la protección de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente tras la reforma de 1994, lo que contribuye aún más a la consolidación de un marco legal que favorece el reconocimiento y el respeto de las identidades culturales y los derechos colectivos.¹⁵

Siguiendo a Benedetti, para abordar este complejo bloque de constitucionalidad pluricultural (multinivel y progresivo), puede utilizarse “una caja de herramientas constitucionales”, que contribuya a su aplicación en nuestro país. En tal sentido, el “enfoque diferenciado participante”,

(Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); “Comunidad Indígena Yaky Axa vs. Paraguay”, sent. del 17-6-2005 (Fondo, Reparaciones y Costas), sent. del 6-2-2006 (Interpretación de la Sentencia); “Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay”, sent. del 29-3-2006 (Fondo, Reparaciones y Costas); “Pueblo Saramaka vs. Surinam”, sent. del 28-11-2007 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), sent. del 12-8-2008 (Interpretación de la Sentencia); “Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay”, sent. del 24-8-2010 (Fondo, Reparaciones y Costas); “Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador”, sent. del 27-6-2012 (Fondo y Reparaciones); “Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus Miembros vs. Panamá”, sent. del 14-10-2014 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); “Comunidad Garífuna de Punta Piedra y sus miembros vs. Honduras”, sent. del 8-10-2015 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); “Comunidad Garífuna Triunfo de la Cruz y sus miembros vs. Honduras”, sent. del 8-10-2015 (Fondo, Reparaciones y Costas); “Pueblos Kaliña y Lokono vs. Surinam”, sent. del 25-11-2015 (Fondo, Reparaciones y Costas); “Pueblo Indígena Xucuru y sus miembros vs. Brasil”, sent. del 5-2-2018 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); “Comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina”, sent. del 6-2-2020 (Fondo, Reparaciones y Costas), sent. del 24-11-2020 (Interpretación de la Sentencia).

- ¹⁵ Muchas provincias argentinas han incluido en sus constituciones artículos específicos que garantizan derechos de los pueblos indígenas originarios. La Constitución de la Provincia de Buenos Aires reconoce la preexistencia de los pueblos originarios y garantiza sus derechos culturales y territoriales (art. 36, inc. 9º). La Constitución de la Provincia de Chaco garantiza el reconocimiento de los pueblos originarios y sus derechos asociados, incluyendo el derecho a la tierra y a la cultura (arts. 124 y ss.). La Constitución de la Provincia de Formosa incorpora disposiciones específicas para los pueblos originarios, reconociendo su identidad, cultura y derechos territoriales (art. 80). La Constitución de la Provincia de Salta reconoce la presencia indígena y garantiza derechos culturales y territoriales (art. 21). La Constitución de la Provincia de Tucumán incluye el reconocimiento de los pueblos indígenas y derechos asociados en su texto constitucional (art. 149).

la “indivisibilidad interna de los derechos indígenas” y el “principio pro-pueblo indígena” (Benedetti, 2018).

A pesar de esta caja de herramientas y del amplio bloque de constitucionalidad pluricultural (multinivel y progresivo), experiencias como el caso “Comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat”,¹⁶ donde se condenó a nuestro país, en un reclamo que duró treinta y seis años y que finalmente fue resuelto por la Corte IDH, reconociendo la cultura y la titulación de tierras ancestrales en la Provincia de Salta a favor de comunidades indígenas, nos lleva a reflexionar sobre las políticas de reconocimiento cultural (Taylor, 1993) en nuestro país y cómo se modulan aquí los conceptos de genocidio, etnocidio y situación colonial (Bauger, 2021).

Las políticas regresivas en materia de reconocimiento de derechos territoriales de los pueblos indígenas en la Provincia de Jujuy nos conducen a las preguntas iniciales: ¿Cómo se relacionan y se mantienen en este contexto los conceptos de genocidio, etnocidio y situación colonial?

¹⁶ Corte IDH, “Caso Comunidades Indígenas Miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina”, sent. del 6-2-2020. Desde 1984 estas comunidades, que reúnen más de diez mil personas, se vieron forzadas a modificar sus usos y costumbres por el asentamiento de familias criollas, el pastoreo en sus territorios, los alambrados y la tala ilegal. Ante la falta de respuesta del Estado argentino, en 1998 la Asociación Lhaka Honhat hizo una denuncia en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. En 2012, la Comisión Interamericana dictó su informe de fondo, en el que declaró la violación de los derechos de las comunidades y dispuso las reparaciones correspondientes. El incumplimiento del Estado determinó que el caso fuera presentado en 2018 a la Corte IDH. Es importante destacar que la sentencia de la Corte profundizó los estándares vinculados al artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en particular los derechos a un medio ambiente sano, a la alimentación y a la identidad cultural. Dentro de las medidas ordenó al Estado argentino a delimitar, demarcar y otorgar un título colectivo de reconocimiento de propiedad en sus territorios en favor de 132 comunidades indígenas víctimas del caso sobre 400.000 HA, en el departamento de Rivadavia (Salta). La Corte distinguió “tierra” de “territorio”. Estableció una protección diferenciada del territorio mediante el art. 26 de la CADH. Dotó de contenido por primera vez en caso contencioso a DESCAs: al medio ambiente sano, a la alimentación adecuada, al agua y a la participación en la vida cultural y sentó la interdependencia de los cuatro derechos. Reforzó la justiciabilidad autónoma de los DESCAs a partir de “Acevedo Buendía y otros (‘Cesantes y Jubilados de la Contraloría’) vs. Perú” (2009). “Lagos del Campo vs. Perú” (2017). “Hernández vs. Argentina” (2019). Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_400_esp.pdf>.

El conflicto en Jujuy refleja una problemática donde la historia de dominación colonial continúa manifestándose a través de reformas legales y políticas que vulneran los derechos de los pueblos originarios. La resistencia de estas comunidades puede entenderse como una defensa de su identidad y territorio frente a procesos de etnocidio y, en ciertos casos, pueden vincularse a acciones que se asemejan a un genocidio cultural o físico.¹⁷

La disolución del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) por el decreto 696/2024 del Poder Ejecutivo Nacional, y la eliminación del Instituto de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena y el Consejo Nacional de Agricultura Familiar, han motivado la presentación en abril de este año de un documento, en el marco de la vigésimo tercera sesión del Foro Permanente para Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Allí, Nilo Cayuqueo, mapuche, asistente a este Foro desde su creación en 2002, leyó en nombre de unas 35 organizaciones de pueblos indígenas que habitan en la Argentina un documento en el que denuncian la situación de “extrema gravedad que amenaza nuestra existencia misma como pueblos”. El documento reclama la visita a nuestro país del Relator de la ONU para los Pueblos Indígenas.¹⁸

¹⁷ En 2023, los pueblos originarios de Jujuy, que históricamente tienen derechos reconocidos en la Constitución provincial, están en lucha contra una reforma constitucional que consideran atentatoria a sus derechos. Desde mayo, han realizado protestas y caminatas, incluyendo el Tercer Malón de la Paz, para rechazar la reforma y la exploración de litio en Salinas Grandes, además de exigir el derecho a la consulta previa, libre e informada. La protesta culminó en una violenta represión el 18 de junio de 2023 en Purmamarca, con 27 detenidos y heridos. La reforma modificó el artículo 36 de la Constitución provincial, fortaleciendo la protección de la propiedad privada, pero sin garantizar una consulta previa a las comunidades indígenas, afectando sus derechos de ocupación ancestral y estableciendo mecanismos que favorecen a quienes poseen títulos de propiedad, incluso si no ocupan la tierra originalmente. Se puede consultar: <<https://agenciapresentes.org/2023/06/17/jujuy-pueblos-indigenas-resisten-la-reforma-constitucional-y-defienden-el-agua/>>.

¹⁸ Argentina fue el único país de la ONU que votó en contra de una resolución sobre derechos de los pueblos indígenas. Se trata de un documento impulsado por Bolivia, Venezuela, Dominica, Ecuador, Liberia, México y Paraguay. Promueve el acceso a la justicia, la protección del medio ambiente y la preservación de culturas y lenguas de los pueblos originarios. Es la primera votación en ese organismo desde que Gerardo Werthein asumió como embajador. Disponible en: <<https://www.infobae.com/>>

Concordamos con Sousa Santos (2010),¹⁹ en asumir el desafío de trabajar desde una reconstrucción reflexiva que visibilice las tensiones y refuerce el potencial emancipatorio de los derechos humanos fuertemente condicionado en nuestras latitudes latinoamericanas ante los embates del neoliberalismo, que entroniza la idea de autonomía individual y de crecimiento infinito movilizado por un mercado planetario que se vale de procesos predatorios, neoextractivistas del cual nadie parece poder salirse.²⁰ Estos procesos predatorios son definidos por Nancy Fraser (2023) como “capitalismo caníbal”, en donde todo el orden social global se encuentra atravesado por múltiples calamidades: desigualdad arrasadora, trabajo precario, crisis de cuidados, migración, violencia racial, crisis ecológica y política, que se agudizan mutuamente y amenazan con tragarnos.

Frente a esta canibalización del capitalismo sobre los territorios y las comunidades, como resistencias y alternativas, se erigen el Buen Vivir, Vivir Bien, *sumak kawsay* o *suma qamaña*, receptado en las constituciones de Ecuador y Bolivia en 2008 y 2009, inspirándose en las cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios. Este concepto representa una

politica/2024/11/11/argentina-fue-el-unico-pais-de-la-onu-que-voto-en-contra-de-una-resolucion-sobre-derechos-de-los-pueblos-indigenas/>.

¹⁹ Quiero repudiar que siete mujeres denunciaron al sociólogo portugués por “incesto académico”, “extractivismo sexual” y “extractivismo intelectual”. O lo que es lo mismo, aparte del abuso sexual, fue acusado de copiar, aprovecharse y no respetar la capacidad y las creaciones de sus compañeras. La Universidad de Coimbra lo suspendió en sus funciones e inició una investigación. Se cita al autor con fines de historizar el tema. Se puede consultar: <<https://www.publico.es/internacional/denunciantes-boaventura-sousa-santos-investigacion-confirma-abusos-insuficiente.html#:~:text=No%20en%20vano%2C%20De%20Sousa,las%20creaciones%20de%20sus%20compa%C3%B1eras>>.

²⁰ Panel de clausura “Un diálogo sobre los derechos humanos y la paz” a cargo de Boaventura de Sousa Santos. Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra; de la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin-Madison y de la Universidad de Warwick. Director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra; coordinador científico del Observatorio Permanente de la Justicia Portuguesa. Dirigió el proyecto de investigación ALICE, Espejos extraños, lecciones imprevistas. VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales “Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz”, del 9 al 13 de noviembre de 2015 en Medellín, Colombia. Boaventura de Sousa Santos en la clausura de la VII Conferencia CLACSO 2015, Parte 5. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=L4UAyn1wVhY&feature=youtu.be>>.

aspiración de vida en plenitud y equilibrio con la naturaleza, promoviendo una economía política que prioriza la prevención de violaciones de derechos y la integración de principios de justicia social, cultural y ambiental (Bauger, 2025). En este marco, el reconocimiento constitucional en nuestro país del enfoque pluricultural implica la diversidad cultural como valor fundamental que enriquece la humanidad y permite la coexistencia armónica de diferentes formas de vida, cosmovisiones y tradiciones.²¹ Sin embargo, en el contexto de los pueblos indígenas, esta diversidad a menudo se convierte en un campo de batalla social, político y económico, donde el “otro” es simultáneamente objeto de fascinación y marginación (Todorov, 1998). La forma en que se utilizan, o más bien se instrumentalizan, las expresiones culturales de los pueblos indígenas pueden acarrear tanto obliteraciones como reconocimientos, dependiendo del marco en que se sitúen y de los actores involucrados.

Por un lado, la apropiación cultural y la fetichización de las prácticas indígenas han llevado a la descontextualización de sus significados y valores. A menudo, las expresiones culturales son reducidas a meras mercancías en el mercado global, despojadas de su carga histórica y emocional. Clastres (1997) ejemplifica esta fetichización de la cultura en la historia de la constitución del Estado francés, donde el “afrancesamiento” aparece como etnocidio consumado: lenguas tradicionales acoasadas como dialectos atrasados, vida pueblerina rebajada a espectáculo folklórico destinado al consumo turístico.

Este tipo de utilizaciones no sólo ignora la rica complejidad de las culturas indígenas, sino que también perpetúa una narrativa de “otredad” que contribuye a la marginalización social y económica. La obliteración

²¹ La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural del 2 de noviembre de 2001, en su art. 1º, define la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad. “La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Disponible en <<https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>>.

de las voces indígenas en los procesos de toma de decisiones que afectan a sus tierras y culturas provoca un vacío representativo que refuerza estructuras de poder desigual. Como afirma Bonfil Batalla (1972), la definición de lo indio o lo indígena se presenta como un tópico importantísimo a abordar en tanto designa una categoría social. La forma en que se define dicha categoría social tiene a su vez implicancias directas “con aspectos teóricos y con problemas prácticos y políticos de enorme importancia para los países que cuentan con población indígena” (p. 105). La categoría de indio, en efecto, es una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una relación particular entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte.

Esta categoría social y su definición produce un racismo sutil de implantación simbólica y discursiva con manifestaciones culturales epistémicas (Bauger, 2023). Como señala Segato, el prejuicio racial, para existir, necesita y se alimenta de la diferencia, es decir, de la producción de “otredad” a partir de trazos visibles que puedan ser fijados como indicación de otras –supuestas– diferencias no visibles. En otras palabras, “el prejuicio se nutre de la constante otrificación del prójimo” (Segato, 2011, p. 44). La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos.

En este contexto, las demandas de reconocimiento cultural de los pueblos indígenas para reconocer el carácter pluricultural de las naciones ha reabierto antiguos debates antropológicos en torno al relativismo cultural y al universalismo conceptual. Siguiendo a Hernández Castillo (2003), las visiones polarizadas dejan a los y las indígenas con pocas opciones para construir su futuro y repensar sus relaciones con los Estados nación.

Por un lado, los sectores esencialistas parten de una concepción de la cultura como una entidad homogénea de valores y costumbres compartidas al margen de las relaciones de poder y plantean la necesidad de suspender cualquier juicio de valor con respecto a otra cultura y, en el ámbito político, idealizan las prácticas e instituciones de las culturas consideradas como no-occidentales haciendo eco del ideal roussoniano

del “buen salvaje”, que Occidente sigue buscando en sus excolonias.²² En el otro extremo, se encuentran los sectores etnocéntricos que desde el liberalismo niegan el derecho a una cultura propia y, en el caso de América Latina, los derechos autonómicos de los pueblos indígenas, y justifican la aculturación y la integración a partir de una reivindicación de los valores republicanos y de un discurso igualitario de la ciudadanía, asumidos como valores universales (Bauger, 2023).

Entendemos que no hay una cultura *per se* superior que pueda pretender universalidad *a priori* de sus postulados de dignidad humana. Y que todas las culturas son incompletas y tienen concepciones y tópicos de dignidad humana, pero también tiene puntos ciegos o debilidades en cuanto a sus concepciones de la dignidad humana. Por ello, es necesaria una hermenéutica pluritópica (de Sousa Santos, 2010) entre tópicos de la dignidad humana que permita enriquecer estos conceptos y fundamentar los derechos humanos desde una concepción más intercultural y pluralista y desde una metodología predialógica. Hablar de “universalismo” se refiere a un proceso siempre abierto. No de un punto de llegada, ni un punto de partida de una sola versión de la dignidad humana. Como señala Hountondji (1985): “la cultura occidental inventó el significado de los derechos humanos, pero a partir de entonces el discurso de los derechos humanos es un discurso público disponible que es reenunciado desde distintas necesidades, subjetividades y contextos culturales, enriqueciendo y complejizando lo que entendemos por dignidad humana” (p. 354).

En este sentido, el diálogo intercultural debe ser promovido como un mecanismo fundamental para fomentar el entendimiento mutuo y la cooperación (Walsh, 2009). La inclusión de los pueblos indígenas en la construcción de políticas públicas que les afecten es un paso esencial hacia el empoderamiento y la autoafirmación de sus identidades.

²² La teoría del buen salvaje propuesta por Jean-Jacques Rousseau es una de las piezas de filosofía política que más han influido no sólo en nuestra concepción de lo que debe ser la política, sino también en lo que creemos que es “natural” y “artificial” y las implicaciones que esta distinción tiene en nuestra vida. ROUSSEAU, Jean Jacques (1755), *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Recuperado de <<https://www.marxists.org/espanol/rousseau/disc.pdf>>.

Para concluir, las recónditas tensiones y contradicciones inherentes a las dinámicas de poder, representación y reconocimiento, la persistencia de prácticas y discursos que marginan, invisibilizan y/o destruyen las culturas indígenas pueden entenderse a partir de los tres marcos conceptuales propuestos al inicio: genocidio, etnocidio y situación colonial. Estos evidencian la gravedad de la violencia estructural y simbólica ejercida contra los pueblos indígenas. En definitiva, el problema del “otro” en el contexto de la diversidad cultural implica un examen de las dinámicas de poder y representaciones, desde una perspectiva crítica, dialógica e intercultural de los derechos humanos de los pueblos indígenas desde el Sur global, desde América Latina y desde Argentina, radicados en un contexto colonial y poscolonial latinoamericano y argentino que presenta grandes contradicciones entre el principio de libre autodeterminación de los pueblos y las realidades fácticas de heterodeterminación.

III. LA MASACRE DE NAPALPÍ.²³ LA SENTENCIA²⁴

Previamente a la masacre en Napalpí los aborígenes se amontonaban para el reclamo. Les pagaban muy poco en el obraje, por los postes, por la leña y por la cosecha de algodón. No le daban plata. Sólo mercadería para la olla grande donde todos comían. Por eso se reunieron y reclamaron a los administradores y a los patrones. Y se enojaron los administradores y el Gobernador.

MELITONA ENRIQUE, *Sobreviviente de la masacre de Napalpí*, 2008

²³ Napa'alpi significa lugar de descanso. Este territorio, que hoy se denomina Colonia Aborigen, se ubica en el monte chaqueño a 132 km de la ciudad de Resistencia. Allí habitan desde tiempos ancestrales tres etnias; Qom, Wichí y Moqoit.

²⁴ Juzgado Federal de Resistencia, nro. 1, expte. FRE 9846/2019, caratulado “Masacre de Napalpí s/Juicio por la verdad”, 30-6-2022. Dicha decisión se encuentra firme y en etapa de ejecución. En agosto de 2022, se aprobó la creación de la Unidad Ejecutora con representantes del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), de la Fundación Napalpí, de la Secretaría de Derechos Humanos y Géneros de la Provincia del Chaco, de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y la Unidad de Derechos Humanos de la Fiscalía Federal del Chaco. Se puede acceder a los fundamentos de la sentencia en <<https://www.>

Antes de analizar el caso, nos parece valioso reconstruir la historia “en sentido contrario”. En líneas generales, por cada discurso o tratado sosteniendo una posición de exclusión, existió una (o) posición que defendió lo contrario (Bauger, 2020). El problema, como decía Benjamin, es quién escribe la historia y qué discursos y relatos nos llegan. En concreto, “cepillar la historia a contrapelo” (Lowy, 2012, p. 85) nos permite comprenderla “desde el punto de vista de los vencidos” y visibilizar los límites de las teorías que han pasado el canon, para entender cómo se fueron construyendo las antinomias que colocan a los pueblos indígenas en un lugar de subordinación (Bauger, 2023).

La sentencia reconstruye la historia “en sentido contrario” y fortalece la memoria colectiva e individual al restituir las trayectorias, nombres, historias de vida y redes sociales de aquellas personas que sufrieron las consecuencias de esta masacre, a través del gran trabajo del investigador Juan Chico²⁵ que fue el motor del juicio por la verdad.²⁶ Además permite en cierta forma “ser llamado por las palabras de otro” (Lear, 2004, pp.

argentina.gob.ar/derechoshumanos/sentencia-napalpi>. Con fecha 2-11-2023, la Corte Suprema de Justicia de la Nación dictó sentencia en el expte. FRE 11001630/2004/CS1-CA1, FRE 11001630/2004/1/RH1, en los autos caratulados: “Asociación Comunitaria ‘La Matanza’ c/Estado Nacional. Poder Ejecutivo s/Daños y perjuicios”. Revocó la sentencia de la Cámara Federal de Apelaciones de Resistencia que había condenado al Estado Nacional a abonar una indemnización a la Asociación Comunitaria Colonia La Matanza y destinar fondos para inversiones públicas en beneficio de los integrantes del pueblo de la etnia toba. Disponible en: <https://classaction-sargentina.com/wp-content/uploads/2024/01/2023-11-02-csjn_asociacion-comunitaria-la-matanza-danos-masacre-pueblos-origenarios-legitimacion.pdf>.

²⁵ Albino Juan Oscar Chico (Colonia Aborigen Napalpí, 1977-Resistencia, 2021) fue un escritor, poeta, investigador, historiador, director y productor de documentales y docente del pueblo qom (Toba) que fundó en 2015 la Fundación Napalpí, de la que fue presidente hasta su muerte por Covid-19 en Resistencia, en 2021. A través de la Fundación, Chico promovió la búsqueda de la verdad acerca de la Masacre de Napalpí que llevó al juicio por la verdad, culminado en mayo de 2022.

²⁶ En el juicio confluyeron las voces de los sobrevivientes y descendientes, docentes e investigadores indígenas y académico-científicos. Las primeras tres audiencias y la última se desarrollaron en La Casa de las Culturas de Resistencia (Chaco). La cuarta audiencia se llevó a cabo en Machagai (Chaco), con el propósito de acercarse a donde residían varios de los sobrevivientes que debían testimoniar y cuya avanzada edad impedía que se trasladaran a Resistencia. La quinta y sexta audiencia se realizaron en el Centro Cultural Haroldo Conti, ubicado en el Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA, Buenos Aires).

1-6),²⁷ y, en términos de Fricker (2017), blanquear la *injusticia epistémica* que rodeó a estos atroces hechos.



Imagen nro. 1: Capataz de la Reducción Napalpí haciendo trabajar a los hijos del cacique Durán. Archivo: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Resistencia, Chaco. Foto: Marcelo Musante.



Imagen nro. 2: Indígenas de la Reducción Napalpí. Archivo: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Resistencia, Chaco. Foto: Marcelo Musante.

²⁷ LEAR, Jonathan, “Ser llamado por las palabras de otro”, trad. del cap. En *The Humanities of Public Life*, Peter Brooks & Hillary Jewett (ed.), New York, Fordham University Press, 2004, pp. 1-6.



Imagen nro. 3: Avión Chaco Segundo que se utilizó en la masacre. Archivo: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, Resistencia, Chaco. Foto: Marcelo Musante.

Los hechos ocurrieron en el contexto de la Reducción de Indios de Napalpí, creada por el Estado argentino bajo la dirección civil del Ministerio del Interior, con el objetivo de culminar el proceso de ocupación del territorio de las poblaciones indígenas y su sometimiento a la explotación laboral.

La perpetración de la masacre, por su propia complejidad, requirió de la previa concepción de un plan, que supuso una exhaustiva coordinación, organización logística, distribución de roles, movilización de diversos contingentes de tropas, su traslado y concentración desde varios días antes, gran cantidad de armamento y municiones, su acampe y alimentación, además del apoyo de una avioneta que realizó tareas de inteligencia y observación.²⁸ De tal forma, la sociedad civil participó

²⁸ Alejandro Covello, autor de *Batallas aéreas. Aviación, política y violencia. Argentina 1910-1955*, declaró en el juicio por la Masacre de Napalpí y afirmó que este hecho es un acontecimiento fundacional en Argentina, ya que fue la primera vez que se utilizó un avión con armamento de guerra en el territorio nacional contra civiles. Covello

activamente de la concentración, deportación y distribución de indígenas auspiciado por las políticas estatales, además de intervenir en la masacre. Como lo analiza Vezub, a través del concepto de “guerra social”, las violencias inherentes a la expansión territorial se alejan de una visión puramente militar para abordar las dimensiones sociales y culturales del proceso histórico que incluyó las campañas militares como un conflicto social que involucró a diferentes grupos sociales y sus relaciones con el poder estatal (Vezub, 2012).²⁹

La sentencia declaró como hechos probados de la “Masacre de Napalpí” que el sábado 19 de julio de 1924, en horas de la mañana, alrededor de un centenar de policías de territorios nacionales, gendarmes y algunos civiles armados, ayudados por logística aérea, llegaron a la zona de El Aguará, ubicada en el interior de la Reducción de Indios de Napalpí, donde aproximadamente 1.000 personas, compuestas por familias Moqoit, Qom y algunos peones correntinos y santiagueños, estaban realizando una huelga concentrados en tolдерías, a modo de campamentos, para reclamar por las condiciones a las que estaban sometidos. Llegaron montando caballos, se establecen a una distancia cercana del campamento y desde allí dispararon con sus fusiles y carabinas, todos a la vez y a mansalva por el espacio de una hora. De forma inmediata, por el impacto de la balacera, cayeron muertos estimativamente entre cuatrocientos y quinientos integrantes de las etnias Qom y Moqoit, entre ellos niñas y niños, mujeres, algunas de ellas embarazadas, varones, ancianos y ancianas. En algunos casos, perdieron la vida varios de los componentes

explicó que los vuelos tenían como objetivo el castigo, la represión y sembrar terror, y no formaban parte de una misión policial o militar formal. El avión, cedido en 1923 por el Ejército Argentino al aeroclub de Chaco, era un instrumento civil destinado al desarrollo aeronáutico. Sin embargo, en 1924, el gobernador Centeno solicitó su colaboración para atacar a las comunidades originarias, con un piloto civil en la cabina y un piloto militar en la parte trasera, lanzando proyectiles sobre las tolдерías, en un acto que refleja la violencia y represión contra los pueblos originarios en esa época. Se puede acceder a las audiencias del Juzgado Federal de Resistencia nro. 1, audiencia del día martes 19 de abril del 2022, expte. 9846/2019, en <<https://www.youtube.com/watch?v=5kogEKzsA6E&t=24s>>.

²⁹ El trabajo analiza las campañas militares argentinas en la Patagonia desde la perspectiva de la guerra social, enfocándose en la resistencia del cacique Sayhueque. El estudio explora la violencia y las dinámicas sociales involucradas en la expansión argentina sobre la Patagonia durante ese período.

de una misma familia. Los/as heridos/as que quedaron en el lugar y no pudieron escapar a tiempo fueron ultimados/as de las formas más crueles posibles. Se produjeron mutilaciones, exhibiciones y entierros en fosas comunes. Los/as sobrevivientes que pudieron escapar, atravesando los cardales, soportando el hambre, la sed, el frío, debieron esconderse durante mucho tiempo para evitar ser capturados/as y asesinados/as.

Tal como se expresa en la sentencia, las condiciones de vida de las personas que habitaban en la Reducción eran deplorables, vivían hacinados/as, sin vestimenta apropiada, con poca comida y de mala calidad, sin atención médica ni posibilidad de escolarizarse. Allí les cobraban por los elementos de trabajo, como así, por las bolsas de algodón y un impuesto del 15% sobre la cosecha y costosos fletes para su traslado, a los pocos que se les dio la posibilidad de hacerlo, siendo el resto obligados/as a trabajar extensas jornadas para la Reducción o vecinos hacendados, pagándoles con vales. Asimismo, fue decretada su prohibición de salir del territorio y no podían elegir dónde y para quién trabajar. Las mujeres indígenas trabajaban intensamente y sin remuneración, eran frecuentes los abusos, en condiciones análogas a la esclavitud. Todo ello dio lugar a la protesta y reunión de alrededor de mil indígenas en la zona de El Aguará, en el interior de la Reducción, donde luego ocurrió el ataque.

Una vez producida la masacre, el Estado desplegó una estrategia de construcción de una historia oficial, a los fines de negar y encubrir la matanza, siendo presentados los hechos como un supuesto enfrentamiento entre las etnias y posterior desbande, que habría tenido como consecuencia la muerte de cuatro indígenas, entre ellos el importante dirigente Pedro Maidana. La prensa oficialista reprodujo la versión brindada por los oficiales policiales y los funcionarios del gobierno del territorio, que luego avaló la justicia local, en un proceso en el que declararon solo los efectivos y civiles que participaron de la agresión, pero ningún indígena. En paralelo, el oficialismo en el Congreso de la Nación obstruyó la conformación de una Comisión Investigadora, a pesar de las aberrantes denuncias que se conocían y la existencia de testigos calificados que podían narrar aquella barbarie. La masacre provocó graves consecuencias en los sobrevivientes y en sus descendientes. Producto de ello y de una sistemática opresión, las generaciones posteriores de los pueblos Moqoit y

Qom sufrieron el trauma del terror, el desarraigo, la pérdida de su lengua y su cultura.

La sentencia declaró como hecho probado que existió responsabilidad del Estado Nacional Argentino en el proceso de planificación, ejecución y encubrimiento en la comisión del delito de homicidio agravado con ensañamiento con impulso de perversidad brutal (art. 80, inc. 2º del CP –según redacción 1921–) en reiteración de hechos que concursan entre sí, y reducción a servidumbre (art. 140, CP) en reiteración de hechos que concursan entre sí, ambos en concurso real (art. 55 del CP), en el que resultaron asesinadas entre 400 y 500 personas de los pueblos Moqoit y Qom en la Reducción de Indios Napalpí ubicada en Territorio Nacional del Chaco. Asimismo, declaró que la “Masacre de Napalpí”, como aquellos hechos posteriores, son crímenes de lesa humanidad, cometidos en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas. Estableció que la sentencia constituye por sí misma una forma de reparación, ordenando la traducción de los alegatos finales como la sentencia a las lenguas Qom y Moqoit.

La sentencia reconoció como medidas adecuadas de reparación, el pedido de disculpas realizado por el gobernador de la Provincia del Chaco en nombre del Estado provincial a los pueblos indígenas por la “Masacre de Napalpí” en el año 2008; la ley 6604, que declaró en el año 2010 lenguas oficiales del Chaco, además del Castellano, a las de los Pueblos Preexistentes Qom, Wichi y Moqoit; diseños curriculares de Educación Intercultural Bilingüe para los tres niveles de la enseñanza obligatoria; la Ley 7446 del año 2014 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, como así la construcción del Sitio Histórico Memorial Napalpí en el año 2021.

Finalmente, estableció en beneficio de las comunidades Qom y Moqoit, en concepto de reparación, las siguientes medidas:³⁰ “a) Ordenar la publicación de la sentencia por el término de un año en la página

³⁰ El Informe de estado de avance de la Unidad para la Ejecución de la Sentencia de la causa “Masacre de Napalpí s/Juicio por la verdad” del 16-12-2022 se puede consultar en <<https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/primer-informe-de-avance-de-la-unidad-para-la-ejecucion-de-la-sentencia-de-la-causa-masacre-de-napalpi-s-juicio-por-la-verdad>>. Actualmente, se han presentado dos informes más de cumplimiento de las medidas ordenadas en la sentencia.

web oficial de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y de la Provincia del Chaco y sus traducciones en las lenguas qom y moqoit. b) Ordenar la publicación de la parte dispositiva de la Sentencia en el Boletín Oficial de la Nación. c) Ordenar al Estado Nacional la proyección íntegra del Juicio por la Verdad en la Televisión Pública.³¹ d) Comunicar la sentencia a través de Cancillería a los Organismos internacionales de protección de los derechos indígenas.³² e) Ordenar al Equipo Argentino de Antropología Forense que establezca un plan de trabajo para continuar con las excavaciones, búsqueda y exhumaciones de fosas comunes de las víctimas, debiendo el Estado Nacional proveer los recursos necesarios para su realización.³³ f) Restituir a la Comunidad los restos óseos encontrados, cuya oportunidad y forma será determinada previa consulta a sus integrantes por intermedio de las partes. g) Ordenar al Ministerio de Educación de la Nación que incluya dentro de los diseños curriculares a nivel nacional en los niveles Primario, Secundario, Terciario y

³¹ La Serie Audiencias del juicio de la Causa “Masacre de Napalpí s/Juicio por la verdad” contiene copia de los registros audiovisuales de las audiencias convocadas por el Juzgado Federal, nro. 1 de Resistencia realizadas entre el 19 de abril y el 19 de mayo de 1922 en las ciudades de Resistencia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se puede acceder en <<https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/serie-audiencias-del-juicio-de-la-causa-masacre-de-napalpi-s-juicio-por-la-verdad>>.

³² El fiscal general Federico Carniel, el fiscal *ad hoc* Diego Vigay y el resto de los integrantes de la Unidad Ejecutora presentaron el 5 de diciembre de 2023 a la titular del Juzgado Federal, nro. 1 de Resistencia, Zunilda Niremperger, un informe con los avances y aspectos pendientes. Se cumplió con la publicación de la sentencia en las páginas web de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y de la Provincia del Chaco y en el sitio del Boletín Oficial de la Nación. A través de Cancillería, se comunicó el fallo a Organismos Internacionales: ONU, Corte Interamericana de Derechos Humanos, la Organización Internacional del Trabajo, la Corte Penal Internacional, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD). En ese marco, se concretaron reuniones con la Relatoría de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Comisión de Pueblos Indígenas de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Disponible en <<https://www.fiscales.gob.ar/lesa-humanidad/resistencia-nuevo-informe-sobre-el-cumplimiento-de-las-medidas-de-reparacion-ordenadas-en-el-juicio-por-la-masacre-de-napalpi/>>.

³³ El Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) proyectó una segunda etapa de trabajo de rastreo de fosas comunes, basada en la búsqueda y estudio de fotos satelitales aproximadas a la época del Instituto Geográfico Nacional, la Dirección de Información Territorial de Chaco y el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Universitario el estudio de los hechos probados en la presente sentencia.³⁴ h) Ordenar al Estado Nacional la realización de un acto público de reconocimiento de su responsabilidad con participación de las víctimas de los pueblos Qom y Moqoit.³⁵ i) Ordenar la constitución de un museo y sitio de memoria de la Masacre de Napalpí en el Edificio Histórico de la Administración de la Reducción Napalpí ubicado en Colonia Aborigen, debiendo articular entre el Estado Nacional y el Provincial los medios necesarios para su concreción. j) Ordenar la conformación de un Reser-
vorio y Archivo Digital de todos los documentos de la investigación, a cargo del Instituto del Aborigen Chaqueño y el Registro Único de la Verdad de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia del Chaco, el cual deberá ser financiado por el Estado Nacional.³⁶ k) Ordenar al Ministerio de Seguridad de la Nación y de la Provincia del Chaco que incorpore a la instrucción y capacitación de las fuerzas federales y provinciales un módulo sobre respeto a los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, como así los hechos probados en la presente causa.³⁷

³⁴ La Universidad Nacional del Nordeste, a través del Departamento de Comunicación y el Programa de Pueblos Indígenas, produjo y estrenó el documental “La larga noche de la mañana de Napalpí”, donde se reconstruye el proceso del juicio por la verdad. Ello como forma de difundir el derecho a la verdad y la no repetición. Este documental se proyectó en todos los colegios de Colonia Aborigen, Machagai, Coronel Du Graty.

³⁵ El 29 de julio de 2024, la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, por resolución nro. 195, resolvió conmemorar los 100 años de la Masacre de Napalpí, con una sesión pública de reconocimiento de quienes impulsaron el Juicio por la Verdad.

³⁶ Desde 2023, se desarrolla un proceso de digitalización y conservación del archivo histórico de la Reducción de Napalpí. Esta labor incluye limpieza, identificación, conservación preventiva, clasificación y almacenamiento del material documental encontrado en el edificio histórico, bajo la coordinación de la Dirección de Patrimonio Cultural del Instituto de Cultura, el Archivo Histórico “Monseñor José Alumini”, el Instituto de Investigaciones Geohistóricas y la Mesa de Gestión Territorial de Napalpí. En octubre de 2024, la documentación fue trasladada a Resistencia, donde desde noviembre se realizan tareas de digitalización y resguardo en colaboración con el Archivo Provincial, el IIGHI-Conicet y la UNNE. Al concluir, los documentos se integrarán en un archivo digital público para facilitar investigaciones sobre políticas públicas hacia los pueblos indígenas y formarán parte del acervo del futuro museo en Colonia Aborigen.

³⁷ El 2 de abril de 2025 la Unidad Ejecutora realizó una reunión con la ministra de Educación del Chaco, la directora general de Inclusión Educativa, quienes informaron sobre la incorporación en el calendario escolar de la semana por la memoria de la Masacre de Napalpí, con actividades del 13 al 19 de julio de 2025 en el marco del

l) Exhortar al Estado Nacional a: La implementación de un Plan de Políticas Públicas concretas de Reparación Histórica a los pueblos Qom y Moqoit y a fortalecer las políticas públicas de prevención y erradicación del odio, racismo, discriminación y xenofobia garantizando la perspectiva de los pueblos indígenas en los ámbitos de salud, educativos y culturales, todo ello con la consulta previa a las Comunidades.³⁸ La creación de espacios de investigación para que los docentes e investigadores indígenas puedan desarrollar investigaciones sobre la historia de los pueblos indígenas y generar material de estudio y difusión sobre la temática. m) Exhortar al Congreso de la Nación a la determinación del día 19 de julio como Día Nacional de Conmemoración de la Masacre de Napalpí. n) Hacer lugar a lo solicitado por el Ministerio Público Fiscal en relación con el cambio de nombre de la Comunidad de Colonia Aborigen, la que deberá realizarse previa consulta y a resultados de la misma, por intermedio del Instituto del Aborigen Chaqueño. o) Disponer como mecanismo de supervisión del cumplimiento de las medidas de la presente sentencia la conformación de una unidad ejecutora, cuya integración y objetivos será determinado a propuesta de las partes”.

IV. SOBRE CÓMO ENSEÑAR DERECHO DESMONTANDO EL RACISMO Y LOS ESTADOS DE NEGACIÓN

Evitar ver. Enterrar la cabeza en la arena. Apartar la mirada. Usar anteojeras. Miró para otro lado. Solo oyó lo que quiso oír. No tiene nada

aniversario. La Unidad Ejecutora entregó al Ministerio de Educación un pen drive con todos los contenidos curriculares ya producidos. El día 19 de julio se estableció como Día de la Memoria de los Pueblos Indígenas y Reafirmación de sus Derechos. Los equipos de educación bilingüe tradujeron la sentencia en los tres idiomas Qom, Moqoit y Wichí y enviaron un ejemplar impreso a cada escuela bilingüe del Chaco. Se creó nuevo material educativo por parte de un grupo de investigadores de Conicet Nordeste y Clasco que será difundido por el Ministerio de Educación del Chaco. La subsecretaría de Derechos Humanos y el Instituto de Cultura del Chaco organizaron Conversatorios sobre el Juicio y la Sentencia para localidades del interior, como Sáenz Peña y Las Palmas.

³⁸ Como aporte para la continuidad de la reparación histórica, el Ministerio de Cultura de la Nación, el Instituto de Cultura del Chaco y la Mesa de Gestión Territorial de Napalpí produjeron un podcast que reconstruye el proceso que hizo posible el juicio por la verdad. Disponible en <https://sonidosylenguasargentina.cultura.gob.ar/category/la-masacre-de-napalpi/?post_type=podcasts>.

que ver conmigo. Eso no puede pasarle a gente como nosotros. Ojos que no ven, corazón que no siente...

Como marca Cohen, un hilo común atraviesa muchas historias de negación: gente, organizaciones, gobiernos o sociedades enteras son provistas con información demasiado perturbadora, amenazante o anómala para ser completamente absorbida o abiertamente aceptada. La información es, por tanto, reprimida, negada, dejada de lado o reinterpretada; o bien, la información es “registrada”, pero sus implicaciones –cognitivas, emocionales o morales– son evadidas, neutralizadas o eludidas racionalmente (Cohen, 2005). La forma en que la sociedad civil participó de la concentración, confinamiento y comercialización de indígenas auspiciado por las políticas estatales y la participación directamente en la masacre retratan aquí, una vez más, los estados de negación de los que habla Cohen y la banalidad del mal de la que habla Arendt (2016).

Para Juan Chico, “la masacre de Napalpí fue un claro ejemplo del racismo que imperaba por entonces y que aún sigue imperando en nuestra época. Después del 19 de julio de 1924 nada volvió a ser igual; de nuevo había que empezar a esconderse en los montes, tratando de no ser visto por la civilización” (Chico, 2016, p. 21).

Menéndez destaca que el relativismo cultural y gnoseológico, el punto de vista del actor, los olvidos y negaciones en la producción y uso de saberes, las relaciones entre representaciones y prácticas tanto a nivel del saber popular como del saber académico, así como el uso social e ideológico de dichos saberes observado especialmente a través del racismo cotidiano y del racismo científico, han persistido como problemas no sólo de tipo teórico, sino sobre todo práctico ideológico (Menéndez, 2010).

Como señala Hidalgo (2016), una de las contribuciones más significativas que pueden ofrecer tanto las comunidades científicas como sus integrantes al debate público consiste en “precisar qué se sabe, y en tal sentido, aportar evidencias y argumentos que ya han sido desarrollados en sus investigaciones previas” (p. 29). En otras palabras y retomando las preguntas enunciadas en la introducción: ¿qué rol desempeñan las personas académicas en la construcción de sentidos sobre el genocidio indígena?, ¿por qué es relevante que la justicia reconozca

los hechos sucedidos en Napalpí como crímenes de lesa humanidad?, ¿qué implica el silencio histórico que rodeó estos eventos durante décadas?, ¿por qué estos hechos no son enseñados y aprendidos en las facultades de ciencias jurídicas y sociales?. ¿cómo enseñamos y aprendemos derecho?, ¿quiénes teorizan el derecho y sobre qué se teoriza?, ¿por qué trabajamos con algunas fuentes, conceptos y categorías y no con otros?, ¿qué voces se escuchan y cuáles silenciamos?, ¿qué derechos siguen pendientes?

Los testigos investigadores del juicio por la verdad pertenecientes a las comunidades Qom y Moqoit eran educadores bilingües y habían colaborado con Juan Chico en la reconstrucción de la memoria histórica de sus pueblos, recopilando testimonios de sobrevivientes que, en muchos casos, correspondían a sus propios abuelos, abuelas, padres, madres, tíos y tías. Durante el juicio, proporcionaron información sobre las profundas secuelas que la masacre tuvo en sus comunidades y que aún sienten en la actualidad. La pérdida de la lengua y de prácticas culturales que no fueron transmitidas a las nuevas generaciones debido al temor a la violencia y la discriminación; las migraciones forzadas por el temor a ser localizados tras haber sobrevivido; así como el trauma y el miedo a hablar en su lengua para no ser identificados.

Tal como sostiene Fanon (1973), “hablar no es únicamente hacer uso de una determinada sintaxis, sino hacerse cargo de una cultura” (p. 14). Y como afirma Carosio (2017), detrás de toda cultura está siempre el suelo en el que se habita y este habitar implica no ser indiferente con lo que allí ocurre. “El arraigo o el desde dónde da raíces al nosotros y a lo simbólico, el sentido de pertenencia a la tierra y la confianza en la vida son base para el pensar crítico” (p. 18).

En el juicio fueron convocados, también, académicos que presentaron testimonios de sobrevivientes de la masacre fallecidos años atrás, que fueron recopilados a través de entrevistas realizadas en el marco de sus investigaciones. Otros investigadores aportaron al entendimiento de los eventos históricos relacionados con la masacre, analizando el contexto sociopolítico y económico en el que tuvo lugar; la creación y función del sistema de reducciones estatales indígenas; la conceptualización del proceso de genocidio indígena en Argentina; el análisis de los discursos

periodísticos de la época; y el papel de los archivos en la reconstrucción histórica de lo que se intentó ocultar, entre otros temas relevantes.³⁹

Al igual que el holocausto y otros genocidios, la masacre de Napalpí fue negada tanto por sus perpetradores como por aquellos que se mantuvieron y se mantienen al margen sin hacer nada.⁴⁰ Como denuncia Galeano (1998), “el racismo se justifica, como el machismo, por la herencia genética: los indígenas no están jodidos por culpa de la historia, sino por obra de la biología. En la sangre llevan su destino y, para peor, los cromosomas de la inferioridad suelen mezclarse con las semillas del crimen. Cuando se acerca un pobre de piel oscura, el peligrosímetro enciende la luz roja; y suena la alarma” (p. 45). Así, hacia 1875 el presidente Nicolás Avellaneda expresaba que “...suprimir a los indios y ocupar las fronteras no implica en otros términos, sino poblar el desierto...” Los indios estaban y no estaban allí, el desierto era desierto a pesar de la presencia humana, pero esta presencia no era blanca, ni siquiera mestiza y, por lo tanto, carente de humanidad reconocible. Poblar significaba, contradictoriamente, matar. Despoblar a la tierra de esos “otros” irreductibles e irreconocibles, para reemplazarlos por blancos afines a la imagen del “nosotros” que manejaba el Estado “nacional” emergente (Clavero, 2008).

En este contexto de racismo y negación y con el objetivo de visibilizar, cuestionar y reflexionar críticamente lo que enseñamos y aprendemos, desde el Taller Literario Intercultural de Género y Derechos Humanos con las Mujeres de la Comunidad Nam Qom de La Plata,⁴¹ organizamos tres encuentros con motivo de la conmemoración de los 100 años de la masacre de Napalpí. Un encuentro se realizó en la Comunidad Nam Qom de La Plata; otro en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de

³⁹ Entre ellas, Diana Lenton y Marcelo Musante. Se puede escuchar el relato de sus experiencias en el juicio en Conversatorio: “A 100 años de la masacre de Napalpí. Visibilización y Juzgamiento del Genocidio Indígena”, Aula por la Igualdad, Colegio de la Abogacía de La Plata, 12-7-2024. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=B7BcOVNxaUI>>.

⁴⁰ Se puede consultar sobre el juicio en 1961 a Eichmann por genocidio contra el pueblo judío y sobre cómo Arendt escribió su libro basándose en sus reportajes del juicio y su conocimiento filosófico-político, donde analizó al “individuo Eichmann”, en Bauger (2018).

⁴¹ La página web del Taller es <<https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/taller-conperspectiva-literaria-de-formacion-en-genero-y-derechos-humanos-en-clave-intercultural.html>>. El correo electrónico es: tallerliterariointerculturalge@gmail.com. El Instagram y el Facebook es: @tallerliterariointerculgenddhh.

la Universidad Nacional de La Plata (UNLP),⁴² y otro en el Colegio de la Abogacía de La Plata.⁴³ En todos los encuentros participaron estudiantes de grado de distintas materias y, en especial, quienes se encontraban realizando sus Prácticas Pre-Profesionales Supervisadas del Taller dentro de la carrera de Abogacía. También asistieron docentes, profesionales del derecho, comunidad académica y público en general.

Lo destacado de la experiencia es que, tanto en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP como en el Colegio de la Abogacía de La Plata, el cuerpo docente no poseía conocimiento previo acerca de la masacre de Napalpí ni del proceso de juicio por la verdad correspondiente. A pesar de haber transcurrido dos años del dictado de la sentencia, no se había implementado ninguna instancia académica, ya sea mediante clases, actividades, jornadas o eventos, que abordara estos hechos históricos y jurídicos relevantes. Este escenario patentiza lo planteado en el inicio respecto a los marcos conceptuales propuestos (genocidio, etnocidio y situación colonial), permitiendo repensar nuestras prácticas docentes y la formación jurídica para desmontar la tendencia a reproducir relatos únicos y lineales sobre el Estado, la legalidad y la historia nacional, dejando fuera narrativas alternativas o subalternas. Y aquí, siguiendo a De Alba (1995), es importante destacar que, tanto lo que dice como lo que silencia un programa de estudios, se relaciona directamente con las posturas ideológicas de quienes los diseñan y tienen repercusiones directas en las prácticas profesionales de los/as operadores del derecho (Bauger, 2021).

Nuevamente, nos interpelan las preguntas formuladas al inicio: ¿Cuál es la posición que nuestras prácticas universitarias asumen frente a estas realidades?, ¿cómo repensar la docencia, la investigación y la extensión en escenarios intensamente desiguales como el que actualmente se ve profundizado por efecto de la emergencia de pedagogías de la crueldad que naturalizan las violencias y anticipan procesos de deshumanización?, ¿qué

⁴² Se puede acceder a la clase en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en <<https://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/extension/item/4091-a-100-anos-de-la-masacre-de-napalpi.html>> y en el Instagram y el Facebook del Taller Literario Intercultural de Género y Derechos Humanos: <https://www.instagram.com/reel/C8aBHJdPT_M/>.

⁴³ Se puede acceder a la clase en el Colegio de la Abogacía en: <<https://www.youtube.com/watch?v=B7BcOVNxaUI>>.

papel juegan los derechos humanos y particularmente las dimensiones de género, clase y raza, cuando el objetivo es formar abogados/as críticos/as y comprometidos/as con los problemas de nuestros pueblos? (Bauger, 2021).

Como sostiene Castro-Gómez (2005), en este contexto aparece la necesidad urgente de que la universidad empiece a cuestionarse y se piense a sí misma autónoma, crítica y lúcidamente. Esto le permitirá discernir y producir los recursos teóricos del conocimiento a la luz de las necesidades epistemológicas que exige la región; ya que como sostiene Freire (1993) “toda capacidad científica está al servicio de algo o alguien, por lo tanto, contra algo o contra alguien” (p. 99). Por ello, un problema siempre supone una opción, no es neutro. Y esta opción se encuentra reducida en la universidad: no se discute el para quién, ni el para qué del conocimiento, reduciéndose el trabajo docente al cómo operativo e instrumental, que enseña medios para fines que no se debaten (Bauger, 2021).

Incorporar estos niveles de abordaje posibilita descubrir y fortalecer espacios de acción político-pedagógica indispensables para procesar las demandas de la sociedad y avanzar hacia propuestas educativas que aborden la complejidad de los cambios, alojen lo nuevo y construyan condiciones de igualdad que reconozcan la diversidad y la diferencia de las personas. Visibilizar el papel histórico y político que nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene en la producción de conocimientos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las/os futuras/os abogadas/os y en los vínculos con la sociedad, nos permitirá redefinir los sentidos y la direccionalidad de la educación, su politicidad y los qué, los por qué, los para qué y para quién de la enseñanza (Bauger, 2021).

Estos interrogantes problematizan también las prácticas jurídicas de las/os futuras/os profesionales del derecho. Ello por cuanto, como sostiene Bourdieu, el campo jurídico se constituye por actores, actrices e instituciones que pugan por darle sentido al derecho (Bourdieu, 2001). Así, las prácticas reiteradas integran las acciones cotidianas, de tal manera que terminan invisibilizadas en la formación de abogadas y abogados en el ejercicio de la profesión liberal, en la judicatura y en los puestos de poder. En tal sentido, la inclusión del juicio por la masacre de Napalpí y de los marcos teóricos mencionados en la enseñanza del derecho abre la posibilidad de cuestionar esos relatos hegemónicos y, por ende, enriquecer las propuestas pedagógicas.

V. LA SITUACIÓN COLONIAL: ENTRE EL GENOCIDIO Y EL ETNOCIDIO. ALGUNAS PRECISIONES DEL CONTEXTO: CAZA DE BRUJAS, ESTADO NACIÓN, CAPITALISMO, COLONIALIDAD

Los acontecimientos ocurridos en la Europa medieval dieron origen a lo que en la actualidad se entiende como el sistema mundo moderno-colonial (Mignolo, 2007) en términos de Mignolo, particularmente con la conquista de Abya Yala en el siglo XVI. De más está aclarar que América no fue “descubierta”, sino que fue *inventada* según O’Gorman (2006). En las civilizaciones de Tawantinsuyu, Anáhuac o Abya Yala, los términos *Indias Occidentales* y *América* eran completamente ajenos; tales denominaciones, que parecen evidentes para nosotros hoy, carecían de significado para aquellos pueblos. Mignolo destaca que, una vez que el continente fue nombrado América en el siglo XVI y que el término América Latina se estableció en el siglo XIX, se creó la ilusión de que esos nombres habían existido siempre.

Silvia Federici (2010) da cuenta de este proceso en *Calibán y la bruja*, en el que investiga las continuidades entre la caza de brujas europea y el dominio de las poblaciones del Nuevo Mundo, para mostrar el carácter global del desarrollo capitalista. Justifica así la inclusión del “salvaje” Calibán en el título de la obra, haciendo alusión a *La tempestad* de William Shakespeare.



Imagen nro. 4: *La Tempestad*, de William Hogarth. Calibán aparece en el extremo derecho. La pintura alude a *La tempestad* (en inglés, *The Tempest*), una obra de teatro de William Shakespeare que se representó por primera vez el 1º de noviembre de 1611 en el Palacio de Whitehall, en Londres.

Edwards John, líder indígena de la nación Tl'azt'en, ubicada en provincia canadiense de Columbia Británica, autor del documento que fuera tratado en el 13º período de sesiones del Foro Permanente de Cuestiones Indígena de la ONU, denunció los “efectos persistentes” y “devastadores” de la llamada “doctrina del descubrimiento de la era colonial, combinada con las doctrinas conexas de la conquista y la superioridad racial europea [como la *terra nullius*]”, la “fuerza impulsora de las atrocidades cometidas contra los pueblos indígenas a escala mundial, cuyas consecuencias siguen dejándose sentir” (John, 2014, p. 5); a pesar de que ha sido rechazada por “órganos nacionales e internacionales”, “sigue teniendo vigencia. Su capacidad de resistencia se debe a su arraigo en las culturas colonizadoras” (John, 2014, p. 2).

La modernidad europea se inicia así, en un momento crucial, marcado por la instauración del *paradigma del descubrimiento*. A partir de este punto, como ha señalado Immanuel Wallerstein (2007), se consolidó en el contexto del sistema-mundo moderno un discurso que ha sido secularmente reproducido y modulado. Este discurso ha evolucionado desde la “misión evangelizadora” del siglo XVI hasta la “labor civilizatoria” del siglo XIX, culminando en las ideologías del “desarrollo” y la “modernización” que emergieron en los siglos XX y XXI. Es en este contexto donde comienza a articularse el “sistema-mundo moderno/colonial”, término acuñado por Mignolo (2007), el cual se sostiene en la construcción de un *imaginario atlántico*. Esta articulación no sólo refleja un proceso histórico, sino que también implica una serie de relaciones de poder y conocimiento que han configurado la experiencia contemporánea. Dicho autor observa que operó (todavía lo hace) una *epistemología imperial* que, mediante mil dispositivos, se *inventó* al otro no-europeo como inferior. Hablamos, en suma, de una secular *violencia epistémica* (Castro-Gómez, 2007).

Siguiendo a John (2014), el descubrimiento ha sido utilizado como marco justificativo para deshumanizar, explotar, esclavizar y subyugar a los pueblos indígenas y despojarlos de sus derechos más básicos, sus leyes, su espiritualidad, cosmovisión y gobernanza, así como sus tierras y recursos. En última instancia, es el fundamento mismo del genocidio. El relator especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya, llegó en su informe a la misma conclusión: “la doctrina del

descubrimiento de la era colonial, combinada con las doctrinas conexas de la conquista y la superioridad racial europea, fue una fuerza impulsora de las atrocidades cometidas contra los pueblos indígenas a escala mundial, cuyas consecuencias siguen dejándose sentir” (Anaya, 2012, párr. 5).

Anaya y John coinciden en que la violencia del descubrimiento y la conquista constituyen el origen de un proceso que ha llevado al genocidio y etnocidio de las comunidades originarias. Sin embargo, difieren en el énfasis: mientras John se centra en la dimensión epistemológica y en cómo la colonialidad del conocimiento perpetúa la violencia, Anaya se enfoca en las consecuencias jurídicas y políticas, subrayando la necesidad de reconocer y reparar estas violencias a nivel internacional. La discusión radica en si estas violencias son fenómenos históricos que se han superado o si, por el contrario, permanecen estructural y epistemológicamente en las instituciones y discursos contemporáneos.

En conclusión, la situación colonial, en su carácter de continuidad del genocidio y etnocidio, está profundamente arraigada en las estructuras del sistema-mundo moderno y en la colonialidad del poder y del conocimiento. La violencia epistémica y las doctrinas del descubrimiento y la superioridad racial son mecanismos que han permitido la perpetuación de estas violencias, que no deben entenderse sólo como hechos pasados, sino como procesos que siguen configurando las relaciones de poder y las identidades de los pueblos originarios en la actualidad. Las posturas de John y Anaya, aunque con enfoques distintos, convergen en la necesidad de reconocer y confrontar estas heridas estructurales para avanzar hacia la justicia y la descolonización.

VI. LA CALIFICACIÓN DE LA MASACRE DE NAPALPÍ COMO CRIMEN DE LESA HUMANIDAD COMETIDO EN EL MARCO DE UN PROCESO DE GENOCIDIO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

El concepto de genocidio ha demostrado, en el transcurso de las últimas décadas, poseer un alcance jurídico limitado y, en su lugar, una dimensión ética considerable (Delrio *et al.*, 2017). Asimismo, la noción de genocidio plantea indiscutiblemente un interrogante clave sobre las formas de reparación, un dilema que desafía aún nuestra capacidad de imaginar respuestas adecuadas como sociedad. Este tema no sólo alude a los

efectos devastadores del genocidio, sino que implica una multiplicidad de respuestas que permanecen, hasta la fecha, sin articular. Abordar estas posibilidades requiere de un análisis crítico que contemple los cambios históricos en la relación entre el Estado y los pueblos originarios, evitando caer en esencialismos o demonizaciones que desvirtúan su complejidad y riqueza (Sierra, 1997).

El término “genocidio” fue acuñado y definido por primera vez por el jurista judeo-polaco Raphael Lemkin, que en 1939 había huido del holocausto y encontrado asilo en Estados Unidos, en su libro *El poder del Eje en la Europa ocupada* publicado en 1944.⁴⁴ Durante la Segunda Guerra Mundial, en un mensaje radiado de la BBC en 1941, Winston Churchill afirmó que los nazis estaban cometiendo un “crimen sin nombre”. Lemkin se comprometió a la búsqueda del término adecuado para definir aquel tipo de atrocidades innominadas.

Según explican Donna-Lee Frieze y Joaquín González Ibáñez (2018), para crear el término, Lemkin se inspiró en las atrocidades cometidas en América contra los indígenas, narradas por Bartolomé de las Casas en la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de 1552.⁴⁵ Según indica Feierstein (2007), Lemkin notó que la particularidad de la experiencia nazi, más allá de reproducir lógicas del pasado colonial europeo, consistía en la pretensión de lograr una destrucción identitaria en los grupos ocupados. El genocidio tiene dos etapas: una, la destrucción del patrón nacional del grupo oprimido; la otra, la imposición del patrón nacional del opresor (Lemkin, 2008).

⁴⁴ Para analizar su figura y su legado, el Centro Sefarad-Israel en colaboración con el Berg Institute organizó la conferencia “Raphael Lemkin. La imaginación contra la barbarie y la creación de escenarios de justicia internacional”, impartida por el profesor Joaquín González Ibáñez, profesor de Derecho Internacional Público de la Universidad Alfonso X el Sabio y codirector del Instituto de Derechos Humanos de Berg Institute. Traductor y editor de la autobiografía de Raphael Lemkin, *Totalmente Extraoficial*. Se puede acceder a la conferencia emitida en directo el 10 de diciembre de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=iYSAhui_sw>.

⁴⁵ El fraile dominico español Bartolomé de las Casas, principal defensor de los indígenas en América durante el siglo XVI, denunció el efecto que tuvo la colonización del Nuevo Mundo por España. Se puede acceder al libro en <<https://www.educ.ar/recursos/151923/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias-de-fray-bartolome-de-las-casas#:~:text=La%20Brev%C3%ADsima%20relaci%C3%B3n%20de%20la,del%20Nuevo%20Mundo%20por%20Espa%C3%B1a>>.

Finalmente, en 1943 Lemkin acuñó el neologismo genocidio y dedicó todos sus esfuerzos a concienciar y luchar para que existiera un marco legal que pusiera freno a la barbarie por medio de un tratado internacional que sancionara el crimen de genocidio.



Imagen nro 5: Tapa del libro *Totalmente extraoficial. Autobiografía de Raphael Lemkin*.



Imagen nro 6: Foto de Raphael Lemkin (Bezwodne, 24 de junio de 1900-Nueva York, 28 de agosto de 1959).



Imagen nro. 7: Tapa del libro *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Bartolomé de las Casas de 1552.

A finales de 1946, la Asamblea General de la ONU, recién creada, aprobó la resolución 96 en la que el término “genocidio” aparece por primera vez en un documento internacional.⁴⁶ La resolución lo definió como “una denegación del derecho a la vida de los grupos humanos”, independientemente de que estos “grupos raciales, religiosos, políticos o de otro tipo hayan sido destruidos por completo o en parte”;⁴⁷ y, por tanto, como un crimen sometido al derecho en cualquier lugar.

En diciembre de 1948, la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio.⁴⁸ De la aprobación de la misma, nació el Tribunal Internacional de Justicia, de acuerdo con la idea lemkiana de que el ataque contra un grupo humano equivale a atacar contra la humanidad.

Así el artículo II de la Convención consideró genocidio todo acto “cometido con la intención de destruir, totalmente o en parte, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso” (pero no “político o de otro tipo”, como se decía en la resolución de 1946).⁴⁹

La Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio reconoce en su preámbulo que “en todos los períodos de la historia el genocidio ha infligido grandes pérdidas a la humanidad” y que es necesaria la cooperación internacional para “liberar a la humanidad de un flagelo tan odioso”. En el artículo I se establece que “Las Partes contratantes confirman que el genocidio, ya sea cometido en tiempo de paz o en tiempo de guerra, es un delito de derecho internacional que ellas se comprometen a prevenir y a sancionar”.

⁴⁶ Asamblea General de Naciones Unidas durante el primer período de sesiones, A/RES/96(I), A/PV.55, 11-12-46 por unanimidad, *El crimen de genocidio*. Disponible en: <[<https://docs.un.org/es/A/RES/96\(I\)>](https://docs.un.org/es/A/RES/96(I))>.

⁴⁷ Asamblea General de Naciones Unidas durante el primer período de sesiones, A/RES/96(I), *Ibidem*, p. 128.

⁴⁸ Asamblea General en su resolución 260 A (III), *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*, 9-12-48. Fecha de entrada en vigor: 12-1-51.

⁴⁹ La presión de la Unión Soviética hizo que de la definición de genocidio de la Convención de 1948 se cayera la referencia a grupos “políticos y de otra clase” que aparecía en la resolución de 1946, salvaguardando así la política exterior estalinista durante la guerra y la posguerra (en algunos ámbitos se había empezado a usar el término de genocidio para calificar la anexión de los países bálticos por la Unión Soviética).

El artículo II establece que “se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

- “a) Matanza de miembros del grupo;
- “b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- “c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- “d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
- “e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo”.

La definición del delito de genocidio, tal y como establece la Convención, ha sido ampliamente adoptada tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Por ejemplo, se ha incluido la definición de forma íntegra en el estatuto de varios tribunales internacionales e híbridos, como es el caso de los respectivos estatutos de los Tribunales Penales Internacionales de la antigua Yugoslavia y Ruanda y de las Salas Especiales de los tribunales de Camboya. Habida cuenta de la reiteración y aceptación de la definición, se ha convertido en derecho consuetudinario con validez por encontrarse receptada en un tratado. La definición de genocidio plasmada en la Convención de 1948 fue consagrada en el art. 4º del Estatuto del Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia, de 1993, el art. 2º del Estatuto del Tribunal Penal Internacional para Ruanda, de 1994, y el art. 6º del Estatuto de Roma, de 1998, por el que se creó la Corte Penal Internacional.⁵⁰ Por su parte la Ley 26.200 de Argentina⁵¹ no contiene una definición específica sobre genocidio. En el Título II relativo a *Penas y principios generales. Interpretación. Penas aplicables en los casos de genocidio*, contiene el art. 8º, donde se señala: “En los casos previstos en el art. 6º del Estatuto de Roma la pena aplicable es de 5 a 25 años de

⁵⁰ La definición de genocidio regulada en el artículo 6º del Estatuto de Roma es idéntica a la prevista en el artículo II de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio de 1948. En el Estatuto de Roma no se contempla en la definición de genocidio del art. 6º el “Embarazo forzado”, aunque sí en el art. 7º, g) dentro de los crímenes de lesa humanidad.

⁵¹ La ley 26.200, B. O.: 9-1-2007 se refiere a la implementación del Estatuto de Roma, aprobado por ley 25.390, ratificado el 16-1-2001, de la Corte Penal Internacional.

prisión. Si ocurre la muerte, la pena será de prisión perpetua”. Es decir, se efectúa una remisión a la definición prevista en el Estatuto de Roma.

Ya en 1948, la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio había predicho la instauración de una institución de estas características al determinar que la identificación de responsabilidades de un genocidio no sólo se encontraba bajo la jurisdicción del Estado en cuyo territorio se hubiese cometido el acto, sino también de una “corte penal internacional que sea competente respecto a aquellas de las Partes contratantes que hayan reconocido su jurisdicción” (art. VI).

El art. 5º del Estatuto de Roma establece que “1. La competencia de la Corte se limitará a los crímenes más graves de trascendencia para la comunidad internacional en su conjunto. La Corte tendrá competencia, de conformidad con el presente Estatuto, respecto de los siguientes crímenes: a) El crimen de genocidio; b) los crímenes de lesa humanidad; c) los crímenes de guerra; d) el crimen de agresión. 2. La Corte ejercerá competencia respecto del crimen de agresión una vez que se apruebe una disposición de conformidad con los artículos 121 y 123 en que se defina el crimen y se enuncien las condiciones en las cuales lo hará. Esa disposición será compatible con las disposiciones pertinentes de la Carta de las Naciones Unidas”.

La Corte Internacional de Justicia (CIJ) ha declarado en repetidas ocasiones que la Convención engloba principios que forman parte del derecho consuetudinario general internacional. Entre estos principios se encuentra la prohibición del genocidio, así como la obligación de prevenir y castigar este acto. Como parte del derecho consuetudinario internacional, estas obligaciones son vinculantes para todos los Estados, hayan o no ratificado la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio.

Mientras transcurrieron los juicios de Núremberg, no se estimó necesario ver la figura del genocidio como un crimen separado de los crímenes contra la humanidad. Sin embargo, éste fue el primer acuerdo de posguerra en materia de derechos humanos, hecho, según algunos autores, en memoria del holocausto judío.⁵² Su texto califica al genocidio como “delito de derecho internacional”, sea que se lo cometa en tiempo

⁵² Véase: HENKIN, NEUMAN, ORENTLICHER y LEEBRON (1999).

de paz o de guerra (art. 1º).⁵³ El art. 4º expresa que se castigará a los genocidas sin importar que se trate de gobernantes, funcionarios o particulares y el art. 6º establece que las personas acusadas de genocidio “...serán juzgadas por un tribunal competente del Estado en cuyo territorio el acto fue cometido, o ante la Corte Penal Internacional que sea competente respecto a aquellas de las Partes contratantes que hayan reconocido su jurisdicción”.

De tal manera, se reconocía la jurisdicción por vía del territorio o, por primera vez, se le reconocía a una corte penal internacional a crearse dicha jurisdicción. El establecimiento de un tribunal internacional para algunos autores fue uno de los objetivos claves de los redactores de esta Convención, pero esos esfuerzos tropezaron con tantos reparos e inconvenientes que cuando el trabajo se completó, la idea de crear un tribunal penal internacional se había disipado (Orentlicher, 1991). Según comentan los observadores, la fórmula con la que se establece la creación del tribunal fue un compromiso político alcanzado para que Francia suscribiera la Convención.⁵⁴ Resulta de interés recordar que en el art. 8º se dispone que cualquier parte contratante puede recurrir a los órganos competentes de la ONU para que tomen las medidas necesarias para la prevención y castigo de los actos denunciados, sometiendo por el artículo siguiente la cuestión a jurisdicción de la Corte Internacional de Justicia.

Al ser adoptada esta Convención por la Asamblea General de las Naciones Unidas, algunos Estados miembros sostuvieron que ese órgano había actuado *ultra vires*, excediéndose en sus facultades, planteándole los mismos un numeroso grupo de reservas y objeciones a la Convención, lo que persuadió a la Asamblea General de la ONU de la necesidad de buscar una opinión consultiva de la Corte Internacional de Justicia. La

⁵³ Sobre la noción de “genocidio” véase LEMKIN, Raphaël, “Le crime de génocide”, en 24 *Revue de Droit International, de Sciences Diplomatiques et Politiques*, oct.-dic. (1946), 213-222.

⁵⁴ KUNZ, Josef L., “The United Nations Convention on Genocide”, en 43 *A. J. I. L.* (1949), 738-746, aquí p. 745. Los detalles, propuestas y discusiones de la Convención pueden ser consultados en un artículo editorial titulado “The Question of the Establishment of an International Criminal Jurisdiction”, de la 43 *A. J. I. L.* (1949) 478-486.

opinión consultiva del 29 de mayo de 1951⁵⁵ sentó algunos precedentes de importancia (Bauger, 2005).

En primer lugar, la decisión estimó que los principios subyacentes en esta Convención son principios reconocidos por todas las naciones civilizadas y que son obligatorios para los Estados, aun sin el nexo convencional que significa el texto del tratado. De acuerdo al tribunal, el objeto y propósito de la misma Convención limita a los Estados en su facultad soberana de hacer reservas y en plantear objeciones. Se desprende de tal conclusión que la validez del concepto de soberanía había sufrido una merma de lo que hasta entonces había sido concebido como un derecho soberano, monolítico e intocable.

La Corte Internacional de Justicia en una sentencia del 5 de febrero de 1970 reconoció la existencia, para los Estados, de obligaciones *erga omnes* en las que todos los Estados pueden ser tenidos por interesados en su protección.⁵⁶ El tribunal, por primera vez en forma expresa, reconoció la existencia de obligaciones frente a la comunidad internacional como un todo y frente a los demás Estados considerados como individualidades. Entre los ejemplos que la propia sentencia da de esas obligaciones, se cita la ilegalidad de la agresión, del genocidio, la esclavitud y la discriminación racial, así como otras agresiones contra los derechos básicos de la persona humana. La observancia de las obligaciones *erga omnes*, de acuerdo al texto del fallo, es preocupación de todos los Estados y se les reconoce la existencia de un interés legítimo por parte de ellos en que estas obligaciones sean respetadas.

En la sentencia del 24 de mayo de 1980 en el caso de los rehenes norteamericanos en Teherán,⁵⁷ la Corte de La Haya estimó que la privación de la libertad de los diplomáticos contradecía abiertamente los principios de la Carta y los principios fundamentales de la Declaración Universal. La Corte estimó su deber de hacer un llamado de atención a toda la comunidad internacional, a la que Irán mismo pertenecía, del daño irreparable que puede producirse por los eventos que se encontraban ante su decisión: “Tales eventos no pueden socavar el edificio de la

⁵⁵ *Reservations to the Convention on Genocide*, en *I.C.J. Rep.* 1951, p. 15.

⁵⁶ Véase el caso “Barcelona Traction, Light & Power Co.”, *I. C. J. Rep.* 1970, ps. 32-33.

⁵⁷ “Case Concerning United States Diplomatic and Consular Staff in Tehran (USA v. Iran)”, *I. C. J. Rep.* 1979, p. 23.

ley que ha sido tan cuidadosamente construido por la humanidad a través de centurias, y cuya manutención es vital para la seguridad y bienestar de la compleja comunidad internacional actual, para lo que se hace más necesario que nunca que las reglas desarrolladas para asegurar el progreso ordenado en las relaciones entre sus miembros, sean constantes y escrupulosamente respetadas”.⁵⁸

Años más tarde, en 1996, la Corte Internacional de Justicia tuvo ocasión de expedirse nuevamente sobre la Convención.⁵⁹ El 20 de marzo de 1993 el gobierno de Bosnia denunció a Yugoslavia por violaciones a la Convención. La Corte rechazó la idea sostenida por Yugoslavia de que la responsabilidad de los Estados bajo la Convención contra el Genocidio no importa, sino un deber de prevenir y castigar actos de genocidio. La Corte sostuvo que las obligaciones van más allá y que la Convención no precluye la responsabilidad del Estado por actos de genocidio, por lo que reafirmó el derecho a la protección diplomática por un Estado soberano cuyos ciudadanos sufrieron alguna de las conductas que la Convención declara ilegales.

En suma, si bien el término “genocidio” fue creado por Lemkin en 1943 –con posterioridad a la comisión de la masacre de Napalpí en 1924–, y por ello en el juicio se condenó al Estado argentino por “crímenes de lesa humanidad cometidos en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas” y no lisa y llanamente por “genocidio”, lo cierto es que existen razones fácticas y jurídicas que justifican su aplicación al caso. En primer lugar, haciendo una genealogía en términos de Foucault (1978), Lemkin se inspiró en las atrocidades cometidas en América contra los indígenas, narradas por Bartolomé de las Casas en la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de 1552. En segundo lugar, desde el punto de vista jurídico, los actos de la masacre que fueron testimoniados en el juicio por la verdad reúnen todos los caracteres señalados en el artículo II de la Convención para ser calificados como genocidio.

⁵⁸ Caso cit., p. 42 párr. 91.

⁵⁹ *Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (Bosnia-Herzegovina v. Yugoslavia)*, Preliminary Objections, decisión de la C. I. J. del 11-7-96, I. C. J. Rep. 595, y comentario en 91 A. J. I. L. (1997), 130.

VII. LA DEFINICIÓN DE ETNOCIDIO DE CLASTRES Y LA SITUACIÓN COLONIAL DE BALANDIER

Según Pierre Clastres (1996, el término “etnocidio” es la destrucción sistemática de los modos de vida y pensamiento de gentes diferentes a las que imponen la destrucción. El etnocidio se ejerce “por el bien del salvaje”. Si el genocidio liquida los cuerpos, el etnocidio mata el espíritu. El antropólogo francés explica que el término fue creado por Robert Jaulin como una necesidad de crear una palabra nueva para definir un concepto distinto al de genocidio, creado en 1946 durante el proceso de Núremberg.

El autor señala que el genocidio nace como concepto de la primera manifestación debidamente registrada de una criminalidad: el exterminio sistemático de los judíos europeos por los nazis alemanes. El delito hunde sus raíces en el racismo, “un racismo que se desarrolla libremente, como fue el caso de la Alemania nazi, no puede conducir sino al genocidio”. El autor destaca que la historia de la expansión occidental del siglo XIX, de la constitución de los imperios coloniales por las grandes potencias europeas, está jalonado de masacres metódicas de las poblaciones autóctonas. El genocidio de los indígenas americanos fue el que más llamó la atención por la amplitud de la caída demográfica que provocó desde el descubrimiento de América en 1492 que puso en marcha una máquina de destrucción de indios que continúa en la actualidad en masacres en Brasil, Colombia, Paraguay y las denuncias han sido en vano.

Clastres postula diferencias y similitudes entre etnocidio y genocidio. Señala que a partir de la experiencia americana de los etnólogos y particularmente Robert Jaulin, se vieron llevados a crear el concepto de etnocidio y esta idea surge a partir de las experiencias en América del Sur. El autor señala que las poblaciones indígenas del continente son víctimas simultáneamente tanto de genocidio como de etnocidio. Diferencia ambos conceptos: el genocidio remite a la idea de “raza” y a la voluntad de exterminar a una minoría racial; el etnocidio se refiere no ya a la destrucción física sino a la de su cultura. El genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los mata en el espíritu. Tanto en uno como en otro se trata de la muerte, pero se trata de muertes diferentes: la supresión física

inmediata y la opresión cultural difieren largo tiempo sus efectos según la capacidad de resistencia de la minoría oprimida.

En cuanto a las similitudes, el autor señala que genocidio y etnocidio comparten una visión idéntica del *otro*: el *otro* es lo diferente, ciertamente, pero sobre todo la diferencia es perniciosa. Estas actitudes se separan en la clase de tratamiento que reservan a la diferencia. El espíritu genocida quiere pura y simplemente negarla; se extermina a los *Otros* porque son absolutamente malos. El etnocidio, por el contrario, admite la relatividad del mal en la diferencia: los *Otros* son malos, pero puede mejorárselos, obligándoles a transformarse hasta que, si es posible, sean idénticos al modelo que se les impone. “Se podría oponer el genocidio y el etnocidio como las dos formas perversas del pesimismo y el optimismo” (Clastres, 1996, p. 57).

En diálogo con estas ideas, Georges Balandier (1970) entiende por *situación colonial* aquella situación impuesta por una minoría extranjera racial y culturalmente diferente, que actúa en nombre de una superioridad racial o étnica y cultural, afirmada dogmáticamente. Dicha minoría se impone a una población autóctona que constituye una mayoría numérica, pero que es inferior al grupo dominante desde el punto de vista material.

Balandier y Clastres concuerdan en que en América del Sur los asesinos de indios llevan al colmo la posición del “otro” como diferencia: el indio salvaje no es un ser humano, sino un simple animal. La muerte de un indio no es un acto criminal; incluso el racismo ha desaparecido, ya que requiere el reconocimiento de una mínima humanidad en el otro. Clastres detalla que los misioneros propagadores militantes de la fe cristiana se esfuerzan en sustituir las creencias bárbaras de los paganos por la religión de Occidente. La actitud etnocida es optimista porque se le reconoce al otro que, desde un principio es malo, los medios para elevarse por identificación a la perfección representada por el cristianismo. Conducir al indígena por el camino de la verdadera fe, del salvajismo a la civilización. El etnocidio se ejerce por el bien del Salvaje. La ética del humanismo es la espiritualidad del etnocidio.

Clastres denomina “etnocentrismo” al modelo que se basa en dos axiomas. El primero proclama la jerarquía de las culturas donde hay

inferiores y superiores. La segunda confirma la superioridad absoluta de la cultura occidental. Este modelo no puede mantenerse con los “otros” y, en particular, con las culturas primitivas más que en una relación de negación positiva en tanto quiere suprimir al inferior para elevarlo a nivel superior. En la perspectiva de sus agentes, el etnocidio es una empresa positiva y no destructiva, es una tarea necesaria exigida por el humanismo inscrito en el corazón de la cultura occidental. Esta vocación de medir las diferencias con la vara de la propia cultura se llama, para el autor, etnocentrismo. Si bien toda cultura es etnocéntrica, ya que se afirma como representación de lo humano por excelencia y los otros, que participan mínimamente de la humanidad (los Ava, Aché, Yanomani, Inuit), sólo la cultura occidental es etnocida para Clastres.

Es decir que la práctica etnocida no se articula necesariamente con la convicción etnocéntrica. ¿Qué es lo que hace que la civilización occidental sea etnocida?, se pregunta el antropólogo francés. Sostiene que el etnocidio implica, más allá de una denuncia de los hechos, una interrogación sobre la naturaleza históricamente determinada de nuestro mundo cultural y por ello es necesario volverse hacia la historia. Se pregunta: ¿No será que la civilización occidental es etnocida hacia fuera, es decir con otras formaciones culturales porque es etnocida en principio respecto de sí misma?, ¿pueden legítimamente ponerse en perspectiva dos propiedades de Occidente, cultura etnocida y sociedad con Estado? Si así fuese, se comprendería, para el autor, por qué las sociedades primitivas pueden ser etnocéntricas sin ser etnocidas, puesto que son, precisamente, sociedades sin Estado.

En esta línea de pensamiento, Balandier destaca algunas medidas para abordar el problema de lo que denomina “situación colonial” a partir de un abordaje conjunto desde el historiador, el economista, el político, el administrador, el sociólogo y el psicólogo. Examina la “situación colonial” como un conjunto de condiciones que define teniendo en cuenta las más visibles y generales: dominación impuesta por una minoría extranjera, racial y culturalmente diferente, en nombre de una superioridad racial o étnica y cultural dogmáticamente afirmada, a una mayoría autóctona materialmente inferior; la puesta en contacto de civilizaciones heterogéneas: una civilización de tipo maquinista, con poderosa economía, de ritmo rápido y de origen cristiano, imponiéndose

a civilizaciones carentes de técnicas complejas con economía retardada, de ritmo lento y radicalmente no-cristianas; el carácter antagónico de las relaciones entre ambas sociedades, explicable por el papel de instrumento al que se condena a la sociedad dominada; necesidad para mantener el dominio de recurrir no sólo a la “fuerza”, sino también a un conjunto de pseudojustificaciones y comportamientos estereotipados. La situación colonial en tanto sistema y totalidad reconoce “grupos” componentes de una “sociedad global” (Balandier, 1970, p. 48) como representaciones colectivas propias a cada uno de ellos.

En sintonía con este pensamiento, Clastres explica que, si se admite que el etnocidio es la supresión de las diferencias culturales juzgadas inferiores y perniciosas, la puesta en marcha de un proceso de identificación y un proyecto de reducción del otro a lo mismo (indio amazónico suprimido como otro y reducido a lo mismo como ciudadano brasileño). El etnocidio pretende la disolución de lo múltiple en lo Uno. El Estado es esencialmente la puesta en juego de una fuerza centrípeta que tiende a aplastar las fuerzas centrífugas inversas. El Estado se autoproclama como centro de la sociedad, el todo del cuerpo social, el señor absoluto de los diversos órganos del cuerpo. El autor comprueba que la práctica etnocida y la máquina del Estado funcionan de la misma manera y producen los mismos efectos: en la civilización occidental y en el Estado se descubre siempre la voluntad de reducción de la diferencia y la alteridad, el sentido y el gusto por lo idéntico y lo Uno.

En línea con estas ideas, Balandier señala que la dominación de la población autóctona que constituye una mayoría numérica, pero que es inferior al grupo dominante desde el punto de vista material, vincula en alguna forma la relación entre civilizaciones radicalmente diferentes: una sociedad industrializada, mecanizada, de intenso desarrollo y de origen cristiano se impone a una sociedad no industrializada, de economía “atrasada” y simple, cuya tradición religiosa no es cristiana. Esta relación presenta un carácter antagónico básico, que es resuelto por la sociedad desarrollada mediante el ejercicio de la fuerza, un sistema de pseudojustificaciones y un patrón de comportamientos estereotipados operando en la relación. La situación colonial es para ambos autores una situación de dominación total.

Sobre el punto, Clastres sitúa la diferencia que impide poner en el mismo plano a los “Estados bárbaros” y a los “Estados civilizados”. Trae el análisis de los incas para marcar la diferencia con las sociedades de Occidente. La diferencia está en la capacidad etnocida de los aparatos estatales que a diferencia de los incas toleraban una relativa autonomía de las comunidades andinas siempre y cuando reconocieran la autoridad política y religiosa del emperador.

¿Qué es lo que tiene la cultura occidental que la hace infinitamente más etnocida que cualquier otra forma de sociedad?, se pregunta Clastres. Y su respuesta es su régimen de producción económico. Lo que diferencia a Occidente es el capitalismo, que se tiene a sí mismo como su propio y único fin. La sociedad industrial es la más terrible máquina de destruir. Razas, sociedades, individuos, espacio, naturaleza, mares, bosques, subsuelo: todo es útil, todo debe ser utilizado, todo debe ser productivo, ganado para la productividad llevada a su máxima intensidad.

Sobre el punto Balandier (1970) destaca la imbricación de los hechos de orden racial con los de orden económico. Para el antropólogo, la sociedad colonizada presenta dos caracteres bien aparentes: su aplastante superioridad numérica y la radical dominación que sufre. Pese a esa mayoría cuantitativa, no por ello deja de ser una minoría sociológica, ya que la colonización es un hecho de poder que lleva consigo la pérdida de la autonomía, una “tutela de derecho o de hecho” (p. 29). La sociedad colonizada difiere de la colonial por la raza y la civilización. En ambos campos la alteridad parece absoluta: la que manifiesta el lenguaje al oponer lo “primitivo” y lo “civilizado”, lo “pagano” y lo “cristiano”, las civilizaciones “técnicas” y las civilizaciones “atrasadas”.

Del diálogo de estos autores podemos concluir que, desde los conceptos de “etnocidio” y “situación colonial”, ambos concuerdan en que se trata de una situación de dominación total en tanto comprende todas las dimensiones sociales de los pueblos colonizados: lo material que incluye el control de las tierras y las riquezas, de la población nativa e impone una economía subordinada a la metrópoli; lo político que comprende el control e imposición de autoridades, de la justicia, la supresión de normas jurídicas indígenas y la creación de nuevas divisiones territoriales que rompen las organizaciones territoriales autóctonas; y lo ideológico a través de la exigencia de nuevos dogmas e instituciones desde

una evangelización por la fuerza hasta la imposición de aceptación de una cultura extranjera cuya función es la de facilitar la dominación por medio de la desposesión de la cultura nativa y el asesinato del espíritu.

En suma, podemos afirmar, con Juan Chico (2016), que los conceptos de “etnocidio”, “situación colonial” y “genocidio” al que se refieren Clastres, Balandier y Lemkin, sin duda alguna, no sólo ocurrieron en la masacre de Napalpí, sino que “además esos hechos venían sucediendo con los indígenas mucho antes de lo sucedido el 19 de julio de 1924, y lo ocurrido ese día fue una continuación de esas masacres que el Estado argentino venía practicando con los pueblos indígenas” (p. 82).

VIII. REFLEXIONES FINALES

El recorrido de nuestro trabajo nos ha llevado a reconocer las políticas de Estado que se han implementado en relación con los pueblos indígenas, un fenómeno que revela complejas dinámicas de poder en la construcción de un conocimiento legitimado, así como en la producción de verdades históricas, memorias colectivas y representaciones sociales. Es fundamental entender que conceptos como “genocidio”, “situación colonial” y “etnocidio” constituyen no sólo una forma de describir la intención de eliminación cultural, sino que también se entrelazan con nociones de guerra (Delrio *et al.*, 2017). Los aportes analíticos y jurisprudenciales nos permiten reflexionar críticamente sobre los modos en que se transmite el conocimiento jurídico en los ámbitos académicos. Esto incluye tanto las narrativas históricas que emergieron en su momento como la ofensiva de la civilización contra la barbarie, defendida por figuras como Estanislao Zeballos, así como interpretaciones contemporáneas que han sido enmarcadas en términos de guerra social (Vezub, 2012).

Sin embargo, la simple aplicación de estas categorías no es suficiente para captar la complejidad de los eventos que han definido la historia de los pueblos indígenas.⁶⁰ Más bien, estas terminologías pueden convertirse en herramientas de invisibilización, no sólo de las prácticas de

⁶⁰ Clase Abierta: “La masacre de Napalpí”, 18-6-2024, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.instagram.com/tallerliterariointerculgenddhh/reel/C8aBHjdPT_M/Ç>.

exterminio físico, sino también de claves interpretativas fundamentales para comprender la experiencia de estos pueblos. Es innegable que el uso del término “genocidio”, así como la identificación de sus perpetradores, sigue siendo una fuente de incomodidad y controversia en diversos sectores de nuestra sociedad. Esta tensión revela, en cierto modo, el poder performativo de las imágenes hegemónicas que han definido un orden social particular, basado en una intrincada interrelación de intereses económicos y políticos.⁶¹

Siguiendo a Musante, aún hoy la presencia masiva de pueblos originarios en el espacio público sigue resultando molesta para el imaginario social construido de esa Argentina blanca. No son soportables. Ni para las diversas instancias estatales ni para sectores de la sociedad civil. Lo indígena, lo negro, debe ser quitado del medio. ¿Será que esos indígenas manifestándose en grupos proyectan en el espejo que no somos tan blancos como se pretende que seamos?, ¿será que por eso molestan?⁶²

Como en la alegoría de los espejos de Alejandro Dolina, “uno crece en la inteligencia de que los espejos devuelven fielmente la imagen de quien se les pone adelante. Y es una convicción muy fuerte. Hasta que, por ahí, alguien, alguna mano malvada, empieza a fabricar espejos que deforman. Espejos que no devuelven la verdad sino la mentira. Y entonces uno se levanta a la mañana, se va a afeitarse y uno que se sabe morocha, ve en el espejo una persona rubia distinta a la que es uno. Y así y todo se le tiene tanta confianza a los espejos que incluso prevalece esa confianza por encima de la realidad. Y uno que ha vivido una morocha vida durante tantos años, entre amigos morochos y de familia morocha, se ve rubio en el espejo y empieza a asumir rubias conductas. Porque desde chico nos han dicho que el espejo no miente. Yo creo que ha llegado el momento de desconfiar del espejo y de pensar que, a lo mejor, los fabricantes de espejos tienen intereses inconfesables que

⁶¹ LENTON, Diana, Conversatorio: “A 100 años de la Masacre de Napalpí”, Colegio de la Abogacía de La Plata, 12-7-2024. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=B7BcOVNxaUI>>.

⁶² MUSANTE, Marcelo, Conversatorio: “A 100 años de la Masacre de Napalpí”, Colegio de la Abogacía de La Plata, 12-7-2024. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=B7BcOVNxaUI>>.

nosotros no conocemos. Intereses entre los cuales figura que nosotros nos creamos rubios y pensemos como rubios, siendo que somos morochos...”

Existen estructuras profundas que aún perduran en nuestra cultura y que –como afirma Cohen– ejercen formas elementales de negación. Traicionan nuestra mirada y nos llevan a adoptar “rubias conductas” que justifican, reprimen, evaden, neutralizan, eluden lo que es demasiado atroz, perturbador e inhumano. Uno de los objetivos implícitos de las masacres –como las de Napalpí, La Bomba y El Zapallar– radica en esta dinámica. La represión no se limita al asesinato masivo ni al desalojo efectivo; su propósito es disciplinar, amenazar y mostrar al resto lo que puede suceder, instaurando un temor que busca consolidar el control y la conformidad.

A cien años de la masacre de Napalpí, es imperativo que reflexionemos y promovamos la enseñanza del derecho en torno a uno de los episodios más trágicos y de mayor envergadura en la historia de nuestro país durante el siglo XX. Este evento, que durante décadas fue silenciado y relegado en los estudios sociales, políticos y jurídicos, nos recuerda la urgencia de confrontar los hechos históricos que han marcado a nuestro pueblo.

La búsqueda de justicia y la condena del Estado argentino nos brindan la oportunidad de recuperar la memoria colectiva sobre el genocidio y etnocidio sufrido por nuestros pueblos. Reconocer y visibilizar lo acontecido en Napalpí no sólo es un acto de justicia, sino también un paso fundamental hacia la reparación y el reconocimiento de nuestra identidad. Es esencial que esta reflexión no se limite a una conmemoración, sino que se traduzca en un compromiso sólido con la enseñanza de la verdad, la memoria y la justicia. Sólo así podremos contribuir a la construcción de una sociedad pluricultural, equitativa y respetuosa de los derechos humanos, honrando la memoria de las víctimas y fortaleciendo el tejido social de nuestra nación. Será mejor, entonces, más que mirar el espejo, preguntarle al de al lado, al que también es morocho y que vive como nosotros, a ver cómo nos ve, qué le pasa, qué siente. Y mirar entonces más a la realidad y menos al espejo de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA, James, Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas sobre la situación de los pueblos indígenas en Argentina (A/HRC/21/XX/add.Y), julio de 2012, pp. 1-35.
- “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el acervo más amplio de fuentes internacionales pertinentes”, “Mecanismos para hacer efectivos los derechos proclamados en la declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas”, en primer Informe (al Consejo de Derechos Humanos) en calidad de Relator Especial de Naciones Unidas sobre la situación de los derechos humanos y libertades fundamentales de los Indígenas, 11 de agosto de 2008 (A/HRC/9/9).
- ARENDT, Hannah, *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*, España, Lumen, 1991 (Título original: *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*, EE. UU., Viking press, 1963).
- BALANDIER, Georges, “El concepto de ‘situación’ colonial”, en *Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca*, Editorial José de Pineda Ibarra, 1970, pp. 7-52.
- *Teoría de la descolonización*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. “Los pobladores del ‘Desierto’ genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina”, en *Cuad. antropol. soc.* [online], 2003, nro. 17, pp. 162-189.
- BAUGER, Erika S., “El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación en razón del género”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, nro. 50, 049, 2020, pp. 357-388. Disponible en <<https://doi.org/10.24215/25916386e049>>.
- “Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado”, en *Trayectorias Universitarias*, diciembre de 2021, 7(13):082, pp. 1- 21. DOI: 10.24215/24690090e082.
 - “Feminismo interseccional en Argentina: Pluriculturalidad y derechos humanos de las mujeres indígenas”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 71, nro. 281-2, 2021, pp. 415-456. Disponible en <<https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2021.281-2.81074>>, <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/81074>>.
 - “Feminismos jurídicos y pluriculturalidad: ensayando una visión en tiempo de pandemia”, en *Derechos en acción*, nro. 16, 437, 2020, pp. 625-677. Disponible en <<https://doi.org/10.24215/25251678e437>>.

- BAUGER, Erika S., *La jurisdicción penal internacional en la represión de los delitos contra el derecho de gentes*, Informe final de Beca, La Plata, SECYT, UNLP, 2005. Disponible en <<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77636>>.
- “La obediencia debida: una defensa vacía”, en *Relaciones internacionales*, 13 (27, 2018, pp. 59-81). Disponible en <<https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1550>>.
 - “Pluriculturalidad, feminismos y derechos humanos en la Constitución Argentina: enseñando derecho desde las ausencias”, en LANFRANCO VÁZQUEZ, Marina [et al.], compilación de Marisa Adriana Miranda, Abril Quintana Thea y Alejandro Batista; coordinación general de Marina Lanfranco Vázquez y dirigido por Manuela Graciela González; Daniela Zaikoski Biscay. *Libro de Ponencias XXII Congreso Nacional y XII Latinoamericano de Sociología Jurídica: la Sociología Jurídica entre la vida cotidiana y el acontecimiento* (pp. 393-401), 1ª ed., La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2023. Archivo y descarga digital. ISBN 978-950-34-2255-7. Disponible en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/166183>>.
 - “Responsabilidad social empresarial, principios Ruggie y Buen Vivir en la Agenda del Desarrollo Sostenible: Un análisis con perspectiva de género(s) y derechos humanos”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, 54, 190, 2025, pp. 297-336. Disponible en <<https://doi.org/10.24215/25916386e190>>.
- BENEDETTI, Miguel Ángel, “Fuerza normativa de la Declaración de la ONU sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Su efectiva internacionalización en Argentina”, en GARCÍA, Julio (coord.), *Derecho Constitucional Indígena. Argentina, Estado pluricultural y multiétnico* (art. 75, incs. 17 y 19, CN), Resistencia, ConTextos Libros, 2012, pp. 231-266.
- “Tres ‘herramientas’ para (re)leer y aplicar el bloque de constitucionalidad pluricultural”, en BENEDETTI, M. A., *Herramientas constitucionales para la efectividad de los derechos de los pueblos indígenas en tiempo de su libre determinación*, parte II, pp. 9-28 (en Julio C. García – Rosario Augé (coords.), *Derecho Constitucional indígena. Territorios*, Resistencia, ConTextos Libros, año 2018, pp. 51-76).
- BERNABÉ VILLODRE, María Del Mar, “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”, en *Hekademos: revista educativa digital*, nro. 11, 2012, pp. 67-76.
- BOBBIO, Norberto, *El tiempo de los derechos* (trad. de R. De Asís Roig), Madrid, Sistema (Texto original publicado en 1964), 1991.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Anales de Antropología*, vol. 9, publicación

- periódica del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1972, pp. 105-124. Disponible en <[http:// www.revistas.unam.mx/index.php/ antropologia/article/view/23077/pdf_ 647](http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077/pdf_647)>.
- BONILLA, Daniel, “Los derechos fundamentales y la diferencia cultural. Análisis del caso colombiano”, en VV. AA. *Los derechos fundamentales*, Buenos Aires, SELA 2001, Editores del Puerto, 2003, pp. 141-165.
- BOURDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clase social*, Bilbao, Desclé, 2001.
- CAROSIO, Alba, “Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano”, en *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*, Alba Carosio... [et al.]; coordinación general de Montserrat Sagot, 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2017, pp. 17- 42.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes”, en CASTRO GÓMEZ, S. y R. GROSGOUEL (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 79-91.
- CLASTRES, Pierre, “Sobre etnocidio”, en CLASTRES, P., *Investigaciones en Antropología política*, Barcelona, Gedisa, 1996 [1974], Cap. 4, pp. 55-64.
- CLAVERO, Bartolomé, “Delito de Genocidio y Pueblos Indígenas en el Derecho Internacional”, en PARELLADA, Alejandro y María de Lourdes BELDI (eds.), *Los Aché del Paraguay: discusión de un Genocidio*, Copenhagen, IWGIA, 2008, pp. 23-42.
- COHEN, Stanley, *Estados de negación: ensayo sobre atrocidades y sufrimientos*, 1ª ed., Bs. As., Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2005, p. 21. Título original: *States of Denial. Knowing about Atrocities and Suffering*, Stanley Cohen y Polity Press, 65 Bridge Street, Reino Unido, Cambridge, 2001.
- COVELLO, Alejandro, *Batallas aéreas. Aviación, política y violencia. Argentina 1910-1955*, Buenos Aires, SBS Librerías, 2019.
- CHICO, Juan, *Las voces de Napalpí*, Resistencia, ConTexto Libros, 2016.
- CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, “Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, en *Revista VIA IURIS*, nro. 14, enero-junio de 2013, Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia, pp. 55-71.
- DE ALBA, Alicia, *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1995.

- DELRIO, Walter, Diego ESCOLAR, Diana LENTON y Marisa MALVESTITTI (comps.), *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870- 1950*, Río Negro, Argentina, Dirección de Publicaciones-Editorial de la UNRN, 2017.
- “La refundación de Estado: las venas cerradas”, en DE SOUSA SANTOS, B., *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, RELAJU, Lima, 2010, pp. 69-101.
- FANON, Frantz, *Piel negra, máscaras blancas*, Buenos Aires, Abraxas, 1973.
- FEDERICI, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2010.
- FEIERSTEIN, Daniel, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FOUCAULT, Michel, *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1966.
- *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, La Piqueta, 1978.
- FRASER, Nancy, *Capitalismo caníbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2023.
- FREIRE, Paulo, “Alfabetización y ciudadanía”, en TORRES, C. A. y M. GADOTTI (comps.), *Educación popular: crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993, pp. 95-104.
- FRICKER, Miranda, *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*, Barcelona, Herder Editorial [2007], 2017.
- FRIEZE, Donna Lee y Joaquín GONZÁLEZ IBÁÑEZ (eds.), *Totalmente extraoficial. Autobiografía de Raphael Lemkin*, Berg Institute, 2018.
- GALEANO, Eduardo, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, con grabados de José Guadalupe Posada, Buenos Aires, Catálogos, 1998.
- GEERTZ, Clifford, *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós, 1996.
- HENKIN, Louis, Gerald L. NEUMAN, Diane F. ORENTLICHER y David W. LEEBRON, *Human Rights*, Foundation Press, Nueva York, 1999.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, R. Aída, “Re-pensar el multiculturalismo desde el género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad”, en *Revista de Estudios de Género. La ventana*, nro. 18, diciembre, 2003, México, Universidad de Guadalajara, pp. 9-39. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88401803>>.
- HIDALGO, Cecilia, “El desafío científico-político de co-producir y proveer ‘servicios climáticos’ en el sudeste de Sudamérica”, en MARTINI, M. A. (comp.),

- Pasajes y paisajes: reflexiones sobre la práctica científica*, Buenos Aires, Universidad de Moreno, 2016, pp. 29-52.
- HOUNTONDJI, Paulin, “Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos”, en *Observaciones sobre el problema de los derechos humanos en África*, Barcelona, Ediciones del Serval/UNESCO, 1985.
- JOHN, Edward, “Estudio sobre las consecuencias de la doctrina del descubrimiento para los pueblos indígenas, incluidos los mecanismos, procesos e instrumentos de reparación”, 20 de febrero de 2014, presentado ante Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 13º período de sesiones, Nueva York, 12 a 23 de mayo de 2014, E/C.19/2014/3, pp. 1-13.
- KAMBEL, Ellen-Rose, “Guía sobre los derechos de la mujer indígena bajo la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, en *Forest Peoples Programme*, 2004, pp. 1-5; 10-12; 32-34; 68-77.
- KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós, 1996.
- KUNZ, Josef L., “The United Nations Convention on Genocide”, en 43 A. J. I. L. (1949), pp. 738-746.
- LEAR, Jonathan, “Ser llamado por las palabras de otro”, trad. del cap. En *The Humanities of Public Life*, Peter Brooks & Hillary Jewett (ed.), New York, Fordham University Press, 2004, pp.1-6.
- LEMKIN, Raphael, *El dominio del Eje en la Europa ocupada*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2008.
- “Le crime de génocide”, en 24 *Revue de Droit International, de Sciences Diplomatiques et Politiques*, oct.-dic., 1946, pp. 213-222.
- LENTON, Diana y Marcelo MUSANTE, *Conversatorio: “A 100 años de la masacre de Napalpí” en el Colegio de la Abogacía de La Plata*, 12 de julio de 2024. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=B7BcOVNxaUI>>.
- LOWY, Michael, *Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una lectura de las tesis “sobre el concepto de historia”* (trad. de Horacio Pons), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- MACKAY, Fergus, *Guía sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial*, Forest Peoples Programme, 2007, pp. 1-15; 21-40.
- MENÉNDEZ, Eduardo L., *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, 2ª ed., Rosario, Prohistoria Ediciones, 2010.

- MIGNOLO, Walter, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa, 2007.
- MOORE, Henrietta, Cap. 1, "Antropología y feminismo" y Cap. 6 "Antropología feminista", en MOORE, H., *Antropología y feminismo*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1991.
- MUSANTE, Marcelo, "Las reducciones estatales indígenas. ¿Espacios concentracionarios o avance del proyecto civilizatorio?", en *Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013.
- O'GORMAN, Edmundo, *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ORENTLICHER, Diane, "Settling Accounts: The Duty to Prosecute Human Rights Violations of a Prior Regime", en *100 Yale Law Journal*, 1991, pp. 2537-2614.
- RAMÍREZ, Silvina, *Matriz constitucional, Estado intercultural y derechos de los pueblos indígenas*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2015.
- RAMOS, Alcida Rita, "El indio hiperreal", en *Serie Antropología*, Brasilia, 1992, pp. 1-18.
- RIBEIRO, Darcy, "Los indios y nosotros", en RIBEIRO, D., *Indianidades y venutopías*, Buenos Aires, Ediciones del Sol -Serie Antropológica-, 1988, pp. 101-119.
- SAHLINS, Marshall, *La ilusión occidental de la naturaleza humana*, México, FCE, 2011.
- SALVIOLI, Fabián, *El rol de los órganos internacionales de protección de los derechos humanos y el valor jurídico de sus pronunciamientos: La edad de la razón*, Costa Rica, IRESODH, Investigaciones jurídicas, Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, 2022.
- SANTOS, B. de S., "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", en SANTOS, B. de S., *Toward a new common sense, Law, science and politics in the paradigmatic transition*, Routledge, Nueva York (1995). Traducción de Libardo José Ariza. http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf.
- SEGATO, Rita Laura, "Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales", en *Observatório da Jurisdição Constitucional*, Ano 5, 2011/2012. Disponible en <http://ijdh.unla.edu.ar/advf/documentos/2018/03/5aba58eda4b63.pdf>.

- SIERRA, María Teresa, “Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas”, en *Alteridades*, 1997, 7 (14), pp. 131-143.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, “El ‘problema indígena’ y los derechos humanos”, en STAVENHAGEN, R., *Los Pueblos Originarios: el debate necesario* (compilado por Norma Fernández), 1ª ed., Buenos Aires, CTA Ediciones, CLACSO, 2010, pp. 11-30.
- TAMAGNO, Liliana (coord.), *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*, Buenos Aires, Editorial Biblos, colección Culturalia, 2009.
- TAULI CORPUZ, Victoria, primer Informe (al Consejo de Derechos Humanos) en calidad de Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas, 11 de agosto de 2014 (A/HRC/27/52).
- TAYLOR, Charles, “La política del reconocimiento”, en *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, México D. F., FCE, 1993, pp. 43-107.
- TODOROV, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*, México, Siglo XXI, 9ª ed., [1982], 1998.
- VEZUB, Julio, “¿La rendición de Saygüequé? Las campañas de expansión soberana en la Patagonia como guerra social (1878-1899)”, en *XII Jornadas de Historia. Conquistas americanas: territorios, poblaciones y violencias*, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella, 2012.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *Universalismo europeo. El discurso del poder*, México, Siglo XXI, 2007.
- WALSH, Catherine, “Estado plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el ‘Buen vivir’”, en ACOSTA, Alberto y Esperanza MARTÍNEZ (comps.), *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*, 1ª ed., Quito, Ediciones Abya-Yala, 2009, pp. 161-184.

Fecha de recepción: 24-4-2025.

Fecha de aceptación: 30-6-2025.

Innovación pedagógica y enseñanza del Derecho: el rol de las TIC en la universidad pública argentina*

ALEJANDRA VERDE**

...hay que aprender a aprender, es decir aprender, a la vez separando y uniendo, analizando y sintetizando...

Tal modo de pensar requiere la integración del observador en su observación, es decir el examen de sí, el autoanálisis, la autocrítica.

MORIN, E. (2015)

RESUMEN

Este artículo aborda críticamente la persistente resistencia a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del Derecho, especialmente en universidades públicas argentinas.

* Este artículo se realizó con base en una parte de la investigación que dio lugar al trabajo final con el que obtuve el título de Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (CITEP-Universidad de Buenos Aires) con la nota máxima (10 sobresaliente). Agradezco profundamente a Gabriela D'Angelo, quien además de haber sido una excelente docente en la carrera de posgrado, fue mi tutora y sus aportes imprescindibles para este resultado. No quiero dejar de agradecer a Silvina Alonso, Lucila Tuñón Corti y Eugenia Bertotto, porque las tres me incentivaron en diferentes momentos para empezar, continuar y terminar este proyecto. Finalmente, pero no por eso menos importante, quiero dedicar un especial agradecimiento a las dos personas que evaluaron mi artículo, porque sus sugerencias y comentarios me invitaron a seguir trabajando y me sirvieron para mejorarlo.

** Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y abogada por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (CITEP-Universidad de Buenos Aires). Exbecaria doctoral CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en Múnich con el Prof. Helmut Satzger. Profesora adjunta (int.) de Derecho Penal en la Universidad de Buenos Aires, profesora de cátedra y coordinadora académica de la Especialización y Maestría de Derecho Penal de la Universidad de San Andrés. Secretaria Letrada de la Secretaría Penal de la CSJN. Contacto: alejandraverde@derecho.edu.ar.

Parte del diagnóstico de una problemática más profunda: la ausencia de una metodología docente clara y la vigencia de un modelo pedagógico vetusto, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos y la pasividad del estudiantado. En este contexto, se propone repensar la enseñanza jurídica mediante la integración de las TIC como herramientas capaces de fomentar una participación activa, democratizar el acceso al conocimiento y mejorar la calidad del proceso educativo sin renunciar a la exigencia teórica ni a la lectura crítica de bibliografía especializada.

El ensayo analiza el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo, con especial énfasis en el impacto que tuvo la pandemia de COVID-19 como catalizador de cambios pedagógicos significativos. Asimismo, se abordan tanto las potencialidades como los desafíos que implican su uso, incluyendo la brecha digital, los excesos tecnológicos y el rol emergente de la inteligencia artificial. Finalmente, se presentan ejemplos concretos de herramientas digitales accesibles y de fácil implementación que pueden incorporarse de manera eficaz a la enseñanza del Derecho. A través de una propuesta tecno-pedagógica integradora, se defiende la idea de que es posible transformar sustancialmente las aulas jurídicas mediante pequeñas innovaciones sostenidas en bases teóricas sólidas y en un enfoque colaborativo del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del Derecho - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) - Innovación pedagógica - Educación universitaria - Construcción colectiva del conocimiento.

Pedagogical Innovation and the Teaching of Law: The Role of ICTs in Argentine Public Higher Education

ABSTRACT

This article critically examines the persistent resistance to the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in legal education, particularly within public universities in Argentina. It begins

by diagnosing a deeper issue: the lack of a defined teaching methodology and the enduring prevalence of an outdated pedagogical model based on unidirectional content delivery and student passivity. In this context, the article proposes rethinking legal instruction by incorporating ICT as tools that promote active participation, democratize access to knowledge, and enhance the quality of the educational process-without relinquishing theoretical rigor or the critical reading of academic texts.

The essay explores the development of ICT in higher education, with particular attention to the impact of the COVID-19 pandemic as a catalyst for significant pedagogical shifts. It also addresses both the potential and the challenges of ICT use, including the digital divide, excessive reliance on technology, and the emerging role of artificial intelligence. Finally, the article presents concrete examples of accessible, low-barrier digital tools that can be effectively implemented in legal education. Through an integrative techno-pedagogical approach, it argues that substantial transformation of legal classrooms is possible through small but meaningful innovations grounded in sound theoretical frameworks and a collaborative conception of knowledge.

KEYWORDS

Legal education - Information and Communication Technologies (ICT) - Pedagogical innovation - Higher education Collaborative knowledge construction.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho, al menos en la mayoría de las universidades argentinas, se presenta a sí misma –y frente a otras áreas del conocimiento– como si el paso del tiempo, la globalización y la tecnologización no la interpelaran¹ (Cicero, 2018).² Persiste una creencia

¹ Si bien el estudio realizado por Novomisky, Manccini, Assinnato y Coscarelli (2019) ya tiene algunos años y no refleja las consecuencias de la pandemia del COVID-19, no deja de resultar interesante, porque fue llevado adelante en Argentina y en una universidad pública.

² Manelli, a la hora de realizar una conclusión acerca de la metodología de enseñanza del Derecho en Argentina, concluye que “en el campo de la educación jurídica hay

colectiva, algo dogmática y ampliamente aceptada,³ según la cual enseñar Derecho requiere exclusivamente del método de clases magistrales⁴ (Cardinaux, 2013; Cardinaux y Clérico, 2005), y su aprendizaje se limita a la lectura de textos, la memorización de sus pasajes y, en el mejor de los casos, la argumentación sobre su contenido, es decir, “a la recepción, retención y reproducción de las normas jurídicas vigentes en un determinado tiempo y lugar” (Manelli, 2024). Lo que ocurre es que “siguen prevaleciendo esquemas de enseñanza basados en el mero acopio de información y en la memorización acrítica de normas legales” (Cicero, 2018).

Esta dinámica se da de manera solitaria, con escasa interacción con el estudiantado y con muy pocos recursos tecnológicos⁵ (Lista, 2006). Si bien este modelo pudo haber resultado eficaz en otros tiempos, hoy ya

un diagnóstico general que sostiene que la formación de profesionales jurídicos es eminentemente formalista, la cual consiste en un discurso pedagógico donde: (i) prevalece la transmisión de contenidos conceptuales por sobre el desarrollo de habilidades; (ii) las fuentes y recursos privilegiados para el aprendizaje de la disciplina son los textos jurídicos en detrimento de toda consideración sobre el contexto de producción del derecho; (iii) la estrategia de enseñanza que se privilegia sería la clase meramente expositiva, y (iv) las competencias promovidas, en el mejor de los casos son instrumentales y no se propician habilidades cognitivas y expresivas complejas” (2024, p. 14).

³ Sin embargo, no deja de llamar la atención, tal como expresamente señalan Cardinaux y Clérico (2013) que “[n]o se ha desarrollado en la Argentina aún una línea de investigación que tenga como objeto de reflexión las tendencias en la formación de docentes en el ámbito universitario para la formación de los abogados”. Esto dificulta bastante el anclaje que uno puede darles a las críticas, sin perjuicio de que, a quienes pertenecemos al sistema educativo universitario en la carrera de Derecho, las críticas y las problemáticas que se plantearán aquí puedan parecernos de algún modo una obviedad.

⁴ Vernengo (2023) dismantela la noción de la “clase magistral” como una técnica pedagógica inherentemente ventajosa para el aprendizaje significativo. En cambio, la presenta como un rito formalizado, arraigado en la tradición y la estructura de poder, que a menudo obstaculiza la verdadera comunicación, fomenta la pasividad y perpetúa una visión anticuada y autoritaria de la educación. Las supuestas “ventajas” se diluyen en la crítica, mostrando que lo que se valora no es la eficacia pedagógica, sino la preservación de un ritual y una jerarquía.

⁵ En palabras de Beloff y Clérico (2011), esta “hipótesis de enseñanza [consiste en] un docente ‘dictando’ contenidos (por lo general, del código o del ‘manual de cátedra’) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma ‘memorística’”.

no logra generar interés ni mantener la atención del alumnado (Vernengo, 2023). Por el contrario, contribuye a profundizar la distancia entre docentes y estudiantes, quienes, en general, se muestran desmotivados, descontentos y recíprocamente decepcionados. El estudiantado suele sentirse desanimado, mientras que el cuerpo docente experimenta frustración (González y Cardinaux, 2010; Vernengo, 2023).

Los estímulos del mundo actual han cambiado, así como las formas de comunicarse, acceder a la información y construir conocimiento (Cobo, 2016). El individualismo, históricamente característico del estudio del Derecho, parece atravesar una crisis, aunque esto rara vez sea advertido por los propios docentes. La resistencia al cambio es fuerte y la empatía escasa. En el ámbito jurídico resulta evidente que, salvo excepciones, docentes y estudiantes habitan mundos paralelos, sin interfaces comunes (Scolari, 2018), sin diálogos sinceros ni voluntad de encuentro.

El cuerpo docente tiende a atribuir el fracaso educativo exclusivamente a la falta de atención, lectura o estudio por parte del alumnado. Este, a su vez, se encuentra poco entrenado para iniciar y, sobre todo, concluir proyectos a largo plazo. La tensión resultante entre ambos impacta negativamente tanto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la futura práctica profesional del Derecho, cualquiera sea el rol que se asuma (Ávila Cambeiro, 2014). La pandemia de COVID-19 no hizo más que agravar esta situación (Marimon-Martí *et al*, 2022).

Frente a este panorama, resulta imperioso transformar las aulas, propiciar el diálogo y fomentar la creación conjunta, sin por ello abandonar la lectura rigurosa ni resignar la calidad académica. La clave está en evitar que la transformación implique la pérdida de la necesaria abstracción teórica, indispensable para una formación jurídica de excelencia (Gros y Durall, 2020). El desafío consiste en lograr que el alumnado no sólo se sienta parte del proceso, sino que efectivamente lo sea, participando activamente en la construcción del conocimiento. La falta de un diseño colectivo, participativo y democrático en la enseñanza del Derecho se percibe con claridad y genera malestar. Toda alternativa pedagógica innovadora es, en este ámbito, objeto de resistencia y se enfrenta a numerosos prejuicios.

La innovación en la enseñanza del Derecho debe orientarse a acercar al estudiantado a los conceptos abstractos de la disciplina mediante su

participación activa en la cursada. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas imprescindibles para facilitar este proceso (Gros y Durall, 2020; Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020). No sólo constituyen instrumentos eficaces para la enseñanza-aprendizaje, sino que forman parte inseparable de nuestras vidas cotidianas, especialmente en las generaciones que integran y seguirán integrando el universo estudiantil. Ignorarlas o rechazarlas implica desperdiciar su potencial y desaprovechar un saber que ya forma parte del capital colectivo del alumnado (Cobo, 2017).

En este nuevo modelo de enseñanza, se vuelve central la noción de conocimiento como construcción colectiva, surgida desde el aula y en interacción, desarticulando la doctrina tradicional del docente como único proveedor de saber y del estudiante como receptor pasivo (Marimon-Martí, *et al.*, 2022).

Este ensayo parte de un problema que, aunque no exclusivo de la enseñanza del Derecho ni ya novedoso, adquiere en este ámbito características propias, marcadas por la naturalización del *statu quo* y una fuerte resistencia al cambio. Una vez delineado el estado de situación, analizaré de qué manera las TIC pueden funcionar como “puentes cognitivos” en la educación universitaria. Para ello, revisaré sus características, potencialidades y limitaciones, así como su evolución en la enseñanza superior, con especial énfasis en los efectos de la pandemia, los nuevos desafíos surgidos y la consecuente necesidad de redefinir el rol docente. Finalmente, mostraré cómo las TIC pueden incorporarse de manera sencilla y escalable en el dictado de clases, así como los beneficios pedagógicos que ello conlleva.

II. UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DESDE ADENTRO

A. LA ESCASA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es una institución tan grande como compleja, y no es, desde luego, la única. Existen numerosas facultades de Derecho –tanto públicas como privadas– distribuidas a lo largo y ancho del país, muchas de las cuales comparten problemáticas similares. Si bien las reflexiones que aquí expongo pueden aplicarse a la mayoría de estas instituciones, tomaré como

caso testigo a la Facultad de Derecho de la UBA, ya que, por su historia, envergadura y cantidad de docentes y estudiantes, permite ejemplificar con claridad el problema que nos ocupa.

Más allá de la necesaria y valiosa libertad de cátedra (Madrid, 2013) –principio que debe resguardarse en toda universidad–, resulta evidente la falta de homogeneidad tanto en los contenidos como en las metodologías pedagógicas empleadas por los docentes que dictan las mismas asignaturas, incluso dentro de una misma cátedra. Tampoco existen lineamientos institucionales o recomendaciones orientadoras respecto de métodos de enseñanza.⁶

El resultado de esta situación es doble. Por un lado, cada estudiante aprende “el Derecho que le enseñaron”, lo que genera una gran disparidad en los conocimientos adquiridos, según quién haya sido el o la docente a cargo. Por otro lado, aprende “como puede”, lo que significa que el proceso de aprendizaje se vuelve incierto, confuso y, en muchos casos, frustrante. El estudiantado queda librado a la suerte de haber elegido –o haber sido asignado a– un curso más o menos accesible, más o menos claro, más o menos exigente.

Aunque esta heterogeneidad pueda resultar beneficiosa en casos particulares, en términos generales es perjudicial. No sólo afecta negativamente al estudiantado, que se encuentra desorientado y sin herramientas para abordar los contenidos, sino que compromete su futura formación profesional, al no brindarle estrategias eficaces para aplicar esos conocimientos en la práctica (Ávila Cambeiro, 2014).

Desde luego, existen docentes con sólidas competencias pedagógicas y metodológicas,⁷ que incluso incorporan eficazmente las tecnologías

⁶ Esta problemática es incluso más compleja de lo que aquí se expone, dado que a todo ello debe sumarse la falta –o en la precariedad– de políticas públicas dirigidas a mejorar la educación universitaria pública (Lion, 2012). Esa falta de políticas públicas también se traduce en la ausencia de espacios institucionalizados para el trabajo colaborativo dentro de las cátedras: falta de criterios compartidos, escaso intercambio de experiencias metodológicas, nula planificación colectiva. En este sentido, la deficiente formación pedagógica del cuerpo docente es una de las causas estructurales del fracaso educativo (Castaño Garrido, 1994), aunque no la única.

⁷ En ese marco, corresponde visibilizar el trabajo y la dedicación con la que, desde la propia Universidad de Buenos Aires, e incluso, desde la Facultad de Derecho de esta institución, se exige y promueve a que se curse la “Carrera Docente”.

digitales. Pero no siempre es así, “por lo general, se trata de abogados devenidos profesores de una asignatura específica, ya que la gran mayoría de los profesores de derecho carecemos de formación pedagógica y ello nos lleva a replicar el modelo de clase tradicional con el que nos hemos formado, que pone el acento en lo que dice el profesor y no en lo que aprende el alumno” (Cicero, 2018).

Lo que aquí se pretende destacar es que la ausencia de una orientación metodológica clara en la enseñanza del Derecho tiene efectos adversos sobre las y los estudiantes, que no saben cómo estudiar, cómo organizar la información ni cómo discernir lo esencial de lo accesorio (Ávila Cambeiro, 2014; Porzio *et. al.*, 2022).

B. NECESIDAD DE INNOVACIÓN Y CAMBIO DE PARADIGMA

Pese a la accesibilidad generalizada y al uso masivo de las tecnologías en la vida cotidiana, persisten importantes dificultades –tanto por parte del cuerpo docente como de las instituciones universitarias– en su integración didáctica y apropiación pedagógica (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). Esta situación se agrava por la escasa formación en el uso educativo de las TIC, lo que acarrea el riesgo de que su incorporación se reduzca a una mera fachada que reproduce métodos obsoletos, ineficaces incluso en su momento (Aparici, 2002).

A pesar de los esfuerzos que se realizan desde la “Carrera Docente”, la metodología de enseñanza que predomina en las aulas de Derecho, al igual que la concepción de los roles tradicionales de docentes y estudiantes, no responde a las necesidades actuales ni resulta eficaz para abordar los desafíos del presente. Por el contrario, profundiza una distancia creciente entre ambos grupos. En este contexto, la necesidad de transformación resulta evidente.

Sin embargo, el cambio que se propone no debe ser superficial ni limitado a incorporar recursos digitales en un modelo pedagógico anquilosado. Se trata de una transformación profunda, basada en la comprensión del aprendizaje como un proceso dinámico y en construcción (Onrubia, 2005), que convoque a todos los actores involucrados y en el que las TIC funcionen como auténticos puentes cognitivos. No consiste, por tanto, en adaptar conceptos contemporáneos y tecnologías

emergentes al andamiaje rígido que caracteriza a las aulas jurídicas, sino de repensar ese andamiaje desde su base.

Una vez identificado el problema, resulta imprescindible construir una propuesta educativa acorde con los contenidos, las características del estudiantado y las capacidades del cuerpo docente, basada en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y orientada a integrar y aprovechar los recursos tecnológicos de manera significativa.

El único camino posible es la deconstrucción del modelo tradicional de enseñanza, así como de las figuras estereotipadas del “profesor” y del “alumno”. En su lugar, debe erigirse un sistema educativo renovado, que garantice la calidad del aprendizaje al tiempo que contemple las necesidades contemporáneas del estudiantado y de la sociedad. Un modelo que abandone las fronteras institucionales, espaciales y temporales propias de la educación tradicional, y que atienda no solo al contenido, sino también al contexto. En este (ya no tan) nuevo paradigma, la tecnología educativa resiliente (Acevedo y Mondragón, 2005) cumple un rol central, ya que permite enseñar y aprender desde y en contextos complejos.

Ahora bien, tampoco esto tiene que llevarnos a creer que la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria es la solución para todos los múltiples y multidireccionales problemas que padece la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, sino simplemente, aunque no por ello de poca importancia, mejorar uno de los tantos aspectos que se presenta en el marco de la temática.

III. LAS TIC COMO “PUENTES COGNITIVOS”

A. UNA APROXIMACIÓN AL TEMA

En el ámbito educativo, el gran desafío consiste en diseñar métodos de enseñanza y aprendizaje que convoquen a sus participantes desde el inicio, que habiliten la interacción multidireccional, que exijan una participación activa y que, en consecuencia, fomenten el compromiso y la responsabilidad compartida. Se trata de promover un paradigma empático, atravesado por la comunicación, de base cognitivista o constructivista (Piaget, 1970; Ausubel, 1978), y capaz de acompañar el cambio constante.

Si bien es cierto que muchos aprendizajes pueden tener lugar sin mediación tecnológica, “hoy en día no contar con plataformas tecnológicas para realizar ciertas dinámicas de aprendizaje es limitar dramáticamente el espectro de posibilidades, conocimientos y destrezas de educadores y educandos” (Cobo, 2016, p. 51).

Desde una perspectiva orientada a la innovación educativa, las TIC cumplen un rol central, ya que permiten la reconstrucción personal del conocimiento (Onrubia, 2005). Las tecnologías aplicadas a la enseñanza deben facilitar el aprendizaje, funcionar como apoyo efectivo y constituirse también en herramientas inclusivas que amplíen las oportunidades educativas (Fernández Salazar y Jofré, 2019). En este sentido, resulta crucial evitar que su incorporación genere nuevas formas de exclusión, es decir que la presencia de TIC no profundice la brecha digital ni reproduzca desigualdades preexistentes (Corbetta, 2021). Por el contrario, su función debería ser la de invitar a los y las estudiantes a integrarse al proceso de construcción del conocimiento, en lugar de quedar excluidos de él.

Desde esta mirada, lo que se busca subrayar es que no se trata de una comprensión meramente instrumental de las TIC. Estas, por sí solas, no garantizan ninguna mejora educativa. En este ensayo, su incorporación se plantea desde una perspectiva pedagógica, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso se las concibe como facilitadoras, no como soluciones automáticas.

La alfabetización digital merece especial atención. La brecha digital sigue siendo un problema vigente que reproduce desigualdades entre clases sociales, grupos etarios, regiones y países (Katzman, 2010). En Argentina, las universidades públicas no cuentan con grandes recursos tecnológicos: el acceso a Internet es limitado, y la disponibilidad de proyectores, televisores u otros medios digitales en las aulas es reducida. A ello se suma la heterogeneidad del estudiantado, tanto en términos culturales como socioeconómicos, lo cual impacta en la posibilidad de acceder a dispositivos, programas pagos y conectividad adecuada.

Por su parte, el cuerpo docente también enfrenta limitaciones. Además de las dificultades económicas, se advierte una menor disposición

–o mayores obstáculos– entre quienes tienen más edad o menos tiempo disponible para formarse en el uso educativo de las TIC, debido a sus múltiples tareas profesionales, familiares o domésticas (Castañeda, 2019).

Como señalan Gutiérrez Escobar *et al.* (2021):

“Tradicionalmente, el profesor podía diseñar sus propios medios de enseñanza, pero en la actualidad, para hacer una multimedia o un software educativo, por solo citar dos ejemplos, se necesitan conocimientos que no forman parte de los programas de estudio que se imparten regularmente en los programas de formación pedagógica. Si se piensa en el caso de aquellos docentes que por formación inicial no lo son y han devenido tales, se incrementa entonces la dificultad. Esos conocimientos deberán ser adquiridos en educación postgraduada, pero todavía no son suficientes los cursos diseñados en diferentes modalidades para satisfacer esas necesidades”.

En este marco, lo importante es incorporar las TIC en la enseñanza universitaria dentro de las posibilidades reales de infraestructura y capacidad económica de la comunidad educativa (Gutiérrez Escobar *et al.*, 2021). Esto implica promover pequeños pero significativos cambios, que idealmente deberían estar acompañados por políticas públicas orientadas a la alfabetización digital y a la reducción de la brecha tecnológica.

En forma precisa, Gómez Palacio (2016) sostiene:

“Cuando nos referimos a las TIC como puente cognitivo aludimos directamente a la conexión de nuevos conceptos con alguna idea de carácter más general ya presente en la mente de los estudiantes y los docentes, que posibilitan el logro de aprendizajes significativos”.

Esta noción será retomada más adelante, cuando se fundamente con mayor profundidad la hipótesis que atraviesa este trabajo: que las TIC son herramientas no sólo útiles, sino necesarias en los procesos de aprendizaje universitario, y que el éxito de su implementación dependerá en gran medida del uso pedagógico intencionado y del desarrollo de competencias tecno-didácticas por parte del cuerpo docente.

B. NUEVAS HERRAMIENTAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: LAS TIC

1. EL PROCESO HACIA EL CAMBIO

Desde principios del siglo XXI, las TIC han transformado progresivamente la naturaleza de la educación, particularmente en el ámbito universitario y, en especial, en el sector privado. Sin embargo, debido a la persistencia de una profunda brecha digital (Katzman, 2010), este proceso ha sido más lento y desigual en las instituciones públicas, al menos hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19.⁸

Es importante no perder de vista que las TIC han ampliado tanto las posibilidades como los desafíos del sistema educativo (Selwyn *et al.*, 2022), aunque sus beneficios sólo están disponibles para quienes pueden efectivamente acceder a ellas. Con el transcurso de las últimas décadas, los recursos pedagógicos tradicionales han demostrado ser insuficientes y, en muchos casos, obsoletos (Castañeda, 2021). La incorporación de las TIC en el proceso educativo no sólo ha aportado herramientas, sino que ha habilitado la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, interactivos y personalizados, configurando una transformación irreversible. Como sostiene Aparici (2002):

“Las nuevas tecnologías permiten establecer una comunicación ‘on line’ y tener un papel mucho más activo en la construcción y desarrollo de un currículum”.

Este fenómeno representa el ingreso definitivo a una nueva etapa: la era de la información (Castells, 1996). En ella, el aprendizaje deja de concebirse como mera transmisión de contenidos para pasar a ser un proceso de producción activa de conocimiento (Marimon-Martí *et al.*, 2022), en el que las TIC encuentran un terreno fértil para su desarrollo pedagógico (Martel y Pérez-i-Garcías, 2020).

No caben dudas de que la incorporación de plataformas digitales y recursos en línea en el nivel universitario ha contribuido a democratizar las aulas, ampliar las posibilidades de acceso, dinamizar los procesos,

⁸ Aunque podría pensarse que incluso la pandemia acentuó esas diferencias. Sobre este tema, véase LORENZO, J. y V. LÓPEZ (2024), “Desigualdades educativas en torno a la TIC: Miradas hacia escenarios pos pandemia”, en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 6, 143-158.

diversificar estrategias de aprendizaje y permitir que personas con necesidades, habilidades e intereses diversos puedan aprender a su ritmo y según sus propios estilos. Además, han favorecido la conexión global, derribando barreras geográficas, culturales y económicas (Castells, 1996).

Lo característico de esta nueva revolución no es sólo el avance tecnológico en sí mismo, sino la aplicación del conocimiento y de la información a la propia generación de conocimiento y a los procesos de comunicación. En palabras de Silvela Díaz-Criado (2004):

“Esta realimentación positiva se amplifica al llegar la tecnología a poder de los usuarios, que toman su control” (pp. 152 y ss.).

2. *EL SÚMMUM DE LAS TIC EN EDUCACIÓN: LA PANDEMIA*

Hasta hace pocos años, la expresión “pararse frente a un curso” sintetizaba –de manera casi icónica– la función docente en cualquier nivel educativo. Representaba no sólo una imagen habitual, sino también la única metodología considerada válida en gran parte de las facultades de Derecho del país (Vernengo, 2023; Ávila Cambeiro, 2014). Sin embargo, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 alteró radicalmente ese esquema: hoy esa imagen sólo puede entenderse como una metáfora o como un vestigio del pasado.

Lo que antes parecía impensado se convirtió, de pronto, en una necesidad cotidiana. ¿Quién hubiera imaginado, en 2019, que al año siguiente estaríamos dictando clases para cincuenta o cien estudiantes desde nuestras casas, con conexión doméstica, sin espacios adaptados y compartiendo el mismo ambiente con nuestras familias?

En 2020, la mayoría de las y los docentes universitarios en Argentina no estábamos ni preparados ni formados para la enseñanza remota (Porzio *et al.*, 2022). Fuimos autodidactas forzados por la urgencia, y pusimos a prueba nuestras capacidades de adaptación. Algunos docentes se resistieron a intentarlo, otros lo intentaron con resultados insatisfactorios (Selwyn *et al.*, 2022), pero también hubo quienes supieron leer el momento, capitalizar la experiencia y transformarla en una oportunidad de aprendizaje. En todos los casos, el cambio sólo fue posible gracias a la

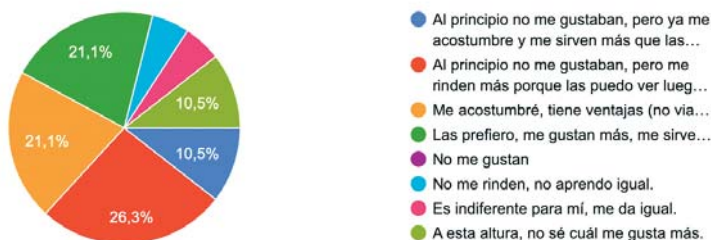
disposición al diálogo, la colaboración mutua entre estudiantes y docentes, y cierta dosis de empatía compartida.

Una herramienta sencilla, gratuita y eficaz que se volvió valiosa en este contexto fue el uso de encuestas anónimas, como las ofrecidas por Google Forms. Su implementación no requiere gran formación ni consume demasiado tiempo de preparación, pero bien diseñada puede contribuir significativamente a construir empatía digital (Selwyn *et al.*, 2022), un elemento indispensable en todo proceso educativo mediado por tecnologías.

A modo ilustrativo, incluiré más adelante un gráfico tomado de una encuesta aplicada al inicio de mi curso en 2022,⁹ cuando recién comenzábamos a dejar atrás los efectos inmediatos de la pandemia. Los resultados¹⁰ permiten observar el grado de adaptación alcanzado por el estudiantado frente a la enseñanza virtual y abren la puerta a una reflexión pedagógica más profunda.

¿Cómo ha sido hasta ahora tu experiencia con las clases virtuales?

19 respuestas



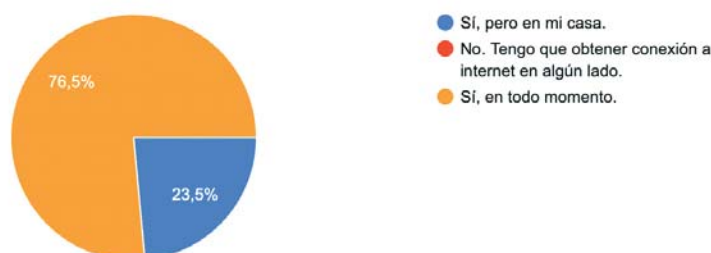
⁹ Soy profesora adjunta (int.) de Derecho Penal y tengo a cargo una comisión (o un curso) por semestre de la asignatura "Teoría del delito y sistemas de la pena". Se trata de una materia obligatoria del Ciclo Profesional Orientado (CPO) en Derecho Penal, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

¹⁰ Sin perjuicio de que se trata de un caso individual y, por tanto, no se pretenden extraer conclusiones generales, sirve el ejemplo como caso testigo. Un estudio sistemático y más completo, con su correspondiente análisis valorativo posterior, puede verse en PORZIO, P. E., L. F. ARMENTO y J. BAMONDI (2022), "Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (39), 127-155.

En 2023, retomada la presencialidad “por completo”, preguntaba sobre los medios y las posibilidades del alumnado para acceder a las TIC y la respuesta fue esperanzadora.

¿Contás con los medios necesarios para acceder a internet y a Google Drive para visualizar el material de estudio, las clases grabadas, etc.?

34 respuestas



Es evidente que el cambio en la enseñanza universitaria no se produjo de un día para el otro. El proceso de transformación había comenzado décadas antes, aunque de manera desigual y fragmentaria. La irrupción del COVID-19, sin embargo, actuó como un acelerador histórico: obligó a docentes y estudiantes a migrar, de forma repentina y masiva, hacia entornos de enseñanza mediados por tecnologías. En ese contexto, las TIC dejaron de ser una opción para convertirse en la tan indispensable como posible vía de comunicación, enseñanza y aprendizaje.

Este giro no habría sido viable sin los avances previos en materia de educación digital, tanto a nivel teórico como práctico. Durante la pandemia, nos vimos forzados a adaptarnos para continuar. Y aunque las condiciones fueron difíciles, el resultado fue, al menos en este aspecto, positivo: no se perdieron dos años, sino que se ganaron herramientas, experiencias y saberes. Las y los docentes nos capacitamos en tiempo récord, se rompieron esquemas tradicionales rígidos y quedó demostrado que es posible enseñar y aprender de forma virtual o híbrida, más allá de las preferencias individuales. La pandemia nos obligó a alfabetizarnos digitalmente, a confiar en las TIC y a integrarlas en nuestras prácticas docentes. Algo se transformó, y ese cambio llegó para quedarse.

3. ¿UNA CONTRAMARCHA DIGITAL?

Superada la emergencia sanitaria, se hizo evidente que la incorporación de las TIC en el proceso educativo puede generar beneficios pedagógicos concretos: mejora la comunicación, diversifica las modalidades de aprendizaje y favorece la inclusión. Permite estudiar y trabajar en grupo sin necesidad de dedicación exclusiva a la vida universitaria, y facilita el acceso a contenidos en distintos formatos, adaptables a las necesidades y capacidades psicofísicas de cada estudiante. Si bien su uso supone ciertos costos, estos se ven compensados por ventajas significativas, como el ahorro en traslados, la posibilidad de cursar desde el hogar o el acceso remoto a bibliografía digitalizada.

Sin embargo, incluso cuando se capitalizan los aprendizajes que dejó la pandemia, no puede considerarse concluida la discusión sobre el uso de tecnologías en la educación superior. En la actualidad, emergen nuevos interrogantes asociados a los efectos de una digitalización excesiva (Selwyn *et al.*, 2022). En términos generales, podríamos decir que la pandemia produjo un desplazamiento desde una cultura tecnofóbica hacia una actitud de tecnofilia.

Aparici (2002) describe con claridad ambos extremos:

“La tecnofilia caracteriza a aquellos ‘adeptos’ y ‘adictos’ a las tecnologías que consideran que la solución de cualquier problema pasa por una mirada tecnológica. Este grupo no establece ningún tipo de distanciamiento sobre las verdaderas posibilidades y limitaciones que ofrece una máquina y suele mostrar ‘una fe ciega’ en lo que la tecnología posee y promete. Por el contrario, la tecnofobia se caracteriza por una aversión al uso de tecnologías mecánicas, electrónicas y digitales, llegando a considerar que el origen de muchos de los problemas sociales se debe al nuevo desarrollo tecnológico” (p. 25).

Frente a estos extremos, diversos estudios han comenzado a proponer nuevos equilibrios: por ejemplo, la necesidad de retomar el uso del libro en papel o de combinarlo con los recursos digitales (Selwyn *et al.*, 2022). Además, un nuevo eje de preocupación surge con el avance de la inteligencia artificial, que presenta desafíos todavía abiertos para el campo educativo, los que no serán abordados aquí, no porque no sean

importantes ni vertiginosos sino para delimitar los ámbitos de análisis y las problemáticas puntuales en cada situación.

Aunque no es objetivo de este trabajo profundizar en estos debates emergentes, interesa aquí destacar dos aspectos. En primer lugar, que la educación –y en particular, la educación universitaria– debe mantenerse en constante adaptación proactiva frente a las transformaciones sociales y tecnológicas. La enseñanza del Derecho, al involucrar personas adultas con mayores posibilidades cognitivas y reflexivas, no puede permanecer ajena a ese dinamismo. Incorporar las TIC no sólo permite diversificar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que prepara a los futuros profesionales para desempeñarse en un mundo digitalizado y en permanente cambio.

En segundo lugar, y en tanto las TIC forman parte estructural de la sociedad contemporánea, su incorporación en el aula no debe ser ignorada ni resistida, sino comprendida e integrada de manera crítica y pedagógicamente intencionada. Siempre que sirvan para favorecer la equidad, la calidad y el acceso al conocimiento, los avances tecnológicos no deben ser vistos como una amenaza, sino como una oportunidad de mejora educativa.

Desde esta perspectiva, el rol protagónico que adquirieron las TIC en el ámbito universitario –impulsado, en gran medida, por la pandemia– debe valorarse positivamente. Este ensayo ha intentado, precisamente, visibilizar esos beneficios y desmitificar la idea de que sólo es posible transformar la enseñanza mediante tecnologías si se cuenta con abundantes recursos económicos o si se baja la exigencia académica. Nada de eso es necesario. Pero sí resulta indispensable reconocer que existen nuevos escenarios que requieren una reflexión crítica, que no se detenga ni en la idealización tecnológica ni en la nostalgia por las formas tradicionales.

4. EL “NUEVO” ROL DEL DOCENTE

La masiva incorporación de las TIC en la enseñanza –en todos los niveles educativos–, junto con el advenimiento de la nueva era de la información, ha generado la necesidad imperiosa de repensar el rol del docente (Fernández Prados, 2012).

Se trata de contrastar modelos más antiguos pero vigentes de enseñanza, basados principalmente en la exposición magistral, con un modelo que integre las TIC con empatía digital, adaptado a las posibilidades estructurales reales de la universidad pública argentina y con especial atención a no profundizar la brecha digital. Este nuevo rol docente debe pensarse en el marco de un curso que utilice las TIC como herramientas que enriquezcan los procesos de aprendizaje (Onrubia, 2005), actuando como puentes o interfaces que faciliten la conexión efectiva entre docentes y estudiantes (Cobo, 2016). Es decir, se trata de crear “una forma de pensar en posibles rutas de navegación; brújulas y no mapas” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 14).

En este contexto, el rol del docente se presenta como poco lineal, creativo y sin fronteras rígidas, pero ello no implica que deje de exigirse un dominio profundo del contenido ni que se prescinda del uso de los textos clásicos como materiales de estudio. Por el contrario, la función docente consiste en brindar herramientas que involucren al alumnado en el proceso de aprendizaje, motivándolo, interpelándolo y promoviendo su participación activa mediante el uso o la mediación de las TIC. El producto final es concebido como un eslabón más de un proceso ubicuo e infinito, una narrativa colectiva en la que todos los actores aportan y el cuerpo docente actúa como guía (Gros & Durall, 2020).

Con claridad, Gros y Durall (2020) sostienen:

“[e]l diseño de aprendizaje de forma colaborativa implica generar procesos colectivos en los que las educadoras, las aprendices, así como las demás partes implicadas, tienen la posibilidad de influir y controlar el proceso de diseño y las soluciones generadas a través de este. Se trata de establecer relaciones horizontales de aprendizaje mutuo, en las que se valoran los saberes que cada parte aporta” (p. 15).

Desde esta concepción, el docente es una parte activa de un proceso reflexivo y adaptativo, construido juntamente con todos los actores involucrados. En consecuencia, resulta fundamental la formación docente en materia pedagógica y, en particular, en la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria (Area Moreira, 2017). Estas tecnologías brindan oportunidades para crear entornos de aprendizaje basados en la

conectividad y la participación en redes sociales, lo que contribuye a un aprendizaje más colaborativo y social.

En palabras de Fernández-Prados (2012):

“Los roles de la comunidad educativa y de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se han visto, cuando menos, modificados por la irrupción de las TIC. En este nuevo paradigma, el profesor pasa a ser un mediador, facilitador del acceso a la cantidad de información disponible más que un transmisor omnisciente. De la misma manera, el alumno adquiere un papel más activo en su propio aprendizaje frente a la mera recepción y absorción pasiva del conocimiento. También los métodos de enseñanza y aprendizaje cambian hacia un modelo más abierto y colaborativo, en el contexto de una clase que supera las limitaciones de espacio y tiempo gracias a la educación virtual (*e-learning*), a la educación semipresencial (*b-learning*) y a las tecnologías asincrónicas de aprendizaje. Finalmente, el currículum académico participa de la dinámica en el contexto de una sociedad cambiante y acelerada que exige una actualización y búsqueda permanente de nuevas fuentes de información y recursos” (p. 168).

Un ejemplo concreto y simple de esta transformación es la creación de grupos de WhatsApp, que han permitido establecer una comunicación constante y fluida entre alumnos y docentes, así como entre aspirantes a docentes, ayudantes y profesores. Esta práctica contribuye a disipar las jerarquías verticalistas tradicionalmente presentes en la relación docente-estudiante de muchas carreras universitarias.

IV. EL ROL DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

A. PUNTOS DE PARTIDA

Partiendo de una reflexión de Bauman sobre los problemas que aquejan a la Universidad en lo que denomina “modernidad líquida”, González-Sanmamed enumera con claridad las dificultades y retos a los que nos enfrentamos como docentes: “el síndrome de la impaciencia, la voluntad de reducir a la mínima expresión temporal cualquier esfuerzo relacionado con la educación y la formación, la obsolescencia del conocimiento, cuyo valor duradero deja de ser un atributo positivo para

convertirse más bien en un lastre, y la voluntad o necesidad de cada individuo de disponer de un hecho formativo diferencial que lo haga sustancialmente distinto a otro para poder competir en mejores condiciones” (2018, p. 38).

A partir de este diagnóstico, los interrogantes que se plantean son si, en la carrera de abogacía, resulta necesario y posible deconstruir el modelo tradicional de enseñanza para reconstruirlo desde las necesidades actuales del alumnado y la sociedad, en consonancia con la nueva concepción del conocimiento (Álvarez González, 2019), superando las “fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional” (González-Sanmamed *et al.*, 2018, p. 39), y atendiendo no sólo al contenido, sino también al contexto (González-Sanmamed *et al.*, 2018).

En este trabajo ya he argumentado la imperiosa necesidad de innovación, que si bien no es exclusiva de la facultad de Derecho (Juárez Jerez, 2012), enfrenta una fuerte resistencia a las fuerzas e ideas de cambio. Esto evidencia la necesidad de construir una propuesta educativa acorde al contenido, al alumnado y al grupo docente, basada en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La innovación en la enseñanza del Derecho debería buscar acercar al alumnado tanto a los conceptos abstractos como a los prácticos de cada materia, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes. El cambio que se propone consiste en conectar personas con información, experiencias y emociones, y que estas a su vez se relacionen entre sí, sin que esto implique necesariamente contacto físico ni pérdida de la calidad académica. La propuesta es perfectamente viable en diversos escenarios educativos: modalidades a distancia, híbridas o presenciales con inclusión de recursos o actividades asincrónicas, siempre respetando las exigencias curriculares.

En un contexto marcado por la falta de infraestructura y recursos económicos –como ocurre en las universidades públicas argentinas¹¹–, por la heterogeneidad del alumnado en cuanto a sus posibilidades

¹¹ Un amplio estudio sobre esta temática puede encontrarse, entre otros, en DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE. Disponible en <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>.

económicas, familiares y laborales, y por un cuerpo docente que no se dedica exclusivamente a la docencia, que realiza otras tareas, con baja preparación pedagógica y diversidad etaria y formativa, cualquier iniciativa de cambio debe ser realista y accesible. De este modo, se asegura que el cambio sea posible y que, una vez implementado, no genere problemas mayores que sus ventajas, por ejemplo, evitando profundizar la brecha digital.

En función de lo anterior, a continuación, intentaré mostrar el rol esencial que las TIC desempeñan en el aprendizaje del Derecho. No se pretende postular que las TIC puedan suplir deficiencias estructurales que exceden a la enseñanza del Derecho, ni tampoco otorgarles un carácter mágico o infalible, ya que una confianza irreflexiva en ellas sólo conduciría al fracaso y limitaría la capacidad crítica del proceso educativo.

Por el contrario, este ensayo sostiene que la incorporación en el dictado de clases universitarias de recursos tecnológicos sencillos, de libre acceso o disponibles para la mayoría de quienes estudian en las universidades públicas, y a los cuales tanto estudiantes como docentes pueden adaptarse sin requerir una capacitación onerosa en tiempo o dinero, facilita la adquisición y fijación de conocimientos, motiva e involucra a los actores en el proceso educativo, personaliza la relación entre alumnado y docentes, y repercute positivamente en la calidad del aprendizaje y, en consecuencia, en la calidad profesional.

A esta altura surgen dos interrogantes que serán abordados en lo que sigue: primero, ¿cómo es posible incluir las TIC en este contexto sin generar mayor resistencia ni ampliar la brecha digital? Y segundo, ¿cómo evitar que esta propuesta se limite a ser un mero reemplazo digital de la lectura obligatoria? Para ello, será necesario analizar de qué manera diagramar un esquema educativo mediado o facilitado por herramientas tecnológicas que fomenten la lectura, incentiven el conocimiento y favorezcan el aprendizaje.

B. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

1. UNA PROPUESTA SIMPLE Y TRANSFORMADORA

El contenido de este apartado varía considerablemente según el contexto en que se incorpore la tecnología, ya sea en una universidad privada

o pública, o incluso en una universidad pública latinoamericana o alemana, por mencionar un contraste significativo. En el marco concreto de las universidades públicas argentinas, y más específicamente de la Facultad de Derecho de la UBA, mostraré que es posible innovar tecnológicamente en la enseñanza universitaria sin disponer de amplios presupuestos, y que estas pequeñas pero necesarias herramientas pueden tener un impacto positivo en todo el proceso educativo.

En términos generales, lo que aquí se plantea es el aprovechamiento de recursos tecnológicos al alcance de casi todas las personas que estudian y enseñan Derecho en la actualidad, herramientas que en su mayoría ya conocen o pueden aprender a utilizar fácilmente. Se trata, además, de recursos de libre acceso o que no implican gastos adicionales, más allá del costo básico de contar con conexión a Internet y disponer de un dispositivo electrónico como un teléfono celular, una computadora o una *tablet*. Sin pretender agotar las posibilidades existentes, a continuación, mencionaré algunos recursos tecnológicos sencillos, de acceso gratuito y utilidad probada.

Comenzaré con WhatsApp, una herramienta muy valiosa para tender puentes entre alumnado y cuerpo docente. Dado que es un recurso ampliamente utilizado –y por ello no requiere capacitación previa– y que su uso es gratuito salvo por el acceso a Internet, permite la creación de grupos con funciones variadas. Por un lado, resulta muy efectiva la creación de un grupo general que incluya a todo el alumnado y docentes, donde la comunicación puede ser unidireccional para brindar información importante. Por otro lado, es sumamente útil dividir al estudiantado en pequeños grupos con su respectivo grupo de WhatsApp, asignando a cada uno un docente o alumno ayudante a cargo. A diferencia del grupo general, en estos grupos pequeños todos los integrantes pueden participar activamente, siempre que existan reglas claras. Esta herramienta es indispensable para la tarea de tutoría en cursos grandes a partir de la subdivisión en subgrupos más reducidos.

Otro recurso esencial es el uso de almacenamiento en la nube (*Cloud Storage*). La UBA provee cuentas institucionales de correo electrónico con acceso a Google Drive, que no sólo sirve para guardar archivos sino también para compartir carpetas con permisos diferenciados, como “solo lectura”, descarga o edición. Esto posibilita acercar al alumnado material

de estudio, clases grabadas (por ejemplo, en Zoom) y las clásicas presentaciones elaboradas con PowerPoint o, mucho mejor, con Canva o Genially usadas durante las clases teóricas y prácticas.

Las diapositivas ayudan a captar y mantener la atención durante las clases, a ordenar y organizar los contenidos iniciales, y luego funcionan como guías para orientar el estudio autónomo. Los videos grabados permiten que ningún estudiante pierda contenido y facilitan la revisión cuantas veces sea necesario.

Una manera eficiente de fomentar la lectura obligatoria es ponerla a disposición en un espacio de libre acceso. Esto implica digitalizar –por ejemplo, escanear– las partes obligatorias de los textos y subirlas en formato PDF a la nube, organizada de modo que invite a la lectura. El formato digital o *e-book* aligera la carga física de los estudiantes, posibilita el estudio en cualquier lugar y reduce costos.

Si existen textos disponibles en Internet, otra forma de facilitar el acceso y promover la lectura es mediante la hipertextualidad, herramienta actual y muy valiosa y a veces olvidada. Carlos Scolari (2008) señala que no se trata sólo de documentos conectados, sino de una red de usuarios interactuando a través de documentos y dispositivos. Como explica Piscitelli (2008), el lector activa enlaces que añaden una nueva dimensión cognitiva y mecánica a la lectura, promoviendo una interacción dinámica con el contenido.

Una forma sencilla de implementar hipertextos es incluir en el cronograma o programa de la materia todos los enlaces que permitan acceder directamente a ensayos, libros disponibles en línea, carpetas de Drive, grupos de WhatsApp, etc. Las presentaciones pueden incorporar hipervínculos que pueden aprovecharse durante la clase, si la conexión a Internet lo permite.

Para responder consultas, además de los recursos mencionados, existen herramientas gratuitas de fácil acceso. Si bien el correo electrónico es común, no permite la socialización ni el intercambio entre todos los participantes. Por el contrario, los foros, por ejemplo, con Google Groups, facilitan la intervención colectiva y activa. Otra opción particularmente útil es la pizarra compartida, donde preguntas y respuestas quedan visibles y se pueden adjuntar diferentes formatos: texto, voz, enlaces o

videos. Plataformas como Padlet ofrecen versiones gratuitas funcionales para este propósito.

Finalmente, aunque quizás sea más complejo, la creación de podcasts puede ser una herramienta valiosa. Conociendo los canales gratuitos más utilizados y accediendo a tutoriales básicos, es posible generar contenido en este formato. El podcast permite a los estudiantes aprender durante sus traslados o tiempos muertos, haciendo más eficiente el uso de su tiempo. Lo mismo cabe decir respecto de los canales de YouTube, gratuitos desde una cuenta de Google, en los que se puede crear contenido y transmitirlo con posterioridad ilimitadas veces.

No es posible enumerar aquí todas las pequeñas incorporaciones tecnológicas que pueden implementarse sin conocimientos avanzados de programación o costos adicionales. El objetivo de este apartado es, ante todo, desmitificar la idea de que innovar en educación implica siempre inversiones grandes de tiempo y dinero, y concluir que el verdadero problema suele ser la falta de información o la carencia de iniciativa personal e institucional para comenzar a incorporar las TIC en la enseñanza del Derecho, y así integrarse activamente a las nuevas formas de comunicación.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EMERGENTE

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a desempeñar un papel creciente en el ámbito educativo, y su integración en la enseñanza del Derecho representa, más allá de sus múltiples problemas e incluso desconocidas dificultades, una oportunidad para transformar tanto las prácticas docentes como los modos de aprendizaje. Si bien su implementación en el ámbito universitario latinoamericano todavía es incipiente, y bastante cuestionada y rechazada –con razón– por muchos actores del sistema, los desarrollos recientes –como los modelos de lenguaje generativo (por ej.: ChatGPT de OpenAI, Claude de Anthropic o Gemini de Google)– permiten anticipar un escenario en el que la IA se convertirá en una herramienta pedagógica cotidiana.

En este marco, y si su evolución lo permite, la IA puede utilizarse como una extensión de las estrategias docentes orientadas a fomentar el

pensamiento crítico, la argumentación jurídica y la autonomía en el aprendizaje. Ahora bien, la incorporación de IA en la educación no debe consistir únicamente en automatizar tareas o brindar respuestas correctas, sino en potenciar habilidades cognitivas superiores, promoviendo una relación dialógica con la tecnología. Esto dependerá en gran medida de la capacitación docente.

Esta interacción puede estar guiada por pautas del docente que orienten el uso de la herramienta con sentido crítico. Como advierte Perelman (2023), el uso indiscriminado de IA sin alfabetización digital crítica puede generar efectos adversos, como la reproducción de errores, sesgos o una comprensión superficial del Derecho positivo.

Desde una perspectiva institucional, el uso de IA plantea también desafíos éticos, legales y pedagógicos. Es fundamental establecer criterios claros sobre cuándo y cómo puede utilizarse esta tecnología, tanto en la evaluación como en la elaboración de trabajos prácticos, para evitar prácticas que contradigan los principios de autoría y esfuerzo individual. En este punto, la IA no debe ser entendida como un sustituto del trabajo académico, sino como una herramienta complementaria que requiere supervisión docente y reflexión crítica (Selwyn, 2022).

Existen, además, usos específicos que pueden potenciar la experiencia docente. Por ejemplo, mediante el uso de IA, un docente puede generar en pocos minutos distintos enunciados de casos prácticos, construir rúbricas de evaluación personalizadas o recibir asistencia para sintetizar textos doctrinarios complejos. Incluso pueden utilizarse modelos de IA entrenados con jurisprudencia, códigos y leyes para responder preguntas frecuentes del alumnado, siempre dentro de un marco regulado, supervisado y complementario a la enseñanza presencial.

En síntesis, la IA puede cumplir un papel significativo en la enseñanza del Derecho si se integra de forma planificada, crítica, contextualizada y supervisada. Lejos de reemplazar al docente, la IA podría convertirse en una aliada para renovar las prácticas pedagógicas, siempre que su incorporación esté guiada por principios didácticos claros, una ética académica firme y una comprensión profunda del Derecho como práctica argumentativa y socialmente situada.

C. *LAS TIC COMO PUENTES COGNITIVOS*

Para concluir, no puede dejarse de resaltar la importancia fundamental del rol docente, no sólo en la enseñanza sino también en el proceso de aprendizaje. Como señala Reyero Sáenz (2019, p. 118), “el objetivo de todo profesor es motivar e involucrar al alumno, captar su atención, impartir clases memorables para él; en resumen, impactarlo para vencer ante el resto de los estímulos que este pueda tener –no sólo en el aula, sino también en su entorno social– y con los que el docente compite (...) Esto no es fácil; requiere tiempo y esfuerzo para planificar sesiones atractivas y proyectos que, verdaderamente, inspiren, apasionen e involucren al alumno”.

En este sentido, las emociones y las sensaciones juegan un rol primordial para motivar al alumnado y comprometerlo con el estudio de los contenidos, al igual que la curiosidad. Como sostiene Reyero Saenz (2019, p. 116), “para conseguir resultados educativos óptimos, lo deseable es que un alumno esté o se sienta motivado para realizar una tarea y, consiguientemente, proceda a realizarla con esfuerzo”.

El objetivo central es lograr un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978) o lo que Perkins denominó “aprendizaje pleno” (Perkins, 1992; Matusevich, 2016), conceptos todos ellos vinculados a las corrientes constructivistas de la educación. Desde esta perspectiva, “[la universidad] no debe ser un ámbito esencialmente teórico, alejado de la realidad; cuanto más práctica sea su metodología didáctica, más favorecerá un aprendizaje significativo. En lo posible, se debería intentar trasladar la realidad al aula para dirigir el aprendizaje a las fuentes instintivas del ser humano: la observación y la experimentación” (Reyero Saenz, 2019, p. 120).

Con la llegada de los medios multimedia y las TIC se han multiplicado las posibilidades para captar la atención del alumnado mediante recursos que codifican la información en diferentes formas, como imágenes o sonidos. Así, un entorno cerrado como el aula física se amplía y trasciende con la incorporación de diapositivas (PowerPoint, Canva, Genially) que orientan y recuerdan a los estudiantes el tema a analizar y los aspectos relevantes (Lion, 2012). Los colores e imágenes, además, funcionan como poderosos estímulos emocionales. Esta experiencia se enriquece aún más

si la infraestructura permite la transmisión de videos con sonido, ya que se incorporan más actores y estímulos que favorecen la atención del público.

Se trata, en definitiva, de integrar las TIC en la enseñanza casi de manera natural, tal como ocurre en la vida cotidiana. En palabras de Reyero Sáenz (2019), “[l]a llegada de las TIC a las [universidades] ha supuesto un cambio en los procesos de gestión, pero su aportación más importante es ser factor de evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, las TIC serán verdaderamente útiles en el ámbito educativo si se integran en las metodologías didácticas; si no se consideran simplemente elementos de adaptación informática a la era digital”.

V. CONCLUSIONES

Una problemática central y persistente en la enseñanza del Derecho en las universidades públicas argentinas es la resistencia a incorporar las TIC. Esta resistencia no es superficial, sino que se fundamenta en la ausencia de una metodología docente clara y en la prevalencia de un modelo pedagógico tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos, la memorización y un aprendizaje pasivo y solitario. Esta realidad genera una distancia significativa entre docentes y estudiantes, que desemboca en desmotivación y afecta negativamente tanto la calidad educativa como el desempeño profesional futuro.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 actuó como un acelerador inevitable de transformación. Impuso una alfabetización digital masiva y forzada, evidenciando la factibilidad y, en muchos casos, las ventajas de la enseñanza mediada por TIC. Se superaron barreras rígidas y quedó demostrado que la educación virtual o híbrida puede ser efectiva, transformando una realidad impensada en una práctica cotidiana. Este proceso permitió capitalizar recursos y capacitar al cuerpo docente en tiempo récord.

No obstante, este avance no puede concebirse sin un enfoque crítico. La confianza excesiva o acrítica en las TIC –la denominada “tecnofilia”– conlleva riesgos significativos, entre ellos la posibilidad de reducir el proceso educativo a una mera adaptación tecnológica que no aborda las desigualdades estructurales ni los desafíos pedagógicos profundos. Las TIC no son, ni deben ser, soluciones mágicas; su incorporación sin un diseño

pedagógico reflexivo puede profundizar la brecha digital, perpetuar prácticas ineficaces y deshumanizar las relaciones educativas. Asimismo, el creciente protagonismo de la inteligencia artificial en la educación plantea nuevos interrogantes éticos y formativos que requieren atención urgente.

La propuesta central del artículo, por ello, es integrar las TIC como “puentes cognitivos” que promuevan la participación activa del estudiantado, democratizando el acceso al conocimiento y mejorando la calidad del aprendizaje, sin renunciar al rigor teórico ni a la lectura crítica de la bibliografía especializada. Se defiende una incorporación pedagógica consciente de la tecnología, que potencie la interacción y el aprendizaje significativo, pero que no deje de cuestionar sus limitaciones y potenciales efectos no deseados.

En este nuevo contexto, el rol docente se redefine: deja de ser un transmisor omnisciente para transformarse en mediador, facilitador y guía. Se impulsa un diseño de aprendizaje colaborativo, donde docentes y estudiantes influyen activamente en el proceso, estableciendo relaciones horizontales que valoran el saber compartido. La utilización de herramientas accesibles y sencillas –como WhatsApp, almacenamiento en la nube, presentaciones digitales, bibliografía en PDF, hipertextos, foros online, pizarras colaborativas y podcasts– se presenta como una vía adecuada para transformar las aulas jurídicas sin grandes inversiones ni conocimientos técnicos avanzados, pero siempre con un enfoque pedagógico reflexivo y crítico.

Finalmente, la incorporación de las TIC debe orientarse hacia un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978) o “aprendizaje pleno” (Perkins, 1992), motivando y comprometiendo a los estudiantes y trasladando la realidad al aula mediante la observación y la experimentación. La tesis fundamental sostiene que es posible lograr transformaciones profundas mediante bases teóricas sólidas y pequeñas, pero sustanciales, innovaciones pedagógicas mediadas por TIC. Sin embargo, estas tecnologías deben entenderse no como fines en sí mismas ni como adaptaciones meramente informáticas, sino como herramientas que, bien utilizadas, pueden dinamizar un conocimiento colectivo y un sistema universitario que se adapta proactivamente a las transformaciones sociales y tecnológicas, siempre bajo un lente crítico que prevenga riesgos y limite efectos negativos.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, V. E. y H. MONDRAGÓN OCHOA (2005), *Resiliencia [sic.] y escuela. Pensamiento Psicológico*, vol. 1, nro. 5, julio-diciembre, pp. 21-35, Cali, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, F. (2019), *Las raíces del cambio*, Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- APARICI, R. (2002), "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías", en *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, vol. 5, nro. 1.
- AREA MOREIRA, M. (2017), "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg", en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 16(2), 13-28. Disponible en <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>>.
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa*, Trillas, México, 1978, pp. 55-63.
- ÁVILA CAMBEIRO, M. G. (2014), "Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (24), 111-128. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/55>>.
- BELOFF, M. y L. CLÉRICO (2011), "¿Dictar o enseñar? La experiencia de Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (17), 163-174. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/688>>.
- CARDINAUX, N. (2008), "La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(12), 241-255.
- (2013), "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en SCHUJMAN, G. e I. SIEDE (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (111-132), Aique.
 - (2015a), "Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(1), 13-39.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO (2005), "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en CARDINAUX, N., L. CLÉRICO, A. MOLINARI y G. RUIZ (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 33-50), Departamento de Publicaciones (Facultad de Derecho, UBA). Véase también: <https://servicios.uns.edu.ar/congresos/2005_jor_derecho/documentos/formacion.pdf>.

- CASTAÑEDA, L. (2019), "Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes", en RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1).
- (2021), "Trazabilidad de los discursos sobre tecnología educativa: los caminos de la influencia", en *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 1-8 (1).
- CASTAÑO GARRIDO, C. (1994), "Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (1), 63-82. Disponible en <<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61055>>.
- CASTELLS, M. (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- CICERO, N. K. (2018), "Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación?", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), 91-110. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51976>>.
- COBO, C. (2016), "La triangulación entre contenido, contenedor y contexto", en *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Colección Fundación Ceibal/Debate, Montevideo. Disponible en <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf>.
- (2017) "Triangulación entre contenido, contenedor y contexto. Reflexiones sobre la inserción de las tecnologías digitales en contextos educativos", en *Conocimiento para la equidad social. Pensando Chile globalmente*, Santiago de Chile, Chile, Colección Políticas públicas-USACH, pp. 81-88.
- CORBETTA, S. (2021), *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina*. UNESCO. Disponible en <<https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america-latina>>.
- DE FAZIO, F. (2013), "La enseñanza del derecho en los Estados constitucionales", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 11(22), 197-213.
- DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE. Disponible en <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>.
- FERNÁNDEZ PRADOS, J. (2012), "Los medios de comunicación, nuevas tecnologías de la información y sus implicaciones en el sistema educativo", en REQUENA, Antonio Trinidad y Francisco Javier GÓMEZ GONZÁLEZ (coord.), *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación*, pp. 147-167.

- FERNÁNDEZ SALAZAR, D. y C. JOFRÉ (2019), "Sociedad de la información y accesibilidad para la educación inclusiva. Publicación digital Iberoamérica social", en *Revista-red de Estudios Sociales* (XII). Disponible en <<https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/367>>.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M. *et al.* (2018), "Ecologías de aprendizaje en la Era digital", en *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- GONZÁLEZ, M. y N. CARDINAUX (2010), *Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil de los estudiantes de derecho*, en las mismas (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, Edulp, pp. 95-112.
- GONZÁLEZ, M., C. MARANO BIANCO y M. C. CARRERA (2011), "Estado del arte de la educación jurídica, a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), 175-218.
- GROS, B. y E. DURALL (2020), "Retos y oportunidades del diseño participativo en tecnología educativa", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (74), 12-24.
- GUTIÉRREZ-ESCOBAR, M., R. LÓPEZ-FERNÁNDEZ, R. YANES-SEIJO, M. LLERENA-BERMÚDEZ, M. ROSA-RODRÍGUEZ y M. OLANO-RIVALLA (2021), *Medios de enseñanza con nuevas tecnologías versus preparación de los docentes para utilizarlos*, Medisur. Disponible en <<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2238>>.
- HOLMES, W., M. BIALIK y C. FADEL (2019), *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign.
- JUÁREZ JEREZ, H. (2012), "El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión", en *VEsC*, Año 3, nro. 4.
- KATZMAN, R. (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*, CEPAL, Serie Políticas sociales 166, Publicación de las Naciones Unidas.
- LION, C. (2012), "Las tecnologías son espejos para revisar procesos cognitivos", en *Revista Americana Learning y Media*, nro. 006/75. Disponible en <<http://www.americlearningmedia.com/edicion-006/75-entrevistas/324-las-tecnologias-son-espejos-para-revisar-procesos-cognitivos>>.
- LISTA, C. (2006), *La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*, en PÉREZ PERDOMO, R. y J. RODRÍGUEZ TORRES (eds.), *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad del Externado de Colombia, pp. 239-271.

- LORENZO, J. y V. LÓPEZ (2024), "Desigualdades educativas en torno a las TIC: Miradas hacia escenarios pos pandemia", en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 6, 143-158.
- LUCKIN, R. (2018), *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*, UCL Institute of Education Press.
- MADRID, R. (2013), "El Derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad", en *Revista chilena de derecho*, 40(1), 355-371. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016>>.
- MAGGIO, M. (2018), *Reinventar la clase en la universidad*, Paidós, pp. 9-28.
- MANELLI, M. (2024), "La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica", en *Revista de Educación y Derecho*, nro. 29, octubre 2023-marzo 2024, pp. 1-26.
- MARIMON-MARTÍ, Marta, Julio CABERO, Linda CASTAÑEDA, César COLL, Janaina MINELLI DE OLIVEIRA y María Jesús RODRÍGUEZ-TRIANA (2022), "Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones", en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22.
- MATUSEVICH, D. (2016), "Aplicación de los siete principios del aprendizaje pleno en una sala de internación de psiquiatría en el entrenamiento médico", en *Rev. Hosp. Ital.*, Buenos Aires, 36(2), 50-52.
- MORIN, E. (2015), *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, pp. 74-99.
- NEIL SELWYN et. al. (2022), "¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación", en *Educación con sentido transformador en la Universidad* (coords: Pablo Rivera-Vargas et al.), Octaedro.
- NERI, C. y D. FERNÁNDEZ SALAZAR (2008), *Telarañas del conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*, Libros & Bytes. Disponible en <https://enmoebius.com.ar/?page_id=538>.
- NOVOMISKY, S., G. MANCCINI, G. ASSINNATO y A. COSCARELLI (2019), "Las TIC en la educación: análisis en una universidad argentina", en *Contratexto*, 32, 229-258. Disponible en <<https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4619>>.
- ONRUBIA, J. (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Disponible en <https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf>.
- PALMA, E. y M. F. ELGUETA (2018), *Aprendizaje y didáctica del derecho. De la clase magistral formativa y las metodologías activas*, Editorial Tirant lo Blanch.

- PARDO KUKLINSKI, H. y C. COBO (2020), *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Outliers School, Barcelona.
- PERELMAN, J. (2023), "La inteligencia artificial en la enseñanza del derecho: riesgos, oportunidades y horizontes críticos", en *Revista de Educación Jurídica Crítica*, 5(2), 45-61.
- PÉREZ PERDOMO, R. (2019), "Educación legal y culturas jurídicas: trasplantes y resistencias", en *Revista Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho*, 6(2), 21-35.
- PERKINS, D. (1992), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- (2001), "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en SALOMÓN, G. (2001), *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PIAGET, J. (1970), *Piaget's theory*, [La teoría de Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2, 1981].
- PISCITELLI, A. (2008), *Hipertexto, definición y características*. Disponible en <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92605&referente=docentes>>.
- PORZIO, P. E., L. F. ARMENTO y J. BAMONDI (2022), *Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia*, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (39), 127-155. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/371>>.
- RAMALLO, M. A. (2020), "La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-42.
- REYERO SÁENZ (2019), "La educación constructivista en la era digital", en *CEF*, nro. 12 (enero-abril 2019, pp. 111-127), TcyE.
- SANTANA MARTEL, J. S. y A. PEREZ-I-GARCÍAS (2020), "Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura", en *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (74), 25-50.
- SCOLARI, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- (2018), *Las leyes de la interfaz*, 2ª ed., Gedisa, 2018. Disponible en <https://gedisaeditorial.files.wordpress.com/2021/01/las_leyes_de_la_interfaz_2a_edicion_prensa_extracto.pdf>.
- SELWYN, N. (2019), *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*, Polity Press, Cambridge UK. También en español: *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación* (2020), Madrid, Morata.

SILVELA DÍAZ-CRIADO, E. (2004), Manuel Castells. *La era de la información. Individualismo y comunalismo en el origen de la violencia del siglo XXI*, en Internet: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2203829.pdf>>.

Unesco (2021), *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*, Capítulo IV, *Ámbito de actuación*, en *Educación e investigación*, nro. 8, pp. 34-36.

VERNENGO, R. J. (2023), “Estructura y función de la clase magistral”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 21(41), 15-35.

Fecha de recepción: 21-5-2025.

Fecha de aceptación: 14-7-2025.

Actualidad universitaria

La inteligencia artificial (IA) en la Enseñanza del Derecho. Memoria del II Conversatorio sobre Innovación en la Enseñanza

CECILIA V. ALI PINI*, JULIETA MAROTTA**
y AGUSTÍN PARISE***

I. INTRODUCCIÓN

El año académico 2024 cerró con un conversatorio donde docentes y estudiantes reflexionaron sobre innovación en la enseñanza intitulado “La inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del derecho”. El evento se llevó a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires el 11 de diciembre de 2024 y fue organizado por el Seminario Permanente de Teoría e Historia del Derecho International del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja,” por la Maestría en Relaciones Internacionales y por el Departamento de Ciencias Sociales. Moderó el intercambio Emiliano J. Buis y la presentación estuvo a cargo de Ricardo D. Rabinovich-Berkman. En esta reunión académica se abordaron desafíos y oportunidades que plantea la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de la enseñanza del derecho. La discusión se focalizó en tres áreas centrales: (i) Cecilia V. Ali Pini se refirió a la intervención de la IA en las obras pictóricas para la enseñanza y el aprendizaje, (ii) Julieta Marotta expuso sobre el impacto de la IA en la educación personalizada, y (iii) Agustín Parise reflexionó sobre el uso de la IA en el desarrollo de habilidades de escritura académica. Se destacó la necesidad de reflexionar sobre el uso responsable de estas tecnologías, así como su potencial para transformar la enseñanza del derecho. Los expositores analizaron desde la crisis educativa global hasta las posibilidades de

* Universidad de Buenos Aires.

** Universidad de Maastricht.

*** Universidad de Maastricht.

personalizar los procesos de aprendizaje y fomentar investigaciones éticas. Asimismo, se exploraron los cambios en la percepción del arte pictórico generado por IA y los retos de incorporar estas herramientas en la formación académica. El encuentro concluyó con un llamado a continuar el debate sobre cómo integrar la IA en la enseñanza de manera crítica y efectiva.

II. ARTE PICTÓRICO EN LA ENSEÑANZA

Al pensar la introducción de la IA en las obras pictóricas para la enseñanza y el aprendizaje, partimos desde dos interrogantes: ¿por qué? y ¿para qué?

La respuesta al *por qué* es que la IA está aquí y llegó para quedarse. Brinda oportunidades y desafíos. Es una realidad a la que tenemos que adaptarnos como docentes y adaptar la enseñanza. A tal fin, es valioso conocer las posibilidades y los riesgos que presenta.

Así surge la pregunta: ¿para qué? Y para encontrar la respuesta, indagamos en la enseñanza a través del arte pictórico como *dispositivo pedagógico*. Cuando contemplamos las obras durante las clases en los museos,¹ a través de su presencia física transmiten su sentido y esencia sin necesidad de nada más. Pero cuando la pintura es contemplada en una pantalla, se produce una natural sensación de lejanía y frialdad propias de la tecnología.²

El movimiento que genera la IA en la obra pictórica es muy valioso para la percepción, impactada a partir de estos estímulos visuales junto

¹ Comenzamos con esta experiencia, durante el primer cuatrimestre de 2017, en el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), en el curso *Normas Internacionales del Trabajo profundizadas*, a cargo de Pablo A. Topet, con una clase al final de cada cuatrimestre. Esta experiencia se extendió a todos los cursos de la cátedra, como una actividad extracurricular. Desde el 2º cuatrimestre de 2024, Cecilia V. Ali Pini se encuentra a cargo del curso *Derecho Internacional del Trabajo y Arte Pictórico* del Ciclo Profesional Orientado. En este curso se han incorporado las visitas al MNBA y también al Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), a los que los participantes concurren al comienzo o al final de cada clase.

² Véase en general ALÍ PINI, Cecilia Verónica, “Desde la pintura ¿es posible humanizar la tecnología en la enseñanza?”, en KAHALÉ CARRILLO, Djamil T. (ed.), *II Congreso Internacional. Educación 4.0 “Cuestiones actuales sobre la docencia universitaria”*, Murcia, Ediciones Laborum, 2023, pp. 439-455.

a los auditivos y olfativos³ que contribuyen a lograr sensaciones, sentimientos y emociones similares o aún mejores que los que provocan las pinturas contempladas de manera presencial. Aquí retomamos lo expresado por Emiliano J. Buis en el I Conversatorio⁴ en cuanto a los significados equivalentes de sentimientos y emociones, pues su diferenciación carece de relevancia para esta experiencia. Al generar movimiento en la obra a través de la IA se le puede asignar su significado para transmitir aquello que la persona que la realizó quiso reflejar y el contenido a comprender.

Según la Real Academia Española (RAE), la palabra “ver” en una primera acepción es “percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz”, pero una segunda acepción indica que es “percibir con la inteligencia algo, comprenderlo”.⁵ La UNESCO define a la IA como “máquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana incluyendo la percepción”.⁶ La RAE señala que la palabra “percibir” es “captar por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas. Comprender o conocer algo”.⁷ Aparece así una interesante coincidencia, pues “ver” en su segunda acepción es percibir *con inteligencia algo, comprenderlo* y justamente la *percepción* es una de las funcionalidades de la inteligencia humana que la IA puede imitar.

Entonces nace una tercera pregunta: *¿cómo percibe la IA?* Esto hemos estado experimentando en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires, con Andrés Paz Geuse⁸ y Emiliano Fernández Russo,⁹ junto a su directora Silvia Andreoli.

³ Así se contemplan las obras dentro del aula, en cada clase, mientras se realiza una exposición dialogada sobre el contenido, incorporando paulatinamente los sonidos y aromas que las acompañan.

⁴ *Conversatorio sobre métodos de enseñanza en ciencias jurídicas. Tradición e Innovación en el siglo XXI*, realizado el 14 de diciembre de 2023, en la Facultad de Derecho (UBA).

⁵ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* [en línea] <<https://dle.rae.es/ver>> [Consulta: 11-12-2024].

⁶ Ministerio de Justicia-Argentina.gob.ar, *¿Qué es la inteligencia artificial?* [en línea] <<https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-la-inteligencia-artificial>> [Consulta: 11-12-2024].

⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* [en línea] <<https://dle.rae.es/percibir>> [Consulta: 11-12-2024].

⁸ Director de Producción Multimedial.

⁹ Diseñador de Imagen y Sonido.

El trabajo lo realizamos con una pintura emblemática del arte argentino: *Sin pan y sin trabajo* (1894), de Ernesto de la Cárcova.¹⁰ En ella comprobamos las distorsiones que ocasiona la percepción de la IA, modificando el significado de la obra, como puede observarse en la comparación de la Imagen 1 (fuente Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina) en la que se ve el cuadro original y en la Imagen 2 (fuente CITEP), intervenida por la IA. Nótese fundamentalmente el cambio de fisonomía y perfil de la mujer. Aquí el *rol docente* se vuelve fundamental para evitar que se produzca esa distorsión. Ese ejercicio permite aprender a “ver” para detectar si lo que vemos es real.



Imagen 1



Imagen 2

Julieta Marotta en el I Conversatorio, al referirse a las etapas que comprende el Aprendizaje Basado en Problemas, mencionó la indagación de diferentes fuentes, en la búsqueda de respuestas a los aspectos de la materia que se desconocen. Allí puede aparecer contenido digital visual intervenido por IA. En esta instancia, es fundamental reconocer si lo que estamos viendo es real para analizar una situación o problema a fin de tomar una decisión.

Decidir como profesionales independientes a la hora de evaluar un caso y actuar en consecuencia. Pensemos por ejemplo en jueces al resolver un caso determinado, legisladores al elaborar o votar una norma, quienes tienen que establecer políticas públicas, o quienes se desempeñan en una función administrativa pública o privada y tienen que dirimir rápidamente una determinada situación.

¹⁰ Óleo sobre tela, 125,5 x 216 cm, MNBA [en línea] <<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/#gallery>> [Consulta: 11-12-2024].

El principal desafío que presenta la IA es aprender a reconocer la *distorsión* que produce en la imagen –en este caso en la obra pictórica– para no distraernos o focalizar en lo que la IA nos induce a mirar fuera de la realidad.

Este ejercicio brinda sin embargo la posibilidad de lograr movimiento en la obra pictórica y la oportunidad de poner en práctica nuestros sentidos para “ver” lo más fidedignamente posible la situación o el problema a resolver. *Percibir fielmente* lo que está sucediendo y poder *conocer lo que realmente sucede*.

Evocamos a Enrique Mariscal, cuyas enseñanzas recordó Agustín Parise en el I Conversatorio, quien nos decía que “no hay futuro digno para las organizaciones que no tienen fortaleza innovadora”.¹¹ De eso se trata.

III. EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Cada vez se escucha más a los estudiantes decir: “Ahora, uso más *ChatGTP* que *Google*”. Esto marca un cambio en la forma de usar la IA en la educación, ya que *ChatGTP* permite tener una conversación personalizada con la computadora. La IA está transformando tanto el proceso de aprendizaje como las prácticas pedagógicas y tiene un potencial para personalizar la educación, ajustándose a los ritmos y necesidades de cada estudiante, permitiendo experiencias más inclusivas y significativas en el aula. Sin embargo, también se destaca la importancia de repensar el rol del docente, enfatizando que las herramientas de IA complementan, pero no reemplazan la guía humana en el aprendizaje.

Distintos programas académicos están intentando normatizar el empleo de la IA en el aula y durante el proceso de evaluación. Así, el uso inapropiado de herramientas como *ChatGPT* puede derivar en casos de fraude académico y en implicancias éticas de plagio cuando los estudiantes presentan trabajos generados por IA como propios. Lutz Krebs sostiene que para saber si estamos haciendo lo correcto, basta con asumir que *ChatGPT* es una persona amiga. Entonces, ¿está bien que esta persona

¹¹ Derecho al Día, *Entrevista al Profesor Enrique Mariscal*, Año I, edición 10, 15-7-2002 [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/entrevista-al-profesor-enrique-mariscal/+950>> [Consulta: 11-12-2024].

amiga escriba el trabajo por uno?, ¿está bien que esta persona amiga ofrezca sugerencias sobre cómo mejorar el trabajo y uno las considere y adapte, en caso de estimarlas apropiadas? En el primer caso, la respuesta es negativa, en tanto que, en el segundo caso, la respuesta es afirmativa.

Los programas educativos asimismo tienen la necesidad de crear reglas y procedimientos claros para evaluar de manera justa la interacción entre estudiantes y estas nuevas tecnologías. Es aquí donde estudiantes y docentes trabajan en conjunto para conocer el uso de la tecnología y pensar en los límites que deben reglamentarse para evitar el abuso. El abuso se da cuando el estudiante pierde la autoría del trabajo y se la delega a la IA.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la IA facilita tareas como la búsqueda de literatura, la estructuración de ideas, la creación de resúmenes y el aprendizaje de metodologías. También la IA es utilizada por los estudiantes para recibir devoluciones (*feedback*) sobre sus trabajos. En este caso, los estudiantes piden a la IA que evalúe sus trabajos teniendo en cuenta los criterios de evaluación del docente. Con esta información, los estudiantes mejoran sus trabajos en miras de ajustarlos a las pautas de evaluación. Sin embargo, más allá de las habilidades técnicas, estas herramientas pueden ayudar en el desarrollo de competencias como la gestión del tiempo, la escritura profesional y la toma de decisiones estratégicas. Los estudiantes pueden incluso cambiar el formato de la información y aquellos que tienen memoria auditiva pueden pedirle a la IA que les elabore un podcast de textos o diapositivas (*NotebookLM*). Asimismo, los estudiantes pueden concebir imágenes inéditas para ilustrar sus presentaciones, trabajando con la IA en la creación de imágenes que reflejen el mensaje que quieren dar.

La Imagen 3 y la Imagen 4 sirven como ejemplos del valor ilustrativo de estas herramientas.¹² Ambas imágenes fueron creadas por IA, luego de mantener la siguiente interacción: “Hola, me gustaría hacer una imagen para la primera diapositiva de una presentación que voy a dar en la facultad de derecho UBA que se titula ‘Inteligencia artificial y la educación personalizada’. Me gustaría que sea colorida, y que tenga un mensaje

¹² Las imágenes 3 y 4 fueron generadas mediante. Disponible en <<https://askaichat.app/tool/1732621912646>>.

que aluda al cambio en los métodos de educación que se empiezan a ver por el uso de la inteligencia artificial para personalizar la educación y la experiencia con la educación. ¡Gracias!”



Imagen 3



Imagen 4

Para los docentes, la IA ofrece apoyo en el diseño de materiales didácticos y pedagógicos. La IA se encuentra presente en la creación de métodos de evaluación innovadores y en la personalización de contenidos, siempre con un enfoque crítico sobre su uso ético y responsable.

Los sistemas educativos están reflexionando sobre la necesidad de innovar en los métodos de evaluación y replantear estrategias como el examen tradicional a libro cerrado, que en muchos casos ya no refleja las competencias requeridas en el contexto actual. La integración de la IA en la educación plantea tanto desafíos como oportunidades. Los desafíos que presenta se relacionan con la manera de asegurar que los sistemas educativos mantienen la esencia humanista de la enseñanza e invitan a fortalecer el pensamiento crítico e innovador. Las oportunidades se manifiestan en la posibilidad de ofrecer un modelo educativo que permite al estudiante relacionarse con la información en forma individualizada, teniendo la posibilidad de entablar “diálogos” académicos con la IA. La IA presenta asimismo la posibilidad de tener un compañero de aprendizaje las 24 horas del día, con quien poder compartir ideas y así lidiar con las barreras tanto académicas como personales. La IA ayuda entonces en el proceso de desarrollo de una Inteligencia Personal (IP).

IV. DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESCRITURA ACADÉMICA

El maestro Enrique Mariscal –quien ya fue mencionado en esta memoria– en sus cursos de formación docente hablaba a menudo de la serendipidad o de un hallazgo inesperado. Las ideas jurídicas en efecto suelen brotar como vertientes en diversos contextos, muchas veces lejos del escritorio o de la biblioteca. La radiestesia –es decir, la habilidad de encontrar vertientes, en este caso de ideas jurídicas– debe practicarse desde un comienzo en la universidad misma. Se debe explorar mediante el desarrollo de habilidades de escritura académica.¹³ Cuanto antes se comience a escribir, más herramientas se adquirirán y el estudiante podrá convertirse en un gran escritor, algo así como un virtuoso del violín.¹⁴

Todo aquel que escribe lo hace para ser leído.¹⁵ Los trabajos de investigación (v. gr., monografías jurídicas, artículos científicos) son el resultado de un ciclo. Cumplen, por lo tanto, una función doble: ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades de escritura académica y son instrumentos para crear conocimiento. El estudio científico del Derecho, cuando consiste en la redacción de un trabajo de investigación, atraviesa una serie de etapas que forman un ciclo de investigación que madura y evoluciona. En ese ciclo de investigación –que se ilustra aquí en la Imagen 5– se pueden identificar cuatro etapas, a saber, las relacionadas con los procesos de investigación, redacción, razonamiento y prueba. Los estudiantes pueden avanzar y retroceder ligeramente a través de estas etapas, pero el ciclo se completa en el sentido de las agujas del reloj, comenzando por la etapa de investigación.¹⁶

¹³ Véase en general PARISE, Agustín, “Alumnos y docentes: Protagonistas que interactúan en la elaboración de una monografía jurídica”, en ARAGÃO, Paulo *et al.* (coords.), *Reflexiones sobre Derecho Latinoamericano*, Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, 2019, pp. 149-159.

¹⁴ Véase en general PARISE, Agustín, “Las revistas jurídicas en el ámbito universitario: Foros de expresión y laboratorios de escritura”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 15, 2010, pp. 123-132.

¹⁵ Véase en general PARISE, Agustín, “Student-Edited Law Reviews and the Development of Legal Science”, en *Maastricht University Faculty of Law*. Disponible en <<https://www.maastrichtuniversity.nl/blog/2023/03/student-edited-law-reviews-and-development-legal-science>>.

¹⁶ Véase en general PARISE, Agustín, “The Legal Research and Reasoning Cycle”, en *Maastricht University Faculty of Law*. Disponible en <<https://www.maastrichtuniversity.nl/blog/2023/09/legal-research-and-reasoning-cycle>>.



Imagen 5

El ciclo de investigación debe valerse de las nuevas tecnologías, incluyendo así la IA. Una nueva aproximación debe comenzar por reconocer los límites del viejo modelo y de la necesidad de cambio; al tiempo que entiende el valor de conocer las posibilidades y los riesgos que presenta la IA, tal como ya advirtió Cecilia V. Ali Pini en este memorial. Se debe seguir fomentando el proceso de maduración académica y emocional en los estudiantes, empoderándolos en el proceso creativo ante las nuevas tecnologías. El desarrollo de habilidades de escritura académica requiere de un proceso de autocritica y de devoluciones por parte tanto de los estudiantes como del docente. Ese requerimiento ayudará al estudiante a alcanzar un “estilo propio”, adquiriendo una sensación y unas características que identifican a ese estudiante con su trabajo de investigación. La IA debe estar presente en ese proceso de empoderamiento, logrando alcanzar la IP a la que Julieta Marotta ya se refirió.

Una IP ayudará al estudiante a maximizar la utilización de la IA, ofreciendo oportunidades para desarrollar habilidades de escritura académica al tiempo que se crea conocimiento. La IA debe estar presente

en el ciclo de investigación. Por ejemplo, la IA puede ayudar al comienzo del ciclo, ante la necesidad de explorar posibles temáticas de estudio. Puede también estar presente en el proceso de proto-redacción y finalmente retomar protagonismo al momento de edición. Las distintas herramientas de IA pueden activarse en las cuatro etapas. Por ejemplo, *ChatGPT* puede utilizarse al momento de explorar una temática, mientras que *Grammarly* puede tomar protagonismo cuando se edita el trabajo. El aula debe adaptarse a un hábitat en el que conviven la IA y la IP, donde aflora una comunión con las nuevas tecnologías.

Las etapas de un ciclo de investigación ayudan a visualizar una comunión entre la IA y el desarrollo de habilidades de escritura académica. En la etapa de investigación los estudiantes deben seleccionar las fuentes adecuadas para responder las preguntas planteadas en sus trabajos de investigación, participando en un proceso de selección de fuentes. Luego, los estudiantes deben procesar las fuentes, ubicándolas dentro de las estructuras de sus trabajos. Diferentes fuentes se vincularán a diferentes partes de los trabajos. De hecho, vincular fuentes con las partes ayudará a construir las premisas de los argumentos. La IA debe acompañar a los estudiantes en esta etapa, si bien no debe ser la única compañía. Por ejemplo, la IA puede ocupar un rol importante ante el uso de dossiers que incluyan las partes de un trabajo de investigación. En estos portafolios los estudiantes incluyen elementos con los cuales elaborarán sus escritos finales. Los dossiers implican un proceso de crecimiento en el cual la IA y la IP deben estar presentes. Los estudiantes podrán valerse de la IA al problematizar un área de investigación, al identificar lagunas y al esgrimir preguntas de investigación. Los resultados de esos ejercicios serán agregados al dossier mediante la IP. Los estudiantes asimismo podrán usar la IA para comenzar a describir las fuentes primarias de sus trabajos y agregarlas al dossier. También podrán emplearla como punto inicial en la identificación de fuentes secundarias, incluso para iniciar el proceso de análisis, para luego adjuntar al dossier. Nótese que esa interacción con la IA será exploratoria y no exclusiva, por lo tanto, invitando también a la utilización de otras habilidades que el estudiante haya alcanzado durante sus estudios.

La IA y la IP deben estar presentes también en la etapa de escritura del ciclo de investigación. Escribir implica un proceso de creación, en el

que los estudiantes necesitan elaborar un argumento que sea válido y sólido. Los trabajos de investigación requieren un aparato de referencias en el que los lectores puedan identificar las fuentes utilizadas por los estudiantes, pudiendo comprobar por sí mismos la validez y solidez de los argumentos reproduciendo sus “experimentos”. Por lo tanto, una escritura eficaz exige referencias a las fuentes pertinentes. Asimismo, la escritura será eficaz siempre que sea clara y precisa. Los estudiantes tienen que comenzar a editar mientras la escritura va evolucionando porque muchas veces este procedimiento revela errores de fondo o falta de análisis. Las correcciones de errores tipográficos y de usos iniciales también pueden aplicarse al resto del trabajo. En última instancia, los estudiantes anhelan transmitir mensajes y guiar a los lectores a través de sus líneas de argumentación. La IA debe ser una herramienta en esa etapa de escritura, ayudando a lidiar con los aspectos que requieren atención, al tiempo que ayuda a preservar las fortalezas de cada estudiante. Esa herramienta puede servirle al estudiante para alcanzar el ya referido “estilo propio.” La IA debe ser una voz, entre muchas otras, que ofrece una devolución, que hace sugerencias, que enseña mediante ilustraciones y se comunica con la IP. La IA debe ser considerada como una aliada, pero no como la autora de un trabajo.

Los estudiantes deben recibir devoluciones mientras desarrollan habilidades de escritura académica en ciencias jurídicas. Esas devoluciones pueden estar presentes en las cuatro etapas del ciclo de investigación, pero no pueden faltar en las etapas de razonamiento y prueba. En la etapa de razonamiento los estudiantes deberán analizar el valor argumentativo de sus escritos, y reflexionar siempre que detecten fallas o falacias. Deben dedicar sus máximos esfuerzos a comprender plenamente sus propias líneas de razonamiento, haciendo de “abogados del diablo” y abordando las premisas y los argumentos resultantes desde diferentes perspectivas. Completar un proceso de razonamiento eficaz da como resultado un argumento eficaz. La eficacia de este proceso también ayudará a reconocer las limitaciones de un trabajo de investigación, lo que muchas veces exige la necesidad de una demarcación mediante afirmaciones en la introducción o la conclusión. Los trabajos de investigación tratan cuestiones de investigación específicas y los lectores deben conocer el alcance exacto de las afirmaciones. La IA debe utilizarse también en

ese proceso de devolución, nuevamente como una aliada de la IP, pero no como protagonista estelar.

El ciclo de investigación se completa con un proceso que invita a evaluar los méritos de un trabajo de investigación. Los estudiantes deben poner a disposición sus resultados para poder ser evaluados. La presentación del trabajo dentro del marco del curso ante los otros estudiantes y el docente será entonces imperiosa. El trabajo puede ser también “presentado” a la IA y el estudiante tendrá que evaluar los méritos de esa devolución mediante su IP. Los estudiantes deben perder el miedo a exponer sus trabajos. La difusión de resultados necesariamente expone las ideas ante la comunidad científica, fomentando el diálogo. El proceso de prueba ayudará a los estudiantes a identificar fortalezas y debilidades, con el potencial de requerirles que reconsideren los caminos seguidos y sus resultados. El replanteamiento reiniciará el ciclo, exigiendo un nuevo proyecto de investigación, esta vez desde un estado más maduro y evolucionado.

V. REFLEXIONES FINALES

El II Conversatorio sobre Innovación en la Enseñanza ofreció un campo fértil para el diálogo académico. La IA y su impacto en la enseñanza del derecho permitió a los participantes abordar desafíos, oportunidades y compartir reflexiones que emergen al integrar herramientas de IA en el ámbito académico. Esta temática marca a la generación contemporánea de estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, estas experiencias servirán de basamento para las generaciones venideras que trabajarán con las herramientas que arribarán en el futuro. Finalmente, la temática abordada en este II Conversatorio brinda una oportunidad que toda la comunidad educativa tiene que seguir incorporando de manera crítica y reflexiva. La inteligencia artificial está aquí, llegó para quedarse y para funcionar como una herramienta de la inteligencia personal.

Clásicos

Reflexiones sobre el aprender*

AMBROSIO LUCAS GIOJA**

1. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Si los hombres de una agrupación humana cualquiera persiguen como fines de su conducta el aprendizaje y la enseñanza de la teología, de la filosofía, de la ciencia o de las técnicas y las artes en el más alto nivel posible, toda estructuración jurídica positiva por medio de la cual se quiere coadyuvar en la realización de esos fines, es decir, toda Universidad, como comúnmente se denomina a dicha estructuración jurídica, necesita, para ser un medio adecuado, que los hombres que vayan a establecerla tengan clara conciencia de lo por ellos perseguido, esto es, tengan clara conciencia del sentido de las expresiones “aprendizaje” y “enseñanza” de aquellas disciplinas.

Claro que aunque comúnmente se denomina “universidad” a la organización jurídica que regula el aprendizaje y la enseñanza superior y estas actividades son las que permiten diferenciar un estatuto universitario de cualquier otro estatuto no universitario, la misma organización puede regular juntamente con aquellas actividades otras actividades de enseñanza no ya de carácter superior, como, por ejemplo, el asesoramiento al gobierno o la vulgarización de conocimientos para el pueblo, u otras actividades de diversa índole a las mencionadas, como ser, actividades comerciales, artísticas, políticas, etc. También entonces se extiende el nombre de actividades universitarias a estas últimas, pero solo por pertenecer a aquel conjunto normativo.

En este trabajo hilvanamos unas pocas y ligeras reflexiones sobre una parte de aquel núcleo del quehacer universitario. Nos ocupamos así en

* Publicado originalmente en GIOJA, A. L. (1973), *Ideas para una filosofía del derecho*, t. I (editado de forma independiente y compilado por Ricardo Entelman), pp. 373-387.

** (1912-1971). Profesor titular de Filosofía del Derecho y director del Instituto de Filosofía del Derecho y Sociología, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

primer lugar *del aprender y el enseñar* en general; luego decimos algo sobre la investigación; tratamos a continuación de esclarecer algunos de los diversos sentidos de la expresión *enseñanza técnico-práctica*; entonces enfrentamos la técnica a la práctica y la técnica a la ciencia, y damos término a todo esto con algunas ideas sobre el aprendizaje de la ciencia, la técnica, la práctica en la universidad.

Aprender pareciera consistir en la realización por parte de un sujeto anímico de ciertas actividades psíquicas que le son novedosas. A veces se aprende espontáneamente, por así decirlo; otras veces se aprende lo que se enseña o se investiga.

Correlativamente con aprender, enseñar pudiera considerarse como el procurar la aparición de aquellas actividades psíquicas novedosas. El maestro, utilizando variados medios, trata de conseguir que en el discípulo surjan las actividades psíquicas que él desea que éste pueda poseer. Si los actos que se quieren conseguir son actos teóricos, la enseñanza es una enseñanza teórica, si los actos son de los llamados actos prácticos, la enseñanza es una enseñanza práctica, pero los actos por provocar podrían ser también de carácter sentimental a volitivo. En estos casos la enseñanza se resuelve en un adiestramiento de los sentimientos o de la voluntad del discípulo, procedimiento que guarda estrecha analogía con la enseñanza práctica.

Para conseguir provocar en el discípulo actos teóricos, el maestro echa mano principalmente del habla. El expresar significativo por medio de fonemas o de grafismos permite, por lo común, la actuación de idénticas significaciones en el que escucha o lee. Sabemos que con ello se consiguen solo conocimientos vacíos, esto es, conocimientos, impropriamente llamados tales. Cuando se busca conseguir un conocimiento pleno se hace necesario provocar actos de experiencia. Si los objetos a conocer son hechos, sus bases son dadas por las intuiciones sensibles; si nos enfrentamos con esencias, la intuición correspondiente es algo más complicado. Es por ello que la labor del maestro, en la consecución de experiencias propias de sus discípulos, consiste, en gran medida, en *mostrar* los hechos y, en su caso, las esencias que se mencionan en las expresiones significativas vacías.

Enseñar en lo teórico significa, entonces, intentar producir dos clases de actos: actos de pensamiento más o menos vacíos y actos de intuición impletivos de los primeros. Una enseñanza teórica jamás puede reducirse a provocar únicamente pensamientos vacíos. Pero tampoco, por lo menos en lo que respecta a los grandes desarrollos de las disciplinas contemporáneas, puede provocar intuiciones impletivas de todo su saber. Una combinación de ambos procedimientos es lo que por lo general sucede cuando se intenta enseñar actividades teóricas.

A su vez, el aprendizaje teórico si se lo piensa como un modo de actuar de algún hombre en soledad parece reducirse a la aparición de actos de experiencia. Solo después de dicho acto inicial cabría que se lo recubriese de palabra (de ser posible el hablar solitario). Pero si se piensa en el aprendizaje de los hombres dentro de su acostumbrado contexto social, entonces se nos muestra, de manera diferente, que, en el caso anterior, es como un surgir de actos teóricos de mero pensamiento, provocados por paraexpresiones significativas y en donde los actos de experiencia ocupan un lugar más pequeño.

La enseñanza práctica también consiste, como lo hemos dicho anteriormente, en provocar en otros el surgimiento de ciertos actos, pero ahora actos prácticos.

Las expresiones significativas que pudieran producir en el oyente o lector actos teóricos pueden jugar como formas adecuadas de enseñanza práctica. Pero las expresiones sentimentales o las expresiones volitivas, así como el propio actuar del que enseña apoyándose, cuando esto último es posible, en los fenómenos de limitación del que aprende, pueden ser factores de igual importancia en esta clase de enseñanza.

Poner una práctica, un arte, es ser capaz de hacer algún tipo de movimientos corporales. Normalmente, podemos, cuando adultos, mover gran parte de nuestro cuerpo cuando queremos. Nos hemos olvidado de los esfuerzos que necesitamos para tal aprendizaje. Parecieran ser movimientos que funcionan con “espontaneidad”. Así, nuestro hablar, caminar, comer, agarrar objetos, etc. Ya no es lo mismo con otros movimientos como escribir, andar en bicicleta o nadar, por ejemplo. A pesar de que su “espontaneidad” es semejante a la anterior, recordamos su aprendizaje y el tiempo y trabajo requeridos por ellos.

Haber aprendido un movimiento consiste en poder ordenarlo, desde entonces, eficazmente. Poder ordenar una acción no consiste en querer realizarla. Se trata de dos actos distintos. No intentamos con esto negar la razón de fundamento que el acto de querer desempeña siempre frente al acto de ordenar movimientos corporales. Pero para que tales movimientos se produzcan, entre el acto de querer y el movimiento, debe tener lugar la aparición del acto que ordena su existencia.

Ahora bien, este acto de ordenar, de regir un cuerpo, es un acto complejo. Pareciera consistir siempre en una armonía de diversas órdenes más o menos elementales, armonía que sólo se consigue después de pacientes ensayos. Es así como podemos distinguir entre actos prácticos groseros y actos prácticos afinados por el ejercicio. Y con ello surge otra diferencia entre la enseñanza e investigación teórica y práctica. Mientras que el acto teórico es un acto que puede resistirse a ser producido, pero cuando se da, lo hace, por así decirlo, “de golpe”, el acto práctico, aunque normalmente tratándose de músculos que dependen de nuestro yo, puede comenzar a adquirirse con rapidez, necesita, para ser poseído con plenitud, un largo camino de realizaciones defectuosas.

2. REFLEXIONES SOBRE EL APRENDER

Es usual llamar aprender al enriquecimiento de nuestro espíritu con nuevos hábitos o nuevos actos psíquicos. La persona aprende cuando realiza actos mentales que le son novedosos, apropiándose los durante algún tiempo, o adquiere ciertas aptitudes para la realización de actos. En este sentido nuestra vida es un continuo aprender. A menudo reservamos esa expresión para el estado de cosas que se presenta cuando los nuevos actos o hábitos son el resultado de un haber querido aprender por parte del sujeto que aprende y no de simples apariciones receptivas.

La mayor parte de las veces consideramos a un acto como aprendido solamente cuando el acto, luego de haber sido ejecutado, permanece en nuestra conciencia durante algún tiempo, como un posible recuerdo. Sería difícil decir con propiedad que hemos aprendido algo, si luego de dárse nos un acto fuésemos totalmente incapaces de hacerlo revivir en otro acto de memoria.

El aprender puede distinguirse de acuerdo a la diversa índole de los actos o hábitos que lo constituyen. Aceptando una clasificación más o menos clásica de las actividades espirituales que nos permite distinguir entre actos teóricos, sentimentales, volitivos y prácticos, pareciera que no tendríamos inconveniente en dividir el aprendizaje también en cuatro tipos: aprender teórico, sentimental, volitivo y práctico. Hay un aprendizaje normal y aprendizajes anormales.

Hay condiciones normales que son necesarias para un aprender normal. Así no se puede comenzar a enseñar normalmente a alguien, o no se puede comenzar a investigar normalmente por sí mismo, sin haber conseguido esas condiciones de normalidad. Por supuesto que también puede haber ciertas condiciones anormales en el aprendiz que le permiten un aprender anormal. En estos casos, la enseñanza o investigación requeridas serán a su vez de carácter anormal.

Poner al aprendiz en condiciones normales, cuando se intenta esto por medio de la enseñanza o por medio de la investigación, no es enseñarle, ni él investigar, lo originariamente deseado ser aprendido. Si el que desea aprender algo no reúne las condiciones normales y no sabe cómo ponerse en tales condiciones puede que quiera aprender cómo hacerlo. Claro que si intenta investigar por su cuenta cómo conseguir esta normalidad perderá gran parte de su tiempo y obtendrá muy dudosos resultados, mientras que su aprendizaje será rápido y mucho más fácil si recurre a la enseñanza, dando por supuesto que son conocidos por el maestro los medios necesarios, pero, como también pudiera ser que tampoco se encontrase en condiciones de recibir esta segunda enseñanza, quizá podría pensarse en una tercera. Otro proceder consistiría en no enseñarle nada y hacer con él lo que se sabe lo pondrá en condiciones normales, si los medios son conocidos y permiten este proceder. De lo contrario, no se puede empezar a hablar de aprendizaje normal.

Todas estas reflexiones pueden repetirse cuando se trata de poner al aprendiz en condiciones anormales. Porque las condiciones anormales son condiciones que cabe encontrarlas por debajo de lo normal o por arriba de lo normal. Si las condiciones se hallan por debajo de lo normal, es probable suponer que se intentará conseguir el nivel normal a fin de desarrollar enseñanzas e investigaciones normales. Empero, cuando las

condiciones del aprendiz son superiores a lo normal, quizá se intente acrecentar el desnivel de desarrollar enseñanzas e investigaciones para superdotados.

La anormalidad por arriba de lo normal se acrecienta, entre otras maneras, por el continuo aprender; la anormalidad por debajo de lo normal se reduce entre otras maneras también por el continuo aprender.

Quizá una forma de aprendizaje anormal se nos presenta cuando son grupos de personas los que intentan aprender. No es lo mismo el espíritu de un individuo dentro de un grupo que la mentalidad de un individuo aislado. La multitud aprende de otra forma.

Conviene señalar aquí que, en la anormalidad del aprendizaje colectivo con respecto al aprendizaje individual, hay normalidades y anormalidades. Estas normalidades y anormalidades son, además, muy variadas en función de la distinta cantidad de las personas que constituyen los grupos.

2.1. EL APRENDER TEÓRICO

El aprender teórico se consigue, fundamentalmente, cuando realizamos y podemos recordar aquellos actos que Husserl denominó “actos actualmente objetivantes” y los hábitos correspondientes. Con la expresión “acto actualmente objetivante” comprendemos todos los actos de meras significaciones, y todos los actos impletivos que les dan cumplimiento. Por consiguiente, no sólo se aprende teoría a través del pensamiento, sino que pareciera que la base del aprendizaje teórico reside en la experiencia, usando esta palabra en su más amplio sentido.

Aunque gran parte del aprender teórico consiste en la acumulación en la conciencia de actos de esta índole, la aparición de hábitos intelectuales forma parte también de aquel aprender. Corresponde tener en cuenta que, junto con el aumento del saber, los individuos desarrollan una actitud por medio de la cual la adquisición de nuevos actos de saber se hace más fácil. Estas habilidades teóricas se nos muestran con más evidencia cuando la realización de los actos teóricos que se desean aprender entraña dificultades de algún volumen, como sucede con la ciencia y con la técnica.

Muchos actos actualmente objetivantes se fundan en actos potencialmente objetivantes. Cuando este es el caso entonces el aprender teórico necesita apoyarse en un aprender sentimental, volitivo o práctico previos. El saber teórico no se confunde con estos nuevos saberes. Tienen entre ellos la diferencia que les otorgan sus caracteres diversos. Con todo, la posibilidad de intuiciones originarias en la esfera de lo teórico implica, como hemos dicho, la realización de aquellos actos que, perteneciendo a otras esferas, las fundamenten.

2.2. EL APRENDER CIENTÍFICO

El aprender científico es un aprender teórico que consiste en la adquisición de conocimientos sistemáticos y de hábitos para ello, sobre un tema. Los actos aprendidos son aquí actos de conocimiento, esto es, actos directa o indirectamente fundados en las intuiciones del tema que ellos tratan.

Todavía se discute sobre el tipo de fundamento que caracteriza al conocer científico. Algunos creen descubrir este fundamento en la verificabilidad o confirmabilidad de los juicios científicos, otros apuntan a la aptitud de ser probados; otros al carácter conjetural por no haber sido todavía falseados, etc. Pero ya sea para confirmar, ya sea para refutar, siempre se recurre a intuiciones últimas que sirven de base para ello.

El aprender científico es un aprender en forma de sistema. Los sistemas ordinarios que son aprendidos con las ciencias actuales permiten ser distinguidos en dos especies: sistemas finitos o cerrados y sistemas abiertos. Dentro de ambas hay una gran variedad de tipos.

2.3. EL APRENDER TÉCNICO

Un técnico es el hombre que sabe cómo tienen que conducirse los hombres para realizar ciertos fines. A veces su conocimiento se reduce a saber de un comportarse que se encuentra enlazado causalmente a la producción de lo por él querido. Otras veces su conocimiento es más extenso y comprende no sólo la conducta, sino los fenómenos causales intermedios que se desencadenan a partir de ella hasta el efecto propuesto.

Estrictamente hablando, el técnico no necesita saber de tales relaciones de causa a efecto intermediarias. Lo que importa es que sepa cómo se actúa para que se realicen las situaciones de hecho por él apuntadas. Pero si además de ello conoce el mecanismo interno que la acción humana provoca puede, con nuevas acciones, ayudar su movimiento si apareciesen obstáculos en razón de efectos defectuosos por motivos extraños. Además, pareciera que la técnica necesita de estos conocimientos para su adelanto.

La técnica así considerada consiste en un saber cómo comportarse para la consecución de ciertos hechos. Se trata de un conjunto de conocimientos verdaderos y en las técnicas altamente desarrolladas estos conocimientos se ordenan sistemáticamente.

2.4. CIENCIA Y TÉCNICA

Ciencia y técnica son así conocimientos teóricos íntimamente unidos. Las proposiciones científicas son juicios teóricos y las proposiciones técnicas también. Las proposiciones técnicas versan sobre conductas humanas y muchas proposiciones científicas también. Con todo hay que insistir sobre el saber descriptivo que el técnico tiene sobre esas conductas y de su relación como medios para ciertos fines. Si el conocimiento sobre las conductas se resolviese en un buscar, luego de la descripción, relaciones causales, estaríamos haciendo ciencia. También estaríamos haciendo ciencia si se analizaran las causas y efectos de los hechos que se quieren alcanzar ya como fines o ya como medios para aquellos. La única relación causal que interesa a la técnica es la que une el fin perseguido y la conducta. De manera diversa que, en la ciencia, no importan las relaciones causales que la situación propuesta como fin produce como causa, sino, únicamente, las causas que la provocan a ella y dentro de estas causas la técnica se preocupa, exclusivamente, de aquellos enlaces que pueden ser manejados por el hombre. A la técnica le interesa saber, únicamente, de relaciones causales que terminan en un hacer humano.

2.5. EL APRENDER SENTIMENTAL

Ya hemos dicho que no sólo se aprende a saber de cosas, sino también a gustar de cosas, a querer cosas y a hacer cosas.

El aprendizaje de los sentimientos es algo que todos los padres y maestros no ignoran. Saben que sus hijos y discípulos necesitan aprender a sentir y no sólo con respecto a sentimientos sensibles como los del gusto, sino también sobre sentimientos vitales, estéticos y éticos. Se trata, por ejemplo, de desarrollar en el niño el gusto por los buenos alimentos, bebidas, el sentido de lo bello, sus valoraciones morales y jurídicas, etc.

El aprendizaje sentimental se inicia como espontáneo, pero pronto se convierte en provocado por medio de la enseñanza y de la investigación.

A veces tenemos que un aprendizaje sentimental es el fundamento de ciertas ciencias, esto es, el funcionamiento de un aprender teórico. De esta manera, el aprender derecho necesita, cuando se trata de ciencias jurídicas jusnaturalistas, ese tipo de aprendizaje previo.

2.6. EL APRENDER VOLITIVO

Se aprende a querer. No es fácil querer determinadas cosas. Desde siempre es conocida la necesidad de educar la voluntad, intentando decir con esto, aprender el hábito de querer ciertos objetos admitidos como buenos. Frente a este tipo de aprendizaje de la voluntad entendido como aprender a ser virtuoso, está el aprender el hábito de querer ciertos objetos que se consideran malos: aprender a ser vicioso. Lo importante consiste en señalar que los hábitos volitivos pueden ser aprendidos.

Pero no sólo el hábito de hacer cosas buenas o malas se aprende. El acostumbrarse a tomar decisiones, el hábito de decidirse tiene que aprenderse.

Tenemos que señalar también, aquí, la simple educación de la voluntad, en el sentido de su perdurabilidad. Tener voluntad consiste, entonces, en mantener la voluntad durante algún tiempo.

2.7. EL APRENDER PRÁCTICO

Poseer una práctica, un arte, es ser capaz de hacer algún tipo de movimientos corporales. Normalmente, podemos, cuando somos adultos, mover gran parte de nuestro cuerpo si lo queremos y ordenamos. Es cierto que nos hemos olvidado en general de los esfuerzos que hubimos de necesitar cuando su aprendizaje. Parecieran ser movimientos que

funcionan con “espontaneidad”. Así nuestro hablar, caminar, comer, tomar objetos, etc. Ya no es lo mismo con otros movimientos como escribir, andar en bicicleta o nadar, por ejemplo. A pesar de que su “espontaneidad” es semejante a la anterior recordamos su aprendizaje y el tiempo y trabajo requeridos por ellos.

Aprender un movimiento consiste en poder ordenarlo, desde entonces, eficazmente. Poder ordenar una acción no consiste en querer realizarla. Se trata de dos actos distintos. No intentamos con esto negar la razón de fundamento que el acto de querer desempeña generalmente frente al acto de ordenar movimientos corporales. Pero para que tales movimientos se produzcan, entre el acto de querer y el movimiento, debe tener lugar la aparición del acto que ordena su existencia.

Ahora bien, este acto de ordenar, de regir un cuerpo, es un acto sintético. Pareciera consistir siempre en una armonía de diversas órdenes más o menos elementales, armonía que sólo se consigue después de pacientes ensayos. Es así como podemos distinguir entre actos prácticos groseros y actos prácticos refinados por el ejercicio.

2.8. EL APRENDER TEÓRICO-PRÁCTICO

Solo si se delimita el sentido de esta expresión, eliminando una gran cantidad de ambigüedades puede decirnos algo con algún valor. Pareciera que un aprendizaje teórico-práctico trata de compaginar cosas extrañas entre sí. El aprendizaje de la teoría se diferencia del aprendizaje de la práctica en tanto que es posible distinguir entre teoría y práctica. Saber sobre algo no se confunde con poder hacer, es decir, con poder realizar cierta conducta, como ya lo hemos señalado. El aprender teórico consiste en una corriente de actos diversos que surgen en el aprender práctico.

Sin embargo, en forma confusa, quizás la expresión “aprendizaje teórico-práctico” podría intentar significar un aprender teórico que respondiese a un aprender de conocimientos verdaderos, es decir, un aprender teórico que no se redujere a un mero saber verbal sin respaldo, por lo menos en parte, sobre experiencias verificadoras. Así entendida no cabe duda de que se trata de la forma habitual del aprender teórico de la ciencia y de la técnica.

2.9. *EL APRENDER TÉCNICO-PRÁCTICO*

Si diferenciamos dentro de la teoría la ciencia de la técnica, un aprendizaje técnico, al requerir en tanto que verificación de sus normas la realización de las conductas desencadenantes del efecto querido y la producción de este último, podrían haber originado la confusión entre teórico, aquí, técnico y práctico. Sea que el aprendizaje técnico se produzca por medio de enseñanza o por medio de la investigación.

El que enseña técnica, mejor, lo por él enunciado a su auditorio, es enunciado de manera análoga que en las ciencias. Pero mientras que en estas el maestro es generalmente otro espectador más, en la técnica, el maestro actuando generalmente él mismo frente a los discípulos pasa a ser parte de lo enseñado. Al así conducirse, el maestro demuestra poseer no sólo un conocimiento técnico sino también una habilidad práctica, aunque lo que intente enseñar sea técnica, no práctica.

Como se ve en todo esto es muy fácil deslizarse de una a otra y cuando se investiga una técnica es el propio investigador el que a menudo conjuntamente investiga una práctica.

Es necesario distinguir entre aprender qué clase de conducta es preciso realizar para la consecución de ciertos hechos (técnica) y aprender a realizar dicha conducta (práctica). Entre saber cómo comportarse y saber comportarse. Este último saber no consiste en una actividad teórica sino en una actividad práctica. Cuando nuestro yo manda a nuestros miembros corporales ciertos movimientos y estos obedecen, comúnmente se dice que sabemos hacer lo entonces realizado.

Son situaciones que se dan en nuestro propio cuerpo y sobre las cuales nos sentimos dueños, esto es, que admitimos como bajo nuestro dominio. Se trata más que de un saber hacer, de un poder hacer. No es raro que conozcamos con detalles determinadas acciones corporales y que puestos a efectuarlas no podamos. Poder mover nuestro cuerpo con movimientos finos es diverso a simplemente conocer dichos movimientos. Por eso distinguimos entre un técnico y un práctico.

Claro que un técnico podría ser, no sólo un técnico sino, también, un técnico práctico. En este caso sabe cómo conducirse para la obtención de sus fines y puede hacerlo por su cuenta con habilidad. Pero podría ser un técnico, y excelente, sin tener ni remotas posibilidades de efectuar

por sí mismo la conducta que conoce como apropiada a sus fines. Y un práctico, a su vez, no necesita ser un técnico, pues cabe que domine a la perfección determinados movimientos y que ignore totalmente los últimos resultados provocados por su acción.

Es inevitable, por consiguiente, distinguir en todo este asunto entre tres “saberes”: primero, saber cómo es una cierta conducta, es decir, conocerla de tal manera que pudiese ser correctamente descrita; segundo, saber realizar, con la habilidad necesaria, esa conducta, es decir, poder hacerla, y tercero conocer a esa conducta como la causa suficiente de una cadena de causas y efectos que terminan en ciertas situaciones objetivas admitidas como fines, es decir, conocer la conducta como un medio para ciertos fines. El saber técnico necesita del saber indicado en primer término y en el último. El saber práctico implica, únicamente, el saber señalado en el segundo.

2.10. ENSEÑAR

Correlativamente con aprender, enseñar podría considerarse como un procurar gracias a ciertas conductas de otras personas la aparición, en la mente del que quiere aprender, de los actos psíquicos o hábitos por este deseados. El maestro, utilizando variados medios, trata de conseguir que en el discípulo surjan ciertas actividades psíquicas.

Si los actos que se quieren conseguir son actos teóricos, la enseñanza es una enseñanza teórica; si los actos son de los llamados actos prácticos, la enseñanza es una enseñanza práctica. Pero los actos a provocar podrían ser también de carácter sentimental o volitivo. En estos casos, la enseñanza se resuelve en un adiestramiento de los sentimientos o de la voluntad del discípulo que guarda extrema analogía con la enseñanza práctica.

No siempre enseñar está en relación con querer aprender, aunque esto sucede en general. Hay situaciones como la enseñanza subliminal en la que el que aprende no sabe y, por lo tanto, no quiere lo que se le está enseñando. Los padres y maestros a menudo enseñan cosas que sus hijos y discípulos ignoran que las están aprendiendo. Enseñar es una actividad práctica. Saber cómo enseñar es una actividad teórica, es una técnica.

2.11. LA ENSEÑANZA TEÓRICA

Para conseguir provocar en el discípulo actos teóricos, el maestro utiliza principalmente el habla. La expresión significativa por medio de fonemas o de grafismos permite, por lo común, la actuación de idénticas significaciones en quien escucha o lee. Sabemos que con ello se consiguen sólo conocimientos vacíos, esto es, conocimientos impropriadamente llamados tales. Cuando se busca enseñar un conocimiento pleno se hace necesario provocar actos de experiencia. Si los objetos a enseñar son hechos, es necesario recurrir a la intuición sensible de quien aprende; si nos enfrentamos con esencias, a la intuición inteligible. La labor del maestro, en ambos casos, consiste en mostrar dichos hechos y esencias. La enseñanza teórica consiste entonces en producir dos clases de actos: actos de pensamiento más o menos vacíos y actos de intuición impletiva de los primeros.

Si se trata de enseñar algún conocimiento sobre algo, jamás se reducirá esta enseñanza a provocar únicamente pensamientos vacíos. Pero tampoco, por lo menos en lo que respecta a los grandes desarrollos de las ciencias y técnicas contemporáneas, se puede provocar intuiciones impletivas de todo su saber. Una combinación de ambos procedimientos es lo que en general sucede cuando se intenta enseñar actividades teóricas.

El diálogo entre discípulo y maestro pareciera que es otra de las formas de enseñar.

Expresar significativo del maestro, diálogo entre discípulo y maestro, actividad de mostrar por parte del maestro son los procederes generales de la enseñanza teórica. Estos procederes no se dan, sin embargo, siempre que nos encontramos con tal enseñanza.

En la enseñanza oral en persona cabe que el maestro hable y dialogue con el discípulo y le muestre las cosas materiales que intenta aquel aprender. En la enseñanza oral por televisión y cine no es posible el diálogo, y en la enseñanza oral por radio y discos no cabe diálogo ni mostraciones del material que se enseña.

Por su parte en la enseñanza a través de libros, se excluye el diálogo, pero es posible acompañar ilustraciones de lo enseñado. Los libros son semejantes, en este sentido, a la televisión y al cine.

Toda artimaña que provoca la atención y el interés de quien aprende no forma parte de la enseñanza. Son procedimientos previos a esta, con la finalidad de conseguir del discípulo las condiciones normales para aprender. En esta categoría entra el procedimiento de los premios y castigos.

2.12. LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

La enseñanza práctica, y de manera análoga la enseñanza sentimental y volitiva, consiste en provocar en otros el surgimiento de actos prácticos y de manera análoga, en las otras enseñanzas, sus respectivos actos.

Las expresiones significativas que producen en el oyente o lector actos teóricos pueden a través de estos actos jugar como formas adecuadas de enseñanzas prácticas. Pero las expresiones sentimentales o las expresiones volitivas, así como el propio actuar de quien enseña son factores de gran importancia en esta clase de enseñanza. La capacidad de imitaciones de quien aprende tiene mucho que hacer en este tipo de enseñanza.

2.13. INVESTIGAR

La investigación pareciera consistir en provocarse uno a sí mismo actos teóricos, sentimentales, volitivos o prácticos, según sea el aprender que deseamos. Es como si se tendiera a conseguir que las cosas mismas se enseñasen, es decir que, mediante la utilización de ciertos actos, que pueden a su vez ser teóricos, sentimentales, volitivos o prácticos, se produzca la aparición de otros actos que constituyen el aprender perseguido. El que investiga insiste en pedir a una familia de actos, actos que repite de una y otra forma durante un tiempo más o menos largo, el nacimiento de aquellos otros nuevos actos que él quiere adquirir.

Según la naturaleza de los actos que forman el aprendizaje, la investigación se efectúa mediante procesos diversos. "Por otra parte, los medios de investigación jamás aseguran definitivamente el hallazgo deseado, pero son pasos que cuando se realizan generalmente lo provocan, sobre todo si son efectuados por cierta clase calificada de hombres. Pero no sucede, como hemos visto, de otra forma, cuando en lugar de investigar se procura el aprendizaje por medio de la enseñanza. La investigación es, así, lo mismo que la enseñanza, una actividad en procura de

un fin: el aprender. No se trata de un saber teórico, ni científico, ni técnico; tampoco de un saber sentimental o volitivo. Investigar es un saber hacer.

Claro que desde tiempo atrás ha aparecido con carácter de técnica aquel conocimiento de cómo enseñar, conocimiento que se ha llamado "pedagogía". Paralelamente, si no incluido dentro de esta técnica, corresponde agregar el conocimiento técnico de cómo investigar. Pero conocer cómo investigar no se confunde con saber investigar, de la misma manera que conocer cómo enseñar no lo hace con saber enseñar. Buenos investigadores pueden verse en aprietos si se les exige que expresen con claridad los actos que desarrollan cuando investigan. Sin embargo, parece ser que el conocimiento de cómo investigar ayuda a aprender a investigar. De suerte que cabe usar el conocer como investigar como un medio para saber investigar.

Es decir, haber aprendido cómo investigar ayuda a aprender a investigar. Haber aprendido la técnica ayuda a aprender la práctica. Y como el aprender ya de la técnica, ya de la práctica se hace en general por medio de la enseñanza y de la investigación, cabría encontrarnos con una investigación sobre la investigación como técnica y de una investigación sobre la investigación práctica. No hay aquí, en todo esto, regreso al infinito, pues el saber investigar práctico no requiere otro saber investigar práctico, sino que puede apoyarse en simples experiencias receptivas. De manera tal que cuando puedo hacer algo es posible que lo pueda hacer porque sí, análogamente a cuando conozco algo puede ser que lo conozca porque lo he experimentado receptivamente. Claro que en este último plano del aprender teórico puedo haber conocido algo no de manera receptiva, sino porque he querido conocerlo y he buscado quien me enseñe a conseguir tal conocimiento o poseyendo yo capacidad de investigador he puesto en ejecución ciertos procedimientos para obtener el conocimiento perseguido. De la misma manera sucede en el plano de la práctica cuando un poder hacer algo es buscado y adquirido por medio de la enseñanza o de la investigación. Con esto queda establecido que son cosas distintas investigar, por ejemplo, una ciencia, donde se persigue el provocar la aparición de ciertos actos teóricos científicos en el espíritu del que investiga, e investigar la investigación propia de una ciencia, ya como técnica o como práctica, en donde se trata de provocar la aparición del conocimiento de actos

prácticos o del poder hacer práctico, actos o poderes que, efectuados, pueden hacer surgir los actos teóricos científicos que interesan.

La investigación científica trata de conseguir nuevas experiencias de objetos. Sin embargo, pudiese ser que el interés de un investigador apuntase a descubrir la opinión de un hombre o de varios sobre determinados objetos. En esta última situación, cabe denominar la tarea como investigación más que como enseñanza. A veces la búsqueda emprendida se ejecuta porque esas opiniones ayudan a constituir el objeto buscado.

Entonces, y aun con mayor razón, corresponde denominar, a esta búsqueda de opiniones, investigación. En ambos casos no se trata de un simple aprender apoyándose en la enseñanza de expresiones significativas escritas, es decir, de un libro, sino un aprender en donde la pesquisa por encontrar esas opiniones es de gran dificultad y dichas opiniones están relacionadas con el objeto, no sólo como sus menciones sino constitutivamente.

Por último, y siempre en la esfera del aprendizaje teórico científico o técnico, no es posible pensar sustituir la enseñanza por la investigación. Las ciencias positivas o las técnicas actuales, ambas sustentadas en conocimientos teóricos de gran desarrollo, hacen necesario que todo esfuerzo de investigación dentro de sus respectivas esferas tenga su base en tener aprendidos conocimientos previos de tal intensidad y extensión que hagan posibles nuevos conocimientos valiosos e impidan los esfuerzos estériles consistentes en resultados ya conseguidos. De otra manera, la investigación quedaría reducida al pobre descubrimiento de insignificancias. Aquel aprendizaje de conocimientos previos por su intensidad y extensión requiere haber sido adquirido por medio de la enseñanza que permite la acumulación en masa de todo conocer.

Misceláneas

Aportes para la construcción de una didáctica especial para la capacitación judicial

SEBASTIÁN SCIOSCIOLI*

RESUMEN

El artículo propone los fundamentos para la construcción de una didáctica especial orientada a la capacitación judicial. Sostiene que la mejora de la enseñanza en este campo requiere superar la reproducción de enfoques poco rigurosos –como la “didáctica del sentido común”– mediante el desarrollo de marcos teóricos específicos, situados y reflexivos. A partir de una revisión crítica de los modelos institucionales de inserción de las escuelas judiciales y de las limitaciones epistémicas y metodológicas didácticas que aún persisten en dicho ámbito, se plantea que la formación en el Poder Judicial exige la articulación entre saberes jurídicos y pedagógicos. La propuesta recupera aportes de la didáctica general y defiende la necesidad de generar una didáctica especial que contemple las particularidades del sistema judicial, sus actores, contenidos, condiciones institucionales y desafíos ético-políticos. El trabajo busca abrir nuevas líneas de investigación e intervención para consolidar un campo didáctico específico en la formación judicial.

PALABRAS CLAVE

Didáctica especial - Capacitación judicial - Enseñanza del derecho.

* Abogado. Magíster en Derecho y Economía. Doctor en Derecho Constitucional. Profesor adjunto de Elementos de Derecho Constitucional en la carrera de Abogacía y de Epistemología y de Metodología de la Investigación y Didáctica General en la carrera del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho-UBA). sebastianscioscioli@derecho.uba.ar.

Towards a Discipline-Specific Pedagogy for Judicial Training

ABSTRACT

This article outlines the conceptual foundations for developing a specialized didactic framework tailored to the field of judicial training. It argues that improving teaching in this context requires moving beyond unsystematic and uncritical approaches –named as “common-sense didactics”– through the construction of context-sensitive, theoretically grounded pedagogical models. Drawing on a critical analysis of the institutional models governing judicial training schools and the enduring epistemological and methodological gaps in their pedagogical practices, the paper advocates for a stronger articulation between legal and educational knowledge. It reclaims the contributions of general didactics while emphasizing the need for a specialized approach that addresses the particular features of the judiciary, including its actors, contents, institutional constraints, and ethical-political challenges. The proposal aims to open new avenues for research and pedagogical innovation, helping to establish a distinct field of didactics within judicial education.

KEYWORDS

Specialized Didactic - Judicial Training - Legal Education.

INTRODUCCIÓN

Con la reforma constitucional de 1994, se introdujo un cambio sustancial en el procedimiento de selección y nombramiento de los magistrados y las magistradas federales en la Argentina mediante la creación del Consejo de la Magistratura. Esta nueva arquitectura constitucional impactó asimismo en el ámbito subnacional en donde, progresivamente, las provincias adoptaron sus propios consejos de la magistratura, configurando –con diversos matices– mecanismos específicos para la designación de jueces/zas, así como para la administración y funcionamiento de sus respectivos sistemas judiciales.

La consolidación de estos órganos no fue neutra respecto del desarrollo institucional de los espacios de formación. Tanto en la jurisdicción federal como en varias provincias, las escuelas judiciales se han creado y afianzado en el marco de los consejos de la magistratura; mientras que, en otras, se han formalizado como instituciones autónomas bajo la órbita de los superiores tribunales de justicia provinciales.

Han transcurrido más de tres décadas desde aquella reforma constitucional que dio origen al Consejo de la Magistratura federal. Este hito histórico puede servir como punto de partida para reabrir el debate público y político en torno a una cuestión central: ¿Qué criterios y mecanismos permiten establecer la idoneidad para ejercer la función judicial? A la hora de ensayar respuestas a esta interrogante, la formación de jueces, juezas y de todo el personal judicial aparece como un componente insoslayable.

No obstante, sostenemos que esta discusión no debe agotarse en el análisis de los contenidos, saberes o competencias que se imparten en las escuelas judiciales. Resulta igualmente necesario poner el foco en la dimensión didáctica, entendida como el conjunto de decisiones pedagógicas que median la transmisión y apropiación del conocimiento, y que puede influir sobremanera en las expectativas y experiencias de aprendizaje. En este sentido, la actividad didáctica –como vehículo que facilita la acción formativa deliberada– debe ocupar un lugar destacado en la planificación docente de las escuelas judiciales, a fin de que estas puedan cumplir cabalmente con su doble misión de contribuir tanto a la designación del candidato/a más apto/a para desempeñar la función jurisdiccional como así también asegurar una formación continua pertinente, rigurosa y eficaz para todos los operadores del sistema judicial.

UNA CUESTIÓN PREVIA: EL ÁMBITO DE INSERCIÓN DE LAS ESCUELAS JUDICIALES

Si bien esta cuestión podría considerarse resuelta a la luz de la configuración actual de las escuelas de formación judicial, consideramos pertinente retomar brevemente algunos aspectos del debate inicial en torno a su génesis y a las modalidades institucionales de su articulación o dependencia. Entendemos que la opción finalmente adoptada ha tenido

un impacto significativo en el tema de este trabajo vinculada con la construcción de una didáctica específica para la formación judicial.

Como sostienen Clérico y Cardinaux (2003), la pregunta por la dependencia institucional de una escuela judicial reviste suma importancia, en tanto influye en la delimitación y el formato de los cursos que ofrece dicha escuela. Según destacan las autoras, dicha dependencia funcional incide asimismo en la definición del perfil de magistrados/as, funcionarios/as y empleados/as considerados idóneos desde la perspectiva de la capacitación.¹

En este sentido, Berizonce y Fucito (2000) identifican cuatro posibles ámbitos de inserción institucional para una escuela judicial: a) en las facultades de derecho; b) en el Poder Judicial; c) en el Consejo de la Magistratura, o d) como organismo autónomo. A continuación, nos detenemos en un análisis sucinto de las ventajas y desventajas asociadas a los modelos universitarios y judicial y a sus posibles implicancias en el marco de la formación.

La inserción de las escuelas judiciales en el ámbito universitario –especialmente en las facultades de derecho– presenta, en principio, diversos argumentos a favor. Entre ellos, se destacan el prestigio académico y la autonomía que suelen caracterizar a las universidades públicas, así como su capacidad instalada en términos de infraestructura, estructuras de posgrado y cuerpos docentes consolidados capaces en principio de instrumentar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a los requerimientos tanto de la didáctica general como de la didáctica especial del derecho.²

¹ Esta hipótesis no impide advertir el amplio y heterogéneo crecimiento de las escuelas de capacitación así como la diversidad de los planes, programas y tipos de capacitaciones que han desarrollado cada una de ellas en las últimas décadas, lo que sin duda habilitaría a una nueva investigación empírica que permita arrojar mayor claridad acerca de los propósitos institucionales perseguidos, sus currículos, sus objetivos, contenidos y perfil del profesional al que aspiran formar, entre otros elementos de análisis.

² Para un análisis histórico más detallado en relación con las ventajas y desventajas vinculadas con la propuesta de inserción de una escuela judicial en la órbita de las universidades, así como sus antecedentes, pueden consultarse los trabajos de Sagüés (1982) y Ganami (2020).

No obstante, usualmente se ha advertido una desventaja: el riesgo de que el “academicismo” propio del ámbito universitario conspire contra la orientación práctica que debiera caracterizar a una escuela judicial. Este reparo parece asociarse en parte a una visión restringida de los estudios jurídicos universitarios, entendidos como exclusivamente teóricos y desvinculados del desarrollo de competencias o del adiestramiento práctico necesario para el ejercicio de la función jurisdiccional.³

En el otro extremo, se encuentra el modelo que vincula a la escuela con el propio órgano en el que se desempeñan los sujetos destinatarios de la formación. Esta alternativa –predominante tanto en el nivel federal como en muchas jurisdicciones provinciales– encuentra su principal justificación en la capacidad del propio Poder Judicial para diagnosticar con mayor precisión las necesidades formativas de sus operadores. En efecto, si la institución es la responsable de conducir los procesos de selección de magistrados/as, parece razonable que participe también en

³ Tal percepción podría ser objeto de alguna crítica si se considera que todo enfoque formativo –incluso el orientado a la práctica– requiere de una reflexión teórica rigurosa que lo fundamente. En efecto, resulta difícil concebir un ejercicio crítico o pragmático del derecho –en sus dimensiones interpretativas, argumentativas, organizacionales o culturales– que no se apoye en una comprensión profunda de las teorías jurídicas y del aporte de otras disciplinas como la sociología del derecho. Es tal vez conveniente superar la dicotomía en torno a los contenidos que pueden o no brindarse en las escuelas judiciales, en particular de aquellos que son definidos como “exclusivamente” teóricos o “academicistas”. Así parece enfatizarse también una división del trabajo que asigna, a modo de compartimientos estancos, los espacios de formación propios de las escuelas judiciales por un lado dedicados al “desarrollo de habilidades prácticas o de competencias”, y los de las instituciones universitarias por el otro caracterizados por la idea en que promueven la adquisición de conocimientos casi exclusivamente teóricos. Incluso la formación basada en el formato de competencias no debería desatender la centralidad del contenido y la formación disciplinar (teórica). Es un riesgo definir el perfil de un magistrado/a de manera predominante o exclusiva a partir de las competencias laborales que conlleva su función. Estos podrían tener poca capacidad de generar interpretaciones y argumentaciones novedosas o escaso interés en la actualización periódica de sus saberes si ello sólo queda confinado al ámbito de su competencia laboral. En efecto, enfocarse solamente en el contexto de la profesión, de la demanda de las tareas del rol o en la organización burocrática de la justicia, puede reforzar también el modelo de formación endógena de magistrados al que haremos referencia seguidamente en las próximas líneas. Para un análisis más detallado de estos argumentos recomendamos la lectura de la obra de Clérico y Cardinaux (2003, 2019).

la definición de los contenidos y competencias que orientarán la formación destinada a mejorar la administración de justicia.

Sin embargo, esta modalidad presenta al menos dos desafíos relevantes desde el punto de vista didáctico. El primero se relaciona con el riesgo de reproducir, de manera acrítica, la cultura institucional del Poder Judicial. Esta reproducción –frecuentemente no consciente– puede limitar las posibilidades de transformación al no problematizar suficientemente aquellas características del campo o situación de desempeño en donde transcurre la formación y su inserción institucional e histórico-social. La capacitación endogámica podría obturar las posibilidades de una mirada crítica sobre la mejora de la capacidad de respuesta de los magistrados/as y la comprensión del contexto sociocultural en el que actúan (Ruiz y Scioscioli, 2019). Esto podría impedir, a su vez, expandir el debate acerca del perfil de juez/a o empleado/a judicial que se quiere lograr, dejando intacto el desafío de contextualizar esa pregunta, esto es, advertir que no se trata de discutir este tema en el vacío, sino en el ámbito –mucho más amplio que el de la propia institución– de la democracia constitucional y de la práctica judicial y política argentinas (Cardinaux y Clérico, 2020). Parte de esta última crítica podría quedar superada cuando la escuela tiene asegurado un margen de autonomía aún dentro de la estructura del Poder Judicial.

El segundo desafío se vincula con el diseño de los planes de estudio y el desarrollo de los cursos que se derivan de ellos. Existe el riesgo de que la formación omita o minimice saberes y enfoques didácticos fundamentales para promover un aprendizaje significativo, crítico y transformador. La formación judicial debe incluir, necesariamente, herramientas pedagógicas que promuevan aprendizajes de calidad y la capacidad para procesar y producir nuevo conocimiento, aplicarlo, y así generar los cambios deseados en este ámbito.

Si la enseñanza es por definición una acción intencional, resulta imprescindible atender a los aportes de la didáctica a fin de mejorar las prácticas pedagógicas que permitan alcanzar de mejor modo las metas que definen la labor de las escuelas judiciales y su compromiso para una mejor y más eficaz administración de justicia. En lo que sigue quisiéramos atender especialmente a algunas consideraciones que pueden formularse en torno a este objetivo.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN JUDICIAL: ¿POR QUÉ ES NECESARIA?

Camilloni (1995) sostiene que la didáctica es una ciencia social que construye teorías de la enseñanza. Señala que el conocimiento didáctico tiene como sujeto del discurso al docente, no en abstracto, sino como un sujeto concreto, situado, comprometido con los valores que la sociedad considera deseables. En consecuencia, la puesta en práctica de las normativas didácticas exige que ese docente posea capacidades de reflexión, comprensión y fundamentación de dichas normas, así como aptitudes para interpretar la situación específica en la que trabaja y construir respuestas pedagógicas adecuadas a ese contexto.⁴

En una línea similar, Litwin (1997) define la didáctica como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, siempre significadas en el entramado de los contextos sociohistóricos en los que se inscriben. Estas prácticas, según la autora, suponen una identificación ideológica que hace que cada docente estructure ese campo de modo singular, elaborando un recorte disciplinario influido por su historia personal, sus perspectivas profesionales y también por sus límites y condiciones.⁵

Desde este enfoque, si la didáctica se concibe como una teoría de la enseñanza, entonces una didáctica para la formación judicial debiera ser definida como una teoría de la enseñanza orientada al ámbito específico de la capacitación en particular: aquella que se despliega en las escuelas judiciales. El desafío central para pensar una didáctica especial para la

⁴ Esta definición enfatiza de algún modo los tres grandes momentos de la tarea de enseñar, en particular, la fase preactiva –aquella en la cual tienen lugar los procesos de planeamiento y programación– y la fase interactiva –que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los estudiantes en el contexto del aula–, a las que podemos sumar la fase posactiva (en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en las fases anteriores). V. Jackson, 1996.

⁵ La autora suma a la definición de prácticas de la enseñanza la necesidad de distinguir entre: a) “buena enseñanza” –en un sentido tanto moral (preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes) como epistemológico (preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo entienda)– y b) la “enseñanza comprensiva”, la que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico.

capacitación judicial radica en delimitar con precisión el objeto que le es propio. Este podría definirse como el conjunto de saberes y estrategias orientadas a formar –en la instancia inicial o continua– a las personas que ejercen tareas docentes en instituciones de capacitación del Poder Judicial. En consecuencia, una didáctica especial de este tipo debería abordar cuestiones vinculadas con el diseño, la implementación y la evaluación de situaciones de enseñanza, así como con dimensiones más amplias que inciden directamente en la práctica docente, como los marcos curriculares, las problemáticas del aprendizaje involucradas, la gestión de los grupos de quienes son capacitados, sus biografías o trayectorias profesionales, las condiciones institucionales y organizacionales, las regulaciones normativas y su impacto concreto en el aula.

La reflexión sistemática sobre estos elementos podría conducir a la construcción de marcos conceptuales compartidos que permitan sustentar nuevos desarrollos epistemológicos, diseñar estrategias pedagógicas más eficaces y fomentar metodologías de investigación orientadas a mejorar la práctica docente en este campo. Estos aportes, a su vez, contribuirían a consolidar una didáctica especial centrada en la formación de magistrados/as, funcionarios/as y empleados/as judiciales.

Desde esta perspectiva, sostenemos que es tanto necesario como posible promover una didáctica que aborde explícitamente la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de los diversos saberes jurídicos y extrajurídicos que atraviesan la administración de justicia (desde conocimientos jurídicos sustantivos hasta habilidades de argumentación, comunicación, gestión, entre muchas otras).

Este enfoque permitiría sustentar una formación pedagógica para los equipos docentes a cargo de la capacitación judicial, orientada no sólo a la adquisición de herramientas didácticas específicas, sino también a fomentar una revisión crítica de sus propios saberes disciplinares. Se trata, en definitiva, de favorecer el desarrollo de profesionales reflexivos, conscientes del modo en que enseñan, del impacto formativo de sus prácticas y del compromiso ético-político que conlleva formar operadores para un sistema judicial democrático y eficaz.⁶

⁶ Esto podría ser de particular interés dado que en muchos de los casos los equipos docentes se integran mayormente por los propios magistrados/as, funcionarios/as

REPENSANDO LA CAPACITACIÓN JUDICIAL DESDE LA DIDÁCTICA: ¿QUÉ SUMA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE UNA DIDÁCTICA ES- PECIAL?

Nuestra propuesta sostiene que una mayor articulación entre la disciplina jurídica y la disciplina didáctica sería sumamente provechosa para construir una didáctica especial para la formación judicial, capaz de analizar no solo las condiciones institucionales, epistemológicas y metodológicas en las que se desarrolla la enseñanza en este ámbito particular, sino también de generar modelos teóricos situados que den cuenta de sus especificidades. Esta articulación podría tener un impacto significativo en dos planos interrelacionados: el diagnóstico y el propositivo. A continuación, desarrollamos el primero de ellos.

I. EL DIAGNÓSTICO: LA DIDÁCTICA DEL SENTIDO COMÚN

La ausencia –o el tratamiento marginal– de las cuestiones didácticas puede conducir, en muchos casos, a la adopción de determinadas decisiones institucionales o pedagógicas que afecten negativamente los procesos de formación. Esta omisión limita, a su vez, cualquier posibilidad de cambio, revisión crítica o mejora sostenida en los modos de enseñar. Camilloni (1995) ha conceptualizado este fenómeno como la “didáctica del sentido común”,⁷ esto es, un conjunto de ideas construidas sobre representaciones sociales arraigadas, no necesariamente fundamentadas rigurosamente desde la investigación pedagógica, y que tienden a concebir la enseñanza como un acto espontáneo, mecánico, lineal y carente de complejidades metodológicas.

Entre las ideas que configuran esta perspectiva, se encuentra la noción de que enseñar es simplemente un “hacer”, una actividad que no requiere

y empleados/as del Poder Judicial que son expertos –o bien trabajan– en el tema objeto de la formación o entrenamiento, pero que no necesariamente han tenido una formación suficiente en temas de didáctica.

⁷ Si bien este trabajo de la autora se centra en los problemas de la didáctica especial del nivel superior, consideramos que una parte importante de su diagnóstico en relación con los problemas vinculados con la enseñanza en la educación superior pueden ser también asimilables en nuestro especial ámbito de la formación judicial.

mayor reflexión ni decisiones relevantes más allá de la administración de contenidos y tiempos. Como señala la autora:

[U]n hacer que se realiza sin obstáculos internos para el docente, más allá de los riesgos que, por características personales de éste, podrían surgir en razón de la situación de exposición que es propia del acto de enseñar. Las decisiones que hay que adoptar cuando se enseña no son, por lo tanto, materia de dificultad. A ese respecto, no hay opciones de índole muy variada; a lo más podrían hallarse problemas cuantitativos relativos a contenidos, tiempos y ejercitación. No existen, en consecuencia, alternativas metodológicas sustantivas entre las que es imprescindible elegir (Camilloni, 1995:6).

Desde esta mirada el acto de enseñar se trivializa, perdiéndose de vista la importancia de sus componentes fundamentales: la planificación didáctica, la toma de decisiones situada y la mediación pedagógica. No se asume el compromiso metodológico porque no se comprende su papel definitorio respecto de los contenidos. La docencia es así desvalorizada en sus componentes de la planificación y el logro de los aprendizajes parecería depender –casi con exclusividad– de la responsabilidad de la persona que se capacita y de sus propias posibilidades para desarrollar las competencias que la sociedad, la institución, la disciplina y la profesión le exigen.

Este reduccionismo impide problematizar aspectos esenciales de la enseñanza, como la selección, secuenciación, contextualización y evaluación de los contenidos, debilitando el carácter formativo y transformador de las propuestas educativas. Como sostiene Camilloni, la didáctica del sentido común es “dogmática”, pues no admite revisión crítica, posibilidades de cambio ni apertura a nuevas evidencias empíricas o desarrollos teóricos.

Ahora bien, un punto crucial que merece ser subrayado es que este problema no se soluciona –ni siquiera parcialmente– solo a través del diseño curricular o de la planificación institucional.⁸ Aunque el diseño

⁸ En este sentido, es importante recordar que la planificación educativa opera en distintos niveles de concreción, por ejemplo, el nivel institucional (como el plan de estudio), el nivel programático o meso (como los programas analíticos, módulos, etc.) y el nivel de la programación (de la planificación concreta del docente en el aula)

curricular constituye un andamiaje teórico indispensable, su operativización en el aula requiere una teoría de la enseñanza robusta, científicamente fundada, que oriente las decisiones pedagógicas concretas y promueva una actitud reflexiva del docente sobre su propia práctica.⁹

Feldman y Palamidessi (2001) advierten que, cuanto más se explicitan los criterios que guían la programación de la enseñanza, mayores son las

(Zabalza, 1987). Tanto este autor como Cols (2004) recuperan la idea de que la programación da cuenta de una serie de procesos complejos a partir de los cuales se pasa del currículum prescripto al currículum real. En este sentido, como señala esta última autora, la programación es ese proceso progresivo de concreción de las intencionalidades formativas.

- ⁹ A modo de ejemplo puede rescatarse el diagnóstico que arrojaron las investigaciones realizadas sobre programas de cursos de la Escuela del Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación. Las investigadoras sostenían allí –a partir de un primer relevamiento de programas de los años 2002-2003– que, si bien el formato de presentación de un curso debía ser cumplimentado por el docente al momento de la propuesta –que incluía título de la capacitación, profesores a cargo, institución oferente, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, condiciones de regularidad y modo de evaluación–, existían problemas para reconstruir algunos de los objetivos a partir de los contenidos o a la inversa. Asimismo, las estrategias de enseñanza y evaluación aparecían en el desarrollo de los contenidos. Algunas presentaciones de contenidos eran precisas y extensas, mientras que otras lo eran suficientemente vagas como para no permitir al cursante prever los contenidos que efectivamente se abordarían en el curso. En algunos casos, el equipo de profesores a cargo del curso era grande, y de acuerdo con la presentación del curso, se podía conjeturar que no solían trabajar en equipo, sino que cada uno se hacía cargo de una o más clases (Clérico y Cardinaux, 2003). En otro trabajo posterior, donde se analizaba la oferta de cursos del año 2008 de la misma institución, vuelven a reiterar que “el análisis de los programas de cursos arroja un primer resultado general que lleva agua para la tesis de la ‘escuela monoblock’ por la caracterización de su construcción en tiras: la mayor parte de los programas de cursos reiteran en la primera parte: a) la justificación del proyecto y el marco teórico del curso; b) los objetivos generales y específicos del curso; c) el perfil general de los egresados del curso (...) Hasta aquí el Plan 2008 responde a un formato ‘homogéneo’ para todos los cursos, lo cual da cuenta de que la Escuela ha brindado lineamientos precisos a los docentes. La reiteración de algunos de los últimos ítems parece dar cuenta de que se ha ofrecido un formulario prellenado o un ‘ejemplo’ que todos o casi todos han seguido. La intervención del docente a cargo del curso en el diseño del programa se permite vislumbrar recién a partir del apartado referido al Cronograma de Desarrollo de Contenidos y Bibliografía. Aquí se notan las diferencias en la propuesta del curso, que en parte responde al enfoque [formato] citado” (Clérico y Cardinaux, 2019:63).

posibilidades de analizarlos críticamente y de evaluar las consecuencias de las decisiones relativas a la selección, clasificación, secuenciación y enmarcamiento de los saberes. Sin embargo, sin una didáctica con bases científicas, capaz de ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas pertinentes, esta reflexión difícilmente se traduzca en mejoras sustantivas en la práctica docente.

En este marco, la planificación corre el riesgo de ser percibida como una tarea meramente burocrática, ajena a la dimensión pedagógica de la práctica docente. Se desatiende así su potencial para propiciar discusiones críticas sobre las concepciones del aprendizaje, modelos de enseñanza y, en última instancia, la función misma del rol docente. En suma, la ausencia de una planificación intencional, situada y fundamentada en principios didácticos no sólo dificulta la intervención eficaz ante los obstáculos del aprendizaje, sino que también limita la “toma de conciencia”, es decir, las posibilidades de transformar la práctica educativa y de mejorar el desempeño del docente judicial como profesional reflexivo.¹⁰

Superar este estado de cosas requiere avanzar hacia una teoría de la enseñanza con capacidad crítica, situada y reflexiva, que articule –de manera inescindible– la práctica docente con la práctica jurídica y judicial, integrando sus presupuestos epistemológicos, metodológicos e institucionales.¹¹ Será precisamente este el horizonte de análisis que abordaremos en el próximo apartado.

¹⁰ Para un mayor análisis acerca de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva, puede consultarse en esta misma revista los siguientes artículos: Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2007; Anijovich y Cappelletti, 2017 y Mastachi y Devetac, 2017.

¹¹ En este sentido, es particularmente de interés destacar el diagnóstico y los aportes producidos desde la sociología jurídica a partir del desarrollo de líneas de investigación relativamente consolidadas sobre educación jurídica. Dichas líneas han comprendido abordajes empíricos que exploran las características institucionales y las condiciones para la configuración de los discursos y prácticas implicados en la formación jurídica. En líneas generales, las aproximaciones empíricas realizadas desde el campo sustentan el diagnóstico sobre el modelo dominante de enseñanza del derecho, esencialmente formalista. Es interesante destacar también en este aspecto que la mayor parte de las producciones proviene de personas con formación en derecho, con una representación significativa –aunque muy menor– de profesionales de ciencias de la educación y otras ciencias sociales. Así, las investigaciones en el área

II. LA PROPUESTA: EL DISEÑO DE UNA DIDÁCTICA ESPECIAL

El diagnóstico previamente formulado ha sido objeto de diversas reflexiones, tanto en el ámbito académico¹² como en las propias escuelas y centros de formación judiciales, a nivel provincial,¹³ nacional e internacional.¹⁴ Esta preocupación se traduce en esfuerzos por comprender y mejorar los procesos de enseñanza mediante una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas, los dispositivos formativos y los valores que las sustentan, específicamente en el ámbito judicial.

son llevadas mayormente desde el campo jurídico y desarrolladas por profesionales jurídicos –abogados/as– que ejercen la profesión docente con distintos grados de dedicación y, en la mayoría de los casos, el rol docente es subsidiario respecto de los otros roles profesionales comprendidos en el campo jurídico. De este modo, es posible sostener que no se registra aún una fuerte vocación transdisciplinaria en el campo de la educación jurídica en el país. V. Manelli (2024).

¹² Podríamos destacar especialmente en este punto la producción de la revista *Academia*, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde 2003. Puede consultarse en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia>> (fecha de consulta: septiembre de 2024).

¹³ En muchos casos, las escuelas han contribuido al debate y a la reflexión en estos temas a través de sus propias revistas, como es el caso de la revista *Argumentos*, del Centro de Perfeccionamiento “Ricardo C. Núñez” del Poder Judicial de Córdoba, la de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires y las publicaciones del Centro de Formación Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En particular, pueden consultarse en este sentido los trabajos de Krawchic, 2023; Arballo, 2025, entre otros. También pueden citarse los aportes del Congreso Nacional de Sociología Jurídica, que es llevado anualmente por la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Puede consultarse en este sentido: <<https://www.sasju.org>> (fecha de consulta: agosto de 2024). V. Manelli (2024). Asimismo la conformación de espacios institucionalizados especializados y de redes como el propio Instituto de Capacitación Judicial de las Provincias Argentinas y Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su red Reflejar han contribuido como un catalizador para la discusión de ideas y la introducción de los procesos de cambio. A través de su página web pueden visualizarse las diversas actividades en temas de capacitación judicial que desde varios años lleva adelante dicho instituto. Parte del producto de sus actividades se ha visto plasmado en diversas publicaciones por parte de las escuelas de capacitación judicial que la integran. Puede consultarse, en este sentido: <<https://www.reflejar.gob.ar/category/cfj/>> (fecha de consulta: agosto de 2024).

¹⁴ Entre los que se cuentan asociaciones y organismos institucionales internacionales o regionales, tales como el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), la International Organization for Judicial Training (IOJT), el European Judicial Training Network (EJTN), entre otros.

La propuesta de construir una didáctica especial para la formación judicial se apoya en esos desarrollos y se plantea como una disciplina de síntesis que requiere considerar, al menos, los siguientes elementos:

- *Las contribuciones de la didáctica general*, que resultan imprescindibles para repensar la enseñanza también en este contexto.¹⁵ Es decir, no es posible concebir una didáctica especial sin una articulación explícita con los marcos generales que fundamentan la enseñanza. En ocasiones, sin embargo, la existencia misma de una didáctica general es desconocida o minimizada, bajo el supuesto de que enseñar en el ámbito judicial sólo implica transmitir contenidos técnicos o especializados. Si bien es legítimo, desde un enfoque epistemológico y metodológico, que una didáctica especial focalice su atención en dimensiones propias del quehacer judicial, esta especialización no puede implicar una fragmentación del saber pedagógico. Como advierte Davini (1997), las didácticas especiales no deben transformarse en teorías cerradas y autorreferenciales que pretendan explicar de modo totalizante los procesos de enseñanza, desconociendo la agenda común de la didáctica como campo.
- *Las características institucionales y organizacionales de la capacitación judicial*, que pueden configurar entornos particulares de enseñanza, con lógicas de funcionamiento, jerarquías, culturas y prácticas profesionales propias. Estas condiciones no son neutras, sino que inciden profundamente en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas formativas.
- *La necesaria interrelación entre múltiples saberes y disciplinas*, que convergen en la formación judicial para aportar una formación completa e integral. La enseñanza en este campo no puede limitarse a contenidos jurídicos tradicionales.¹⁶ Un ejemplo elocuente lo

¹⁵ Se incluyen especialmente aquellos saberes claves vinculados con la planificación docente –como función de orientación, justificación y legitimación de la acción docente–, el desarrollo de las actividades en clase, las estrategias de enseñanza, las metodologías específicas, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, entre otros.

¹⁶ En este sentido varias de las exposiciones presentadas en el Congreso Nacional de Sociología Jurídica arriba citado sostienen asimismo que la práctica del derecho requiere no sólo del conocimiento jurídico –como el manejo de las normas, la jurisprudencia,

constituye la transversalización de la perspectiva de género, que ha implicado asimismo la incorporación de nuevas herramientas didácticas, la reformulación de metodologías de enseñanza y una revisión crítica de prácticas institucionales arraigadas.

- *Las especificidades del cuerpo docente y de los destinatarios de la formación*, cuyas trayectorias profesionales, identidades laborales y condiciones institucionales generan un espacio pedagógico complejo y heterogéneo. El cuerpo docente suele estar conformado por los propios operadores del sistema judicial junto con especialistas provenientes de otras disciplinas. Por su parte, los/as participantes de las actividades formativas arriban con experiencias profesionales diversas que deben ser reconocidas e incorporadas como insumos en la planificación didáctica.

Desde este encuadre, una didáctica especial para la formación judicial permitiría elaborar conocimiento sistemático y fundado sobre la enseñanza en un contexto en el que los tres elementos clásicos del “triángulo didáctico” –docente, estudiante y contenido– adquieren configuraciones particulares:

- El/la *docente*: que no siempre posee formación pedagógica previa y cuyo perfil proviene, como ya dijimos en muchos casos, del ejercicio profesional dentro del Poder Judicial. Debe asumir un rol formador con intencionalidad pedagógica, lo que exige desarrollar nuevas competencias docentes.
- El/la *estudiante* (y los grupos que ellos conforman), que ya se desempeña dentro del sistema judicial y aporta una biografía

etc., sino también de muchos otros aportes interdisciplinarios como los vinculados con la comprensión de los comportamientos o conductas derivados de la interacción de las personas y la sociedad con el derecho. Coincidimos en este punto con Lista y Begala (2014) quienes sostienen que los estudios sociológicos del derecho son percibidos en el campo de los estudios legales como ajenos, extrajurídicos o marginales y su inserción y desarrollo como especialidad se han visto marcados por la tensión con visiones dogmáticas y profesionalistas de corte positivista y formal. Sieckmann (2008) por su parte señala que la sociología jurídica históricamente ha tenido un lugar marginal (que se observa en muchos de los planes de estudios de las universidades). Explica el autor que la marginalización ocurre a causa del predominio –siempre en crecimiento– de las disciplinas dogmáticas en la formación jurídica y de una negación de la relevancia de las investigaciones empíricas para la ciencia del derecho.

profesional que demanda propuestas formativas situadas, capaces de dialogar con sus saberes previos y experiencias prácticas.

- Los *saberes* (contenidos conceptuales, competencias y habilidades, entre otros), incluyendo aquí no solo aquellos específicamente seleccionados para su enseñanza sino también aquellos que permean igualmente –enriqueciendo o interfiriendo– en el proceso de aprendizaje.

Proponer una didáctica especial en este campo supone diseñar lineamientos pedagógicos específicos, adaptados a las necesidades formativas particulares de la capacitación judicial, que orienten con solidez y rigor científico el diseño, la implementación y la evaluación de sus prácticas docentes. Esta iniciativa no sólo responde a una demanda concreta de profesionalización de la enseñanza, sino que también abre un campo fértil para la investigación en torno a la enseñanza del derecho en contextos institucionales no universitarios.

Las líneas de investigación que podrían desarrollarse incluyen, por ejemplo, la pertinencia de incorporar contenidos y enfoques provenientes de las ciencias de la educación en los programas de formación judicial, así como el estudio de los modos en que se construyen, legitiman y transmiten los saberes jurídicos y las competencias prácticas en espacios formativos específicos.

Se trata, en efecto, de un campo en gran medida vacante, tanto en la producción teórica promovida desde las universidades como en la desarrollada por las propias escuelas judiciales. Esta vacancia representa una oportunidad estratégica para generar e intercambiar conocimiento situado, con alto potencial de impacto institucional.

Atender a esta necesidad requerirá, asimismo, la habilitación de espacios formales de trabajo colaborativo entre los distintos actores involucrados en la formación judicial. Este desafío interpela de modo especial al Poder Judicial y a las universidades, instituciones que históricamente comparten una responsabilidad común en la configuración de los perfiles profesionales de quienes integran el sistema de justicia.

En definitiva, la integración interdisciplinaria entre el derecho y la didáctica ofrece una oportunidad estratégica para repensar una didáctica especializada, crítica y situada, que reconozca las especificidades del

campo judicial sin renunciar al diálogo con los marcos teóricos más amplios de la pedagogía. Concebir una didáctica específica para este ámbito no significa segmentarla ni aislarla, sino, por el contrario, dotarla de las herramientas conceptuales y metodológicas del saber didáctico de carácter más amplio y universal necesarias para intervenir con eficacia en una realidad compleja, institucionalizada y en transformación permanente, como lo es la administración de justicia y la capacitación judicial.

REFERENCIAS

- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA. y M. J. SABELLI (2007), "Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 9, Año 5, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ANIJOVICH, R. y G. CAPPELLETTI (2017), "La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, Año 15, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ARBALLO, G. (2025), "Diez parábolas sobre la capacitación judicial. Un decálogo anotado con pequeñas alegorías del aprendizaje, en *Revista de las Justicias Provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, nro. 2, 2025, Buenos Aires, La Ley Thomson Reuters.
- BERIZONCE, R. y F. FUCITO (2000) (dirs.), *Los recursos humanos en el Poder Judicial*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni.
- CAMILLONI, A. (1995), "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior", ponencia presentada en el marco de las Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica Superior" universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 19 y 20 de enero de 1995.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO (2020), "La Escuela Judicial Argentina. Sus inicios y su configuración actual", en *Las escuelas judiciales en el Estado Democrático: ¿Hacia dónde va la Escuela Judicial Electoral?*, Ciudad de México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (2019), "La formación de jueces a través de la Escuela Judicial Nacional: ¿modelos de idoneidad para (des)armar?", en CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

- CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (2003), "La escuela judicial: ¿una escuela para jueces?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 3, Año 2, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- COLS, E. (2004), *Programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- DAVINI, M. C. (1997), "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- FUCITO, F. (1999), *Sociología del derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*, Eudeba, Buenos Aires.
- (1989), *Cuadernos de Investigaciones*, nro. 10, *Concepción sociológica del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Buenos Aires, Facultad de Derecho. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/Cuadernos_de_Investigacion10.pdf>.
- GANAMI, F. (2020), "El currículo de la Escuela Judicial de Tucumán: a la búsqueda de su código identitario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 18, Año 35, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- HUNTER, R. (2019), "Sentencias feministas como recursos para la enseñanza", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 17, Año 34, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- JACKSON, P. (1996), *La vida en las aulas*, Morata, Barcelona.
- KRAWCHIC, A. (2023), "Innovar en capacitación. Un nuevo desafío para las escuelas judiciales", en *Premio de Formación Judicial 2019-2020*, Buenos Aires, Editorial Jusbaire.
- LISTA, C. y S. BEGALA (2014), *Conflictividad en Latinoamérica: nuevos desafíos jurídicos y sociales para la región*, ponencia presentada en el marco del XV Congreso Nacional y V Latinoamericano de Sociología Jurídica, Rosario, Argentina, 2-4 de octubre de 2014.
- MANELLI, M. (2024), "La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica", en *Revista de Educación y Derecho* (29). doi: 10.1344/REYD2024.29.44830.
- MASTACHE, A. (1998), "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, nro. 13, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila Editores.

- MASTACHE, A. y R. DEVETAC (2017), "La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, Año 15, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- RONCONI, L. y L. VITA (2019), "La introducción de la perspectiva de género en la formación de jueces y juezas", en CLÉRICO, L. y N. CARDINAUX (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- RUIZ, G. y S. SCIOSCIOLI (2019), "La educación por competencias: definiciones y alcances de su aplicación en la formación judicial", en CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Eudeba.
- SAGÜÉS, N. P. (1982), "Las facultades de derecho y su rol como escuelas judiciales", en *Jurisprudencia Argentina*, 1982-III-702. Consultado en TR LALEY 0003/1001451-1.
- SCHULTZ, U. (2019), "El aumento de la concientización sobre cuestiones de género en los jueces. Elementos para la formación de jueces en Alemania", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 33, Año 17, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- SIECKMANN, J. R. (2008), "La sociología del Derecho en la formación jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 12, Año 6, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- ZABALZA, M. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

Pautas para la presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: academia@derecho.uba.ar. El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).
 - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.
 - 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
 - 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

- Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: *Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
 - 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
 - 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
 - 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): ** <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
 - Tamaño de página: A4.
 - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
 - Fuente: Times New Roman 12.
 - Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
 - Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
 - En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
 - Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
 - I. Título principal
 - A. Subtítulo
 1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho – Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (5411) 4809-5668/(5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

Guidelines to submit originals

Academia is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail (academia@derecho.uba.ar), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
 - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: *Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)** <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

2. PAGE AND TYPE SET-UP

- 2.1. The text must be set according to the following features:
 - Page size: A4.
 - Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
 - Type: Times New Roman 12.
 - Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
 - Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
 - Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
 - Titles should be numbered according to the following structure:
 - I. Main title
 - A. Subtitle
 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho – Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (5411) 4809-5668/(5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,
EN EL MES DE OCTUBRE DE 2025