

ISSN 1667-4154

Academia

Año 23 – número 45 – primer semestre – 2025

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 Burgogue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona París 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

**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 Negrón 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 23, número 45, 2025, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Estudios e investigaciones

Claves trialistas para una pedagogía interseccional: formar en derecho a diez años del Código Civil y Comercial 15-40
María Isolina DABOVE

Hacia una educación jurídica emancipadora: contribuciones para una relectura del currículo jurídico brasileño en clave crítica, decolonial e interdisciplinaria 41-63
Sol GARCÉS RAMÍREZ y César Augusto COSTA

Artículos

Justicia performativa en la enseñanza del lenguaje audiovisual: envejecimiento activo y formación de formadores en la tercera edad 67-87
Ana Clara BARILE

Reflexiones sobre la necesidad de enseñar a los futuros juristas a leer y escribir textos académicos y profesionales 89-105
Carmen DE CUCCO ALCONADA

(De)formación jurídica. Reflexiones epistémico-críticas 107-130
Jorge REYES NEGRETE y Omar VÁZQUEZ SÁNCHEZ

Por una pedagogía de la imaginación jurídica: la obra *Bárbaros*, de Cristina Piffer 131-149
Bernardo VITTA

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Una teoría federal para la educación sexual integral*, de Damián Azrak 153-161
Gustavo ARBALLO

Reseña bibliográfica: *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas*, de Ezequiel Abásolo 163-174
Héctor José MIGUENS

INDEX

Academia. Law Teaching Journal

Year 23, number 45, 2025, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Studies and research

Trialist keys for an intersectional pedagogy: training in law within ten years of the Civil and Commercial Code
María Isolina DABOVE 15-40

Towards an emancipatory legal education: contributions for a critical, decolonial and interdisciplinary rereading of the Brazilian legal curriculum
Sol GARCÉS RAMÍREZ y César Augusto COSTA 41-63

Articles

Performative Justice in the Teaching of Audiovisual Language: Active Ageing and Training of Trainers in the Elderly
Ana Clara BARILE 67-87

Reflections on the need to teach future lawyers to read and write academic and professional texts
Carmen DE CUCCO ALCONADA 89-105

Legal (de)formation. Epistemic-critical reflections
Jorge REYES NEGRETE y Omar VÁZQUEZ SÁNCHEZ 107-130

Towards a pedagogy of legal imagination:
Cristina Piffer's *Bárbaros*
Bernardo VITTA 131-149

Book Review

Bibliographic review: *Una teoría federal para la educación sexual integral*, by Damián Azrak
Gustavo ARBALLO 153-161

Bibliographic review: *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas*, by Ezequiel Abásolo
Héctor José MIGUENS 163-174

Estudios e investigaciones

Claves trialistas para una pedagogía interseccional: formar en derecho a diez años del Código Civil y Comercial

MARÍA ISOLINA DABOVE*

RESUMEN

A diez años de la entrada en vigor del Código Civil y Comercial de la Nación (CCCN), la enseñanza del derecho privado en Argentina se encuentra en un punto de inflexión. Este artículo propone una pedagogía crítica que articula dos claves conceptuales: el trialismo de Werner Goldschmidt y Miguel Ángel Ciuro Caldani, y la interseccionalidad desarrollada en el campo de los feminismos y los derechos humanos. El trialismo aporta un marco para comprender el derecho como fenómeno complejo, en la interacción de hechos, normas y valores, mientras que la interseccionalidad introduce una sensibilidad que visibiliza desigualdades estructurales y desestabiliza la ilusión de neutralidad jurídica. A partir de estas perspectivas, se analizan ejemplos del CCCN, se proponen estrategias pedagógicas concretas y se proyectan desafíos futuros vinculados a la digitalización, la justicia intergeneracional y las pedagogías críticas latinoamericanas. La hipótesis central es que enseñar el CCCN desde estas claves no sólo enriquece la comprensión del derecho, sino que también transforma la práctica docente en un acto político, ético y estético.

PALABRAS CLAVE

Código Civil y Comercial de la Nación - Complejidad - Teoría trialista - Interseccionalidad - Enseñanza del derecho - Pedagogías latinoamericanas.

* Profesora de Filosofía del Derecho, UNR, UNICEN, UBA. Investigadora principal, CONICET.

Trialist keys for an intersectional pedagogy: training in law within ten years of the Civil and Commercial Code

ABSTRACT

Ten years after the enactment of Argentina's Civil and Commercial Code (CCCN), the teaching of private law stands at a critical juncture. This article proposes a critical pedagogy that brings together two conceptual frameworks: Werner Goldschmidt and Miguel Angel Ciuro Caldani's trialism, and the intersectional perspective developed within feminist and human rights theory. Trialism provides a lens to understand law as a complex phenomenon shaped by the interaction of facts, norms and values, while intersectionality introduces a sensitivity that exposes structural inequalities and challenges the illusion of legal neutrality. Drawing on these perspectives, the article analyzes examples from the CCCN, proposes concrete pedagogical strategies and outlines future challenges related to digitalization, intergenerational justice and Latin American critical pedagogies. The central hypothesis is that teaching the CCCN through these lenses not only enriches legal understanding but also transforms legal education into a political, ethical and aesthetic practice.

KEYWORDS

Civil and Commercial Code of the Nation - Complexity - Trialist Theory - Intersectionality - Teaching of law - Latin American Pedagogies.

INTRODUCCIÓN

A diez años de la entrada en vigor del CCCN, la enseñanza del derecho privado en Argentina se encuentra en un momento de balance y de redefinición. La sanción de este cuerpo normativo en 2014 y su aplicación desde agosto de 2015 no sólo reorganizó instituciones jurídicas fundamentales, sino que también abrió un campo de disputa sobre cómo se enseña el derecho, qué contenidos se priorizan y qué horizontes de justicia se habilitan en las aulas universitarias. El CCCN, en este sentido,

no es únicamente un texto normativo: es un acontecimiento cultural, político y pedagógico que interpela a docentes, a estudiantes y a la comunidad jurídica en su conjunto.

El proceso de elaboración del Código estuvo marcado por intensos debates doctrinarios y políticos. La Comisión Redactora, integrada por Ricardo Lorenzetti, Aída Kemelmajer de Carlucci y Elena Highton de Nolasco, buscó articular la tradición civilista argentina con los desafíos contemporáneos de los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad familiar y la protección de consumidores y usuarios (Lorenzetti, Kemelmajer de Carlucci y Highton de Nolasco, 2012). La recepción del Código, sin embargo, no fue unánime: mientras algunos celebraron su carácter innovador y su apertura a nuevas sensibilidades jurídicas, otros criticaron la falta de debate parlamentario y la persistencia de estructuras tradicionales (Barbieri, 2015; Kemelmajer de Carlucci y Herrera, 2014; Lafferrière, 2016; Armella, 2015). Esta tensión entre innovación y continuidad atraviesa también la enseñanza del derecho, que se ve obligada a repensar sus fundamentos pedagógicos.

En el plano universitario, la entrada en vigor del CCCN coincidió con un proceso más amplio de transformación de la educación superior en América Latina. Las universidades argentinas, en particular, enfrentan el desafío de democratizar el acceso, diversificar sus poblaciones estudiantiles y responder a demandas sociales crecientes de inclusión y justicia. En este contexto, la enseñanza del derecho privado no puede limitarse a la transmisión de contenidos técnicos: debe asumir la complejidad del fenómeno jurídico y su carácter político, cultural y performativo.

La tradición dogmática que ha dominado la enseñanza jurídica en Argentina se muestra insuficiente para este desafío. Centrada en la memorización de artículos y en la repetición de fórmulas interpretativas, esta pedagogía reproduce la ilusión de que el derecho es un sistema cerrado y neutral. Sin embargo, la experiencia de la última década muestra que el CCCN, por su estructura y por los debates que generó, ofrece una oportunidad para ensayar otros modos de enseñar: modos que reconozcan la historicidad de las categorías jurídicas, la pluralidad de experiencias sociales y la dimensión política de toda práctica pedagógica.

Dentro de las escuelas iusfilosóficas críticas que en la actualidad cuestionan el formalismo jurídico,¹ este artículo propone un tipo de pedagogía del derecho que articula dos claves conceptuales: la teoría trialista de Werner Goldschmidt y Miguel Ángel Ciuro Caldani, y la perspectiva interseccional desarrollada en el campo de los feminismos, la gerontología y los derechos humanos.² El trialismo aporta un marco conceptual que visibiliza la interacción entre hechos, normas y valores, mientras que la interseccionalidad introduce una sensibilidad que revela cómo las desigualdades estructurales atraviesan la experiencia jurídica. Juntas, estas perspectivas permiten comprender el derecho no como un conjunto de reglas abstractas, sino como un entramado vivo, atravesado por tensiones sociales, disputas axiológicas y memorias colectivas.

La hipótesis que guía este trabajo es que enseñar el CCCN desde la complejidad trialista y la sensibilidad interseccional no sólo enriquece la comprensión del derecho, sino que también transforma la práctica docente. No se trata únicamente de transmitir contenidos normativos, sino de formar juristas capaces de reconocer la pluralidad de experiencias, de interrogar los supuestos de neutralidad del derecho y de comprometerse con la construcción de un orden jurídico más justo.

Para desarrollar esta hipótesis, el artículo se organiza en tres secciones. En la primera, se examina el aporte del trialismo a la pedagogía jurídica, destacando su capacidad para mostrar el derecho como fenómeno complejo y dinámico. En la segunda, se analiza la interseccionalidad como clave pedagógica, subrayando su potencial para visibilizar desigualdades

¹ En las tradiciones críticas nacionales es importante destacar la preocupación compartida por la superación del formalismo jurídico expresada por los *Estudios de Derecho y Sociedad del Grupo PoDeS*, y por las diversas formulaciones de las *Teorías Críticas del Derecho* en Argentina representadas por Enrique Marí, Carlos M. Cárcova, Alicia Ruiz, Diego Duquelsky, Jorge Douglas Price, María Claudia Torrens, entre otros. Todas ellas dialogan con los aportes de la *critical legal study* (CLS), con las teorías críticas de la raza, del feminismo radical, el movimiento alternativo del derecho, entre otras, desarrolladas en Estados Unidos, las cuales han contribuido a enriquecer metodologías interseccionales y contextualizadas. Un panorama del actual escenario iusfilosófico argentino puede verse en: ATIENZA, 2025.

² Sobre los estudios de género, derechos humanos e interseccionalidad ver, entre otros: CRENSHAW, 1990, p. 1241; CUBILLOS ALMENDRA, 2015; ESPINOSA TORRES, 2017; IACUB, 2011; LUIS-GONZÁLEZ y AGUILERA-ÁVILA, 2019; REYNOLDS, 2002; GUTIÉRREZ, 2019; VI-GOYA, 2023; FERNÁNDEZ ANDREANI y BOQUÍN, 2021.

y transformar la práctica docente. En la tercera, se proponen estrategias pedagógicas concretas que articulan ambas perspectivas y que buscan convertir el aula en un espacio de experimentación crítica. Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los aportes del trabajo y se proyectan posibles líneas de desarrollo para la enseñanza del derecho en Argentina y en América Latina.

La apuesta de este trabajo es, en definitiva, doble. Por un lado, se trata de recuperar tradiciones teóricas latinoamericanas –como el trialismo– que han sido injustamente relegadas en los debates globales, mostrando su vigencia y su potencia pedagógica. Por otro, se busca articular esas tradiciones con perspectivas críticas contemporáneas –como la interseccionalidad– que permiten visibilizar desigualdades y abrir horizontes de justicia. Enseñar el CCCN desde estas claves no es, por tanto, una opción metodológica más: es una apuesta política, ética y estética, que se juega en cada clase, en cada debate, en cada experiencia compartida.

I. EL TRIALISMO COMO PEDAGOGÍA DE LA COMPLEJIDAD

La enseñanza del derecho en Argentina ha estado marcada, durante gran parte del siglo XX, por un modelo dogmático que privilegió la transmisión de normas y la repetición de fórmulas interpretativas. Este enfoque, heredero de la tradición codificadora decimonónica, consolidó una visión del derecho como sistema cerrado, autosuficiente y neutral. Sin embargo, frente a los desafíos contemporáneos –la pluralidad de experiencias sociales, la interpelación de los derechos humanos, la emergencia de nuevas formas de familia, la expansión de la protección de consumidores y usuarios, y la necesidad de pensar la justicia en clave de dignidad y diversidad–, este paradigma se muestra insuficiente.

En este contexto, la teoría trialista del derecho, elaborada por Werner Goldschmidt y continuada por Miguel Ángel Ciuro Caldani, Alicia Perugini Zanetti y las Escuelas de Rosario, Azul y Buenos Aires, ofrece una alternativa poderosa.³ El trialismo no es simplemente una clasificación tripartita, sino una teoría epistemológica y pedagógica que entiende

³ Sobre la teoría trialista puede consultarse: GOLDSCHMIDT, 1987, pp. 5-37; 1986, pp. 3-263; CIURO CALDANI, 2020, pp. 31-162; 2007; 2000; CHAUMET, 2019, p. 160; DABOVE, 2025, pp. 185-207; 2015, pp. 36-65; 2023, pp. 747-772; 2022, pp. 37-109; 2021.

al derecho como un fenómeno complejo, irreducible a una sola dimensión. Según esta perspectiva, el derecho se configura en la interacción dinámica de tres elementos inseparables: los hechos sociales (o adjudicaciones de posibilidades y obstáculos para el desarrollo vital), las normatividades y los valores jurídicos.

Ahora bien, el trialismo no se agota en esa tríada básica. Goldschmidt y Ciuro Caldani desarrollaron un aparato metodológico más amplio que permite desmenuzar con mayor precisión la complejidad del fenómeno jurídico. Dentro de las adjudicaciones, distinguieron entre hechos naturales, del azar, o de influencias humanas difusas (distribuciones), hechos sociales (repartos) y hechos tecnológicos (llamados hoy asignaciones). El nacimiento y la muerte, por ejemplo, son hechos naturales (o distribuciones) que adquieren relevancia jurídica al generar personalidad jurídica o abrir la sucesión. Los contratos, en cambio, son repartos que, al ser reconocidos por el ordenamiento, se transforman en actos jurídicos bi o plurilaterales. Esta distinción, aplicada pedagógicamente, permite mostrar a los estudiantes cómo el derecho selecciona y resignifica la realidad, convirtiendo ciertos acontecimientos en portadores de consecuencias normativas (Goldschmidt, 1987, pp. 47-114; Ciuro Caldani, 2020, pp. 31-93; Dabove, 2015; 2023; Determann, 2020, p. 27; 2025, pp. 91-169; European Commission, 2021).

En el plano de las normas, el trialismo diferencia entre preceptos legales sustantivos referidos a conductas y aquellos que organizan la producción normativa. El CCCN ofrece ejemplos claros de ambos tipos: las normas que regulan la compraventa son sustantivas, mientras que las que establecen la forma de los contratos o la jerarquía de fuentes son procedimentales. Además, el Código articula normas imperativas –como las que protegen al consumidor– con normas dispositivas, que dejan espacio a la autonomía de la voluntad. Esta distinción es crucial en la enseñanza, porque permite mostrar que no todas las fuentes formales tienen el mismo grado de flexibilidad ni responden a los mismos valores (Chaumet, 2019, p. 160; Dabove, 2015).

En cuanto a los valores, el trialismo reconoce que el derecho no puede comprenderse sin atender a los fines que lo orientan. La idea de justicia –vinculada con la libertad, la igualdad, la dignidad y la solidaridad– o bien la utilidad y la verdad son algunos de los valores que atraviesan

el CCCN. La regulación de la capacidad jurídica, por ejemplo, encarna el valor de la dignidad; la filiación refleja el valor de la igualdad y la verdad; la vivienda familiar expresa la solidaridad y la utilidad. Enseñar estas instituciones en clave trialista significa mostrar que cada norma es también una apuesta axiológica, y que el aula es un espacio para debatir qué valores deben guiar la vida jurídica (Goldschmidt, 1987, pp. 369-399; Ciuro Caldani, 2020, pp. 137-162; Dabove, 2022, pp. 263-306; 2021, pp. 369-407).

Ciuro Caldani, además, amplió el aparato trialista con categorías como los ámbitos de validez (personal, temporal, espacial, material), las dimensiones de la juridicidad (vigencia, validez, eficacia) y los niveles de juridicidad (micro, meso, macro). Estas categorías permiten un análisis más fino de las instituciones jurídicas. Un caso de sucesión, por ejemplo, puede estudiarse desde el hecho (la muerte), la norma (las reglas de herencia), el valor (la justicia distributiva), el ámbito de validez (temporal y personal) y la eficacia (el cumplimiento efectivo de la partición). Este tipo de análisis no sólo enriquece la comprensión del derecho, sino que también ofrece a los estudiantes herramientas para pensar críticamente su aplicación en contextos concretos (Ciuro Caldani, 2020, pp. 165-232).

La jurisprudencia argentina también ofrece ejemplos donde la mirada trialista resulta iluminadora. Fallos sobre contratos de consumo, sobre responsabilidad parental o sobre derechos de las personas con discapacidad, o respecto de personas mayores, muestran cómo los jueces no se limitan a aplicar normas, sino que interpretan hechos y valores en tensión (Arena y Gaido, 2022). Un ejemplo interesante del derecho laboral es la sentencia de la CSJN en el caso “Aquino, Isacio c/Cargo Servicios Industriales”. En su fallo, la Corte expresó que, *mediante la eximición de la responsabilidad civil del empleador frente al daño sufrido por el trabajador, la Ley de Riesgos del Trabajo no ha tendido a la realización de la justicia social, sino que ha marchado en sentido opuesto al agravar la desigualdad de las partes que regularmente supone la relación de trabajo y, en consecuencia, formular una “preferencia legal” inválida por contraria a la justicia social.*⁴

⁴ CSJN, Fallos: 327:3753.

Incorporar estos casos en la enseñanza permite a los estudiantes comprender que el derecho se construye en la práctica, en la interacción entre dimensiones, y que la tarea del jurista consiste en articularlas críticamente.

El trialismo, además, puede dialogar con teorías contemporáneas de la complejidad, como las de Edgar Morin o Ilya Prigogine, que subrayan la necesidad de pensar los fenómenos sociales como sistemas abiertos, dinámicos y no lineales (Morin, 1996, pp. 25-165; Prigogine y Stengers, 1983, pp. 139-216).⁵ Desde esta perspectiva, el derecho no es un conjunto de reglas estáticas, sino un proceso en constante transformación, atravesado por la incertidumbre y la contingencia. Enseñar el CCCN desde esta clave significa formar juristas capaces de habitar la complejidad, de reconocer la pluralidad de perspectivas y de asumir la responsabilidad de decidir en contextos de incertidumbre.

Finalmente, la vigencia del trialismo se renueva en la era digital. Los hechos sociales hoy incluyen fenómenos inéditos, como las plataformas digitales, la inteligencia artificial y las redes sociales, que generan nuevos conflictos y desafíos normativos. Las normas jurídicas intentan responder a estas transformaciones, pero lo hacen en un contexto de aceleración tecnológica que desborda los marcos tradicionales. Los valores, por su parte, se disputan en torno a la privacidad, la autonomía, la dignidad y la justicia algorítmica. El trialismo, en este escenario, ofrece una herramienta pedagógica para mostrar a los estudiantes que el derecho digital no puede comprenderse sin articular hechos, normas y valores, y que su enseñanza requiere una mirada crítica y situada.

Estas aproximaciones comparten con los estudios de derecho y sociedad y con las teorías críticas del derecho de la Argentina el énfasis en la historicidad, la contextualización y la atención a relaciones de poder que atraviesan las prácticas jurídicas. En particular, la sensibilidad interseccional incorpora y expande ciertos instrumentos metodológicos provenientes de los aportes de la *critical legal study* y de las teorías críticas de la raza, adaptándolos a marcos latinoamericanos de colonialidad y desigualdad estructural (Dabove, 2023; Ronconi y Rammallo, 2020; Napal, 2021; González, Miranda y Zaikoski Biscay, 2019).

⁵ Ver también: WAGENSBERG, 1994; LEWIN, 1995; DABOVE, 2015.

II. LA INTERSECCIONALIDAD COMO PEDAGOGÍA DE LA INCOMODIDAD

Si el trialismo nos invita a pensar el derecho como un fenómeno complejo, la interseccionalidad nos obliga a reconocer que esa complejidad está atravesada por desigualdades estructurales que no se distribuyen de manera uniforme (Arena, 2022; 2023).

Interpretar el CCCN desde una sensibilidad interseccional exige situarlo dentro del entramado normativo superior. La Constitución Nacional, en tanto fundamento axiológico del ordenamiento, consagra principios –entre ellos, igualdad, libertad y dignidad– que orientan la interpretación conforme y la aplicación de las normas civiles y comerciales. Asimismo, las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos refuerzan la exigencia de políticas públicas y medidas afirmativas para garantizar la efectividad de derechos en contextos de desigualdad múltiple (Clérico y Aldao, 2011; 2014; 2025). Esta interacción entre principios constitucionales y normas convencionales sostiene la legitimidad y la urgencia de una pedagogía jurídica que priorice la identificación de impactos diferenciales y la proposición de respuestas normativas y políticas adecuadas.

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Kimberlé Crenshaw en el marco de los feminismos afroamericanos, surgió para mostrar que las experiencias de discriminación no pueden comprenderse si se analizan las categorías de género, raza o clase de manera aislada. Una mujer negra, por ejemplo, no sufre simplemente la suma de racismo y sexismo, sino una forma específica de opresión que se produce en la intersección de ambas estructuras. Esa intuición, que en su origen buscaba visibilizar la situación de mujeres afroamericanas en los tribunales de Estados Unidos, se expandió como herramienta crítica para analizar múltiples formas de desigualdad en contextos diversos (Crenshaw, 1989; 1990, p. 241; 2019).

En América Latina, la interseccionalidad fue apropiada y resignificada por los feminismos decoloniales y comunitarios. Autoras como Rita Segato, Ochy Curiel, Julieta Paredes o Marcela Lagarde han mostrado que las opresiones no pueden entenderse sin considerar la colonialidad del poder, la persistencia de estructuras raciales y la centralidad de las comunidades en la vida social (Segato, 2013, pp. 69-267; Ochy, 2013,

pp. 5-185; Paredes, 2008; Legarde y de los Ríos, 2011, pp. 563-588). Desde esta perspectiva, la interseccionalidad no es sólo un instrumento analítico, sino también una práctica política que busca visibilizar las múltiples formas de exclusión y abrir horizontes de emancipación.

Trasladada al campo jurídico argentino, la interseccionalidad revela que el derecho no impacta de manera homogénea sobre los sujetos. Las normas, lejos de ser neutrales, se aplican sobre cuerpos situados, atravesados por múltiples ejes de desigualdad. En el ámbito del derecho privado, esta constatación es particularmente relevante: la regulación de la familia, de la capacidad, de los contratos o de la vivienda no afecta de la misma manera a un varón adulto de clase media que a una mujer migrante, a una persona mayor o a una persona con discapacidad. La interseccionalidad, en este sentido, funciona como una lente que visibiliza lo que el derecho tiende a ocultar: que el sujeto jurídico abstracto es, en realidad, una ficción que encubre privilegios y exclusiones.

Desde el punto de vista del entramado constitucional y convencional señalado con anterioridad, el CCCN ofrece múltiples ejemplos de cómo la interseccionalidad puede enriquecer la enseñanza. La regulación de la capacidad jurídica, por ejemplo, no sólo debe analizarse en términos de autonomía individual, sino también en relación con las desigualdades que afectan a personas mayores, a mujeres y a personas con discapacidad. El artículo 31, que establece el principio de capacidad general de ejercicio, puede ser leído como un avance en términos de reconocimiento, pero también como un campo de disputa sobre qué significa realmente garantizar la autonomía y la dignidad en contextos de vulnerabilidad. La interseccionalidad muestra cómo la autonomía formal puede verse limitada por condiciones materiales y culturales. Pedagógicamente, se propone un ejercicio de simulación donde estudiantes analicen un caso de restricción de capacidad desde hechos, normas y valores, identificando los ejes de vulnerabilidad presentes.⁶

⁶ Entre otros, cabe recordar los estándares interseccionales sobre igualdad y no discriminación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), los de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (OEA, 2015). Todos ellos son tratados que detentan jerarquía constitucional en la Argentina.

Otro ejemplo se encuentra en la regulación de la vivienda familiar. El CCCN establece protecciones específicas para el hogar conyugal, pero la interseccionalidad permite mostrar cómo esas normas impactan de manera diferenciada según el género, la edad o la situación socioeconómica de quienes las invocan. Una mujer mayor, viuda y con ingresos precarios no enfrenta las mismas condiciones que un varón joven con estabilidad laboral. La mirada interseccional permite discutir cómo las normas deben adaptarse para garantizar igualdad material. En clase, se sugiere un debate con roles asignados que exponga estas diferencias.

La filiación constituye otro terreno fértil para la mirada interseccional. El reconocimiento de diversas formas de familia, incluyendo reproducción asistida, refleja transformaciones sociales. Sin embargo, el acceso a estas tecnologías está marcado por desigualdades de clase y orientación sexual (Kemelmajer de Carlucci, 2014, p. 1267; Kemelmajer de Carlucci y Herrera, 2024). La interseccionalidad permite problematizar la eficacia real de los derechos reconocidos. Una actividad pedagógica puede consistir en analizar un fallo sobre filiación y redactar un voto alternativo que incorpore sensibilidad interseccional.

La jurisprudencia reciente en Argentina y en la región ofrece ejemplos significativos de la potencia de esta perspectiva. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha desarrollado criterios interseccionales en casos de violencia de género y discriminación múltiple, mostrando que las categorías de análisis deben articularse para dimensionar adecuadamente la magnitud de las violaciones de derechos (Corte IDH, 2009). Por su parte, la Corte Suprema argentina, en fallos sobre violencia doméstica y sobre derechos de personas con discapacidad, ha comenzado a incorporar esta sensibilidad, aunque todavía de manera incipiente (Secretaría de Jurisprudencia de la CSJN, 2024).

Ahora bien, muchos pronunciamientos relevantes no mencionan explícitamente la interseccionalidad. Para que resulten útiles en la enseñanza es necesario aclarar cómo se aplica el concepto: en algunos casos la sensibilidad interseccional aparece implícita en la valoración de hechos y normas; en otros, la ausencia de esa mirada permite discutir las limitaciones de la decisión y proponer interpretaciones alternativas. Aunque el fallo no utiliza el término, puede interpretarse en clave interseccional al articular hechos, normas y valores (Clérico y Vita, 2021; Clérico

y Aldao, 2011; 2014; 2025). Este ejercicio pedagógico convierte la jurisprudencia en un verdadero laboratorio crítico, donde estudiantes y docentes aprenden a identificar desigualdades invisibilizadas y a ensayar respuestas más robustas.

Un ejemplo paradigmático es el caso “Sisnero, Mirtha Graciela y otros c/Taldelva SRL y otros”,⁷ en el que la Corte Suprema reconoció la existencia de discriminación estructural en el acceso al empleo en el transporte urbano, al evaluar las barreras materiales y culturales que impedían el ingreso de mujeres al oficio de choferes. El fallo articula hecho social (exclusión sistemática), norma antidiscriminatoria y valor (igualdad/dignidad), y resulta especialmente útil para ejercicios trialistas: mapear la adjudicación social (reparto autoritario), la norma protectora aplicable y la valoración axiológica que sustenta medidas correctivas.

En el caso “Audisio, Matías Alejandro Emmanuel (por la repr. invocada) c/Osecac s/Amparo Ley 16.986”, expediente FPA 8562/2025,⁸ el Juzgado Federal N° 2 de Paraná afirmó la primacía del bloque de constitucionalidad para tutelar derechos esenciales de personas con discapacidad en materia de salud, exigiendo interpretación conforme a tratados (CRPD) y poniendo el valor de dignidad/autonomía en el centro del análisis. Pedagógicamente, el caso permite enseñar cómo el trialismo articula reconocimiento de hechos fácticos (vulnerabilidad), interpretación normativa (convencionalidad) y valoración dikelógica (protección de la autonomía), promoviendo la lectura tridimensional y la discusión sobre los sistemas de apoyos versus curatela.

Más allá de los ejemplos normativos y jurisprudenciales, el aporte más transformador de la interseccionalidad se revela en el plano pedagógico. Invita a docentes y estudiantes a reconocer su propia posición situada en el análisis jurídico y a comprender que toda interpretación está condicionada por experiencias, identidades y relaciones de poder. Esta reflexividad enlaza con las epistemologías del conocimiento situado –como las formuladas por Haraway (1988)– y con las pedagogías críticas que conciben el derecho como un fenómeno vivo y performativo.

⁷ CSJN, “Sisnero, Mirtha Graciela y otros c/Taldelva SRL y otros s/Amparo”.

⁸ Sentencia disponible en <https://www.csjn.gov.ar/tribunales-federales-nacionales/d/sentencia-SGU-4bab779-f901-4aca-a08c-d79e521a741c.pdf>.

En este marco, hablar de “derecho vivo” (Ehrlich, 2017; Cárcova, 2019; Ciuro Caldani, 2020) y de “pedagogías de la incomodidad” (Boler, 1999, pp. 175-208; Solana y Vacarezza, 2020; Freire, 1970) implica asumir que enseñar derecho no significa transmitir certezas universales, sino abrir espacios de debate donde se visibilicen tensiones, se cuestionen los supuestos dominantes y se habilite la construcción colectiva de nuevas formas de justicia. La interseccionalidad, además, no es sólo un marco analítico: es una estrategia pedagógica. Enseñar con esta clave implica incomodar, desestabilizar la aparente neutralidad del derecho y abrir el aula a la pluralidad de experiencias que lo atraviesan. Significa reconocer que cada estudiante trae consigo una historia situada, y que esas historias pueden convertirse en insumos valiosos para el análisis crítico (Dabove, 2023).

La pedagogía interseccional no busca ofrecer respuestas cerradas, sino habilitar preguntas: ¿Quién queda dentro y quién queda fuera de la protección jurídica? ¿Qué desigualdades se reproducen cuando enseñamos el derecho como si todos los sujetos fueran iguales? ¿Qué horizontes de justicia se abren cuando reconocemos la diversidad de experiencias?

En este sentido, la interseccionalidad funciona como una pedagogía de la incomodidad. Obliga a docentes y estudiantes a confrontar las tensiones entre el ideal de igualdad formal y la persistencia de desigualdades materiales. Esta incomodidad, lejos de ser un obstáculo, es una condición necesaria para una pedagogía crítica: sólo cuando se desestabilizan las certezas es posible abrir espacio para nuevas formas de pensar la justicia.

La incorporación de la interseccionalidad en la enseñanza del CCCN, entonces, no es un mero agregado metodológico. Es una transformación profunda de la práctica docente, que convierte al aula en un espacio de visibilización de desigualdades y de construcción colectiva de alternativas. Es, también, una apuesta política y ética: enseñar derecho no sólo para reproducir lo dado, sino para imaginar lo posible. Estas claves dialogan, además, con marcos internacionales de política pública –como la Opinión Consultiva 31/2025 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, las recomendaciones de CEPAL sobre cuidados y envejecimiento, y las resoluciones del Parlamento Europeo en materia de igualdad y justicia intergeneracional– que refuerzan la necesidad de una pedagogía

jurídica situada y comprometida con horizontes globales de justicia (Corte IDH, 2025; CEPAL, 2022; Parlamento Europeo, 2021).

III. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA UN DERECHO VIVO

Si el trialismo nos ofrece un marco conceptual para comprender la complejidad del derecho, y la interseccionalidad nos brinda una sensibilidad crítica para visibilizar las desigualdades que lo atraviesan, el desafío pedagógico consiste en traducir estas claves en prácticas concretas de enseñanza. No basta con invocar categorías teóricas: es necesario diseñar experiencias que permitan a las y los estudiantes vivir, en el aula, la complejidad y la incomodidad que definen al fenómeno jurídico. En este sentido, la pedagogía del derecho no puede reducirse a la exposición magistral ni a la repetición de contenidos. Debe convertirse en un espacio de experimentación, de diálogo y de creación colectiva.

El aula, concebida como laboratorio, se transforma en un escenario donde se ensayan modos alternativos de pensar y practicar el derecho. Allí, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino protagonistas de un proceso de construcción de conocimiento que los interpela en su subjetividad y en su capacidad crítica. El docente, por su parte, deja de ser un transmisor de certezas para asumir el rol de mediador, de provocador de preguntas, de curador de experiencias. La enseñanza del CCCN, en este registro, se convierte en una práctica performativa: no se limita a describir el derecho, sino que lo produce, lo reinterpreta y lo proyecta hacia futuros posibles. Veamos ahora algunos ejemplos.

a) *Casos complejos*. Trabajar con casos complejos implica integrar de modo simultáneo dimensiones sociológicas, normativas y axiológicas: no se trata de ejercicios teóricos sino de situaciones que reproducen conflictos reales atravesados por desigualdades y tensiones valorativas. Un ejemplo pertinente es el estudio de un contrato de servicios financieros con cláusulas abusivas suscrito por una persona mayor, donde convergen hechos sociales (hipervulnerabilidad, aislamiento informativo), normas protectoras del CCCN y valores como la equidad, la dignidad y la protección de la parte débil.

La atención conjunta de esas dimensiones obliga a mapear hechos-norma-valor, a identificar silencios y tensiones normativas y a deliberar sobre remedios proporcionales y accesibles. Metodológicamente, las simulaciones y los estudios de caso deben exigir productos concretos –posiciones escritas, peritajes, sentencia simulada y reflexión crítica– y evaluarse mediante rúbricas que ponderen: (i) mapeo trialista; (ii) sensibilidad interseccional; (iii) rigor y coherencia argumental; (iv) viabilidad de las soluciones propuestas, y (v) desempeño en rol y calidad del trabajo colaborativo. Este tipo de actividades amplía la comprensión normativa y fortalece la capacidad argumentativa y la sensibilidad ética del estudiantado frente a vulnerabilidades reales.

b) *Lectura crítica interseccional*. Otra estrategia consiste en la lectura crítica del CCCN en clave interseccional. En lugar de tratar los artículos como textos neutros, se invita al estudiantado a identificar sesgos, silencios y presupuestos que subyacen a la norma. ¿Qué sujetos jurídicos aparecen representados y cuáles quedan invisibilizados? ¿Qué desigualdades se reproducen y cuáles se intentan corregir?

Este ejercicio demuestra que el derecho privado no es un lenguaje universal, sino un campo atravesado por diferencias y disputas. Simultáneamente, habilita a los estudiantes a reconocer sus propias experiencias y a vincularlas con el análisis jurídico, generando un aprendizaje situado y significativo. Son procedimientos prácticos para la clase: fichas de lectura por artículo, debates por grupos interseccionales y breves ensayos críticos que integren datos empíricos, doctrina y valores.

c) *Dramatización de roles*. La dramatización de roles es una estrategia pedagógica de alto impacto: al encarnar a las partes, a jueces o a legisladores, los estudiantes perciben en primera persona la tensión entre hechos, normas y valores. Esta práctica performativa dinamiza el aula y hace visible que el derecho no es un corpus abstracto, sino una práctica social hecha de decisiones, emociones y responsabilidades.

Al representar posiciones diversas, el alumnado desarrolla empatía argumental, mejora su capacidad de deliberación y aprende a traducir marcos normativos en soluciones concretas y sensibles a la vulnerabilidad.

d) *Cruce con otras disciplinas y lenguajes*. El diálogo con la literatura, el cine, la poesía y las artes visuales amplía el repertorio interpretativo del derecho: cada obra funciona como dispositivo hermenéutico que expone tensiones jurídicas en claves culturales y simbólicas. Leer un cuento sobre herencias, analizar una película sobre conflictos contractuales o trabajar una obra de arte que problematice la familia permite vincular el análisis jurídico con las emociones, las imágenes y las narrativas sociales.

Estas prácticas no diluyen el rigor, lo enriquecen, mostrando el derecho como un relato cultural que se construye y se disputa en múltiples registros.

e) *Digitalización y justicia algorítmica*. La irrupción de algoritmos y plataformas añade una capa nueva de hechos que exige ser incorporada al análisis trialista: los sistemas automatizados producen asignaciones tecnológicas que redistribuyen riesgos y oportunidades. Enseñar el CCCN hoy significa formar a los estudiantes para mapear cómo los hechos digitales generan efectos normativos y axiológicos –vulneraciones de la privacidad, sesgos discriminatorios, problemas de responsabilidad– y para evaluar la adecuación de las normas existentes frente a principios de transparencia, explicabilidad y justicia algorítmica.

Pedagógicamente, conviene combinar análisis de casos sobre contratos digitales con debates ético-jurídicos y ejercicios prácticos que sometan la normativa a pruebas de eficacia y legitimidad frente a asignaciones tecnológicas (Floridi, 2013; Dignum, 2019).

f) *Genealogía, memoria y pedagogía performativa*. La historia de las instituciones jurídicas es un recurso pedagógico imprescindible. Reconstruir la evolución de una figura –por ejemplo, la patria potestad hacia la responsabilidad parental– permite mostrar cómo los hechos, las normas y los valores se transforman en el tiempo.

Este trabajo genealógico conecta la enseñanza con las luchas sociales y convierte el aula en un espacio de memoria activa: no sólo entender el presente, sino reconocer las huellas del pasado y proyectar horizontes de futuro mediante prácticas performativas y críticas.

g) *Pedagogías críticas latinoamericanas*. Estas estrategias dialogan estrechamente con la pedagogía crítica latinoamericana: enseñar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para la producción de

conocimiento situado y emancipador. Integrar a Paulo Freire, la pedagogía decolonial de Catherine Walsh y la propuesta de bell hooks sobre la enseñanza como acto de libertad implica valorar la memoria, la imaginación y el cuerpo como dimensiones del aprendizaje jurídico.⁹

La orientación pedagógica aquí descrita ha sido implementada en experiencias de aula concretas, lo que permite validar su viabilidad educativa. En el Curso profesional orientado CPO, “Derecho de la vejez: fundamentos filosóficos y alcances jurídicos” (Facultad de Derecho, UBA) a mi cargo, que articula estudiantes de Derecho Privado I y de Filosofía del Derecho, se aplicaron de manera sistemática las herramientas trialistas e interseccionales reseñadas. La evaluación final se organiza en una instancia pública denominada “Expomayor”: cada equipo presenta oralmente el caso judicial trabajado, integra el análisis con los contenidos del programa y propone soluciones normativas y remedios situados. A la actividad se convoca a familiares y personas del entorno del estudiante, con el doble propósito de socializar el cierre formativo y de anclar el aprendizaje en las comunidades que producen las experiencias jurídicas estudiadas. Esta modalidad de evaluación favorece la articulación de competencias técnicas, argumentales y axiológicas, y consolida el aula como espacio relacional y performativo de formación jurídica.

Todas estas estrategias comparten un mismo objetivo: formar juristas capaces de pensar el derecho como fenómeno vivo, plural y comprometido con la justicia. No se trata de acumular técnicas, sino de cultivar una sensibilidad crítica que permita reconocer la complejidad del derecho y comprometerse con su transformación. La pedagogía del CCCN, en este sentido, no es una práctica neutra: es una apuesta política, ética y estética, que se juega en cada clase, en cada debate, en cada experiencia compartida.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite afirmar que la enseñanza del CCCN, a diez años de su entrada en vigor, constituye

⁹ FREIRE, 1970; WALSH, 2009; HOOKS, 1994; ESPUNY I TOMÁS, ZAPATER DUQUE Y GALLEGU AYALA, 2018; RAMOS HERNÁNDEZ, FIGUERUELO BURRIEZA Y DEL POZO PÉREZ, 2022; TOVAR PULIDO, 2025; RONCONI Y RAMMALLO, 2020, pp. 8-163.

una oportunidad privilegiada para repensar la pedagogía jurídica en Argentina y en América Latina. El análisis del trialismo como pedagogía de la complejidad y de la interseccionalidad como pedagogía de la incomodidad muestra que ambas perspectivas, lejos de ser marcos teóricos abstractos, ofrecen herramientas concretas para transformar la práctica docente y para formar juristas capaces de pensar el derecho como fenómeno vivo, plural y comprometido con la justicia, lo postulan hoy desde Luigi Ferrajoli, Miguel Ángel Ciuro Caldani, Martha Fineman, hasta Martha Nusbaum (Ferrajoli, 1995; Fineman, 2005; Nusbaum, 2012, pp. 10-414; 2010, pp. 3-122).

El trialismo nos enseñó a mirar el derecho como un entramado dinámico de hechos, normas y valores. Esta concepción, trasladada al aula, permite desnaturalizar la visión dogmática del derecho privado y mostrar que cada institución jurídica es el resultado de procesos históricos, de conflictos sociales y de disputas axiológicas. La pedagogía trialista, en este sentido, no se limita a enriquecer la comprensión del derecho: busca formar una sensibilidad crítica, capaz de reconocer la complejidad del fenómeno jurídico y de comprometerse con su transformación.

La interseccionalidad, por su parte, nos obligó a reconocer que esa complejidad está atravesada por desigualdades, algunas estructurales y otras sobrevinientes, que no se distribuyen de manera uniforme. Enseñar el CCCN en clave interseccional significa visibilizar cómo las normas impactan de manera diferenciada según género, edad, clase, etnia, discapacidad y otras categorías sociales. Esta pedagogía de la incomodidad desestabiliza la ilusión de neutralidad del derecho y abre el aula a la pluralidad de experiencias que lo atraviesan. Al hacerlo, convierte la enseñanza en un espacio de memoria, de crítica y de imaginación.

Las estrategias pedagógicas propuestas –el análisis de casos complejos, la lectura crítica del CCCN, la dramatización de roles, el cruce con otras disciplinas y lenguajes, la genealogía y la memoria– constituyen modos concretos de articular trialismo e interseccionalidad en la práctica docente. Todas ellas comparten un mismo objetivo: transformar el aula en un laboratorio de complejidad y de justicia, donde los estudiantes no sólo aprendan normas, sino que también ejerciten la capacidad de articular hechos, normas y valores, de reconocer desigualdades y de imaginar alternativas.

Enseñar el CCCN desde estas claves no es, por tanto, una opción metodológica más. Es una apuesta política, ética y estética. Es reconocer que el derecho no es neutral, que cada norma encarna una visión del mundo y que cada clase es una oportunidad para disputar sentidos y para proyectar horizontes de dignidad. A diez años de su entrada en vigor, el Código puede ser leído y enseñado no como un texto cerrado, sino como un dispositivo abierto, capaz de habilitar nuevas formas de pensar la justicia en la Argentina contemporánea.

Ahora bien, este balance no puede limitarse al presente. Es necesario proyectar hacia el futuro los desafíos que enfrenta la enseñanza del derecho. Entre ellos se destacan al menos tres.

En primer lugar, la digitalización del derecho. La expansión de las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y las plataformas plantea nuevos problemas jurídicos y pedagógicos. ¿Cómo enseñar el derecho en un mundo donde los hechos sociales incluyen algoritmos, datos masivos y redes globales? El trialismo ofrece aquí una clave poderosa: mostrar que los hechos digitales, las normas que intentan regularlos y los valores en disputa (privacidad, autonomía, dignidad, justicia algorítmica) deben analizarse en conjunto (Dabove, 2025). La interseccionalidad, a su vez, permite advertir que la digitalización no afecta a todos por igual, sino que reproduce y amplifica desigualdades existentes.

En segundo lugar, la justicia intergeneracional. El envejecimiento poblacional y la emergencia de nuevas generaciones plantean tensiones inéditas en el derecho privado. La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, incorporada al derecho argentino, obliga a repensar categorías como la capacidad, la vivienda o la seguridad social. El trialismo permite mostrar cómo estas normas se insertan en hechos sociales de envejecimiento y en valores de dignidad y autonomía. La interseccionalidad, por su parte, visibiliza cómo la edad se cruza con género, clase y discapacidad, generando formas específicas de exclusión. Enseñar el CCCN desde estas claves significa formar juristas capaces de pensar la justicia no sólo en el presente, sino también en relación con las generaciones futuras.

En tercer lugar, la pedagogía crítica latinoamericana. La enseñanza del derecho no puede limitarse a reproducir modelos europeos o

norteamericanos. Debe dialogar con las tradiciones críticas de la región: con Paulo Freire y su pedagogía de la liberación, con Catherine Walsh y su pedagogía decolonial, con bell hooks y su enseñanza como práctica de libertad. Integrar estas perspectivas en la enseñanza del CCCN significa reconocer que el derecho no se aprende sólo con la razón, sino también con la memoria, con la imaginación y con el cuerpo. Significa, además, situar la pedagogía jurídica en el horizonte de las luchas sociales por la igualdad, la diversidad y la dignidad.

La pedagogía jurídica, en este registro, deja de ser un ejercicio de repetición para convertirse en una práctica de creación. El aula se transforma en un espacio donde se ensayan futuros posibles, donde se forman juristas capaces de pensar críticamente y de comprometerse con la construcción de un derecho más plural, más humano y más justo. Ésa es, en definitiva, la apuesta de este trabajo: mostrar que enseñar el CCCN desde la complejidad trialista y la sensibilidad interseccional no sólo enriquece la comprensión del derecho, sino que también abre la posibilidad de imaginar y de practicar una justicia distinta (Gargarella, 1996; Atienza, 2001).

REFERENCIAS

- ARENA, F. J. (2022), "El abordaje de estereotipos en sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Precisiones sobre su incidencia en el razonamiento probatorio", en *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal de la CABA*, 24.
- (2022), "Estereotipos y hechos en el proceso", en *Sistema Bibliotecario de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Catalogación*, 217.
- (2023), "La incidencia de estereotipos en la determinación de los hechos. Criterios para la evaluación de su rendimiento epistémico", en *Revista Justicia con Perspectiva de Género* (3), 97-106.
- ARENA, F. J. y P. GAIDO (2022), "El desafío de la interpretación jurídica", en *Anuario del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, 2022 (20), 7-24.
- ARMELLA, C. N. (2015), "El nuevo Código Civil y Comercial de la República Argentina. Su impacto en la actividad notarial", en *Revista IUS*, 9(36), 331-358. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472015000200331&lng=es&tlng=es.
- ATIENZA, M. (2001), *El sentido del derecho*, Ariel.

- ATIENZA, M. (2025), *Contrapuntos de teorías del derecho*, Astrea.
- BARBIERI, P. (8-7-2015), "El Código Civil y Comercial entre el pasado y el futuro". Disponible en www.infojus.gov.ar, Id SAIJ: DACF150378.
- BOLER, M. (1999), *Feeling power: Emotions and education*, Routledge.
- Cámara Federal de La Plata (sent. del 13-12-2022), sala I, "A. A. F. c/OSECAC s/Amparo".
- CÁRCOVA, C. (2019), *La opacidad del derecho*, 2ª ed., Astrea.
- CHAUMET, M. E. (2019), *Argumentación*, Astrea.
- CIURO CALDANI, M. Á. (2000), *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas*, Fundación para las Investigaciones Jurídicas.
- (2007), *Metodología jurídica y lecciones de historia de la filosofía del derecho*, Zeus.
 - (2020), *Una teoría trialista del derecho*, Astrea.
- CLÉRICO, L. y M. ALDAO (2011), "Nuevas miradas de la igualdad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: la igualdad como redistribución y como reconocimiento", en *Lecciones y Ensayos* (89), 141-179.
- (2014), "La igualdad 'desenmarcada': A veinte años de la reforma constitucional argentina de 1994", en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, 8(13). Disponible en https://www.derecho.uba.ar/revista-gioja/articulos/R0013A003_0002_investigacion.pdf.
 - (2025), "Desigualdad estructural, prohibición de discriminación y el derecho a la salud sexual y (no) reproductiva como parte de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales: Las estelas jurisprudenciales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos", en *Anuario de Derechos Humanos*, 21(1), 41-73. Disponible en <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2025.78488>.
- CLÉRICO, L. y L. VITA (2021), "Justicia con perspectiva de géneros: mandato constitucional", en HERRERA, M. y N. DE LA TORRE, *Repensar la justicia en clave feminista: un debate desde la Universidad*, Editores del Sur.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022), *Los cuidados en América Latina y el Caribe: entre el derecho y la política pública*, CEPAL.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (16-11-2009), "Caso González y otras ('Campo Algodonero') vs. México" (Fondo, reparaciones y costas). https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf.
- (2025), *Opinión Consultiva 31 de 2025: el contenido y alcance del derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos*. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/OC-31-2025/>.

Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) (sent. del 21-9-2004), “Aquino, Isacio c/Cargo Servicios Industriales SA s/Accidentes Ley 9688”, *Fallos*: 327:3753.

- (sent. del 20-5-2014), “Sisnero, Mirtha Graciela y otros c/Taldelva SRL y otros s/Amparo”, *Fallos*: 337:611.

CRENSHAW, K. (1989), “Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”, en *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. Disponible en <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

- (1990), “Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color”, en *Stanford Law Review*, 43(6).
- (2013), “Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”, en *Feminist legal theories*, Routledge.
- (2019), *On intersectionality: Essential writings*, The New Press.

CUBILLOS ALMENDRA, J. (2015), “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”, en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política* (7), 119-137. Disponible en <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>.

DABOVE, M. I. (2015), “Argumentación jurídica y eficacia normativa: problemáticas actuales del funcionamiento del derecho”, en *Dikaion*, 24(1), 36-65. Disponible en <https://doi.org/10.5294/DIKA.2015.24.1.3>.

- (2021), *Derecho de la vejez. Fundamentos y alcance*, 1ª ed., 1ª reimp., Astrea.
- (2022), *Los derechos de los ancianos*, Ciudad Argentina.
- (2023), “Interpretación ‘interseccional’. La deconstrucción de los sentidos implícitos”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, 20(53), 747-772. Disponible en <https://doi.org/10.24215/25916386e167>.
- (2025), “La filosofía jurídica argentina: sus cursos de vida en Latinoamérica y su porvenir”, en ATIENZA, M. y R. RABBI BALDI (coords.), *Contrapuntos de teorías del derecho*, Astrea.
- (octubre de 2025), *¿Quién decide en la era digital? Justicia intergeneracional y reescritura trialista del derecho*, trabajo presentado en las Jornadas de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Asociación Argentina de Filosofía Jurídica (en prensa).

DETERMANN, L. (2020), *Protección global de datos personales*, Astrea.

- (2025), *Derecho de la Inteligencia Artificial*, Astrea.

- DIGNUM, V. (2019), *Responsible artificial intelligence: how to develop and use AI in a responsible way*, Springer.
- EHRlich, E. (2017), *Fundamental principles of the sociology of law* (trad. de W. L. Moll), Routledge.
- ESPINOSA TORRES, M. (2017), *Una aproximación al feminismo interseccional*, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José Caldas. Disponible en <http://hdl.handle.net/11349/7467>.
- ESPUNY I TOMÁS, M. J., E. ZAPATER DUQUE y J. GALLEGU AYALA (coords.) (2018), *La docencia del derecho con perspectiva de género*, Universidad Autónoma de Barcelona = Universitat Autònoma de Barcelona, Observatori per a la Igualtat.
- European Commission (2021), *Proposal for a Regulation on Artificial Intelligence*, COM/2021/206 final. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52021PC0206>.
- FERNÁNDEZ ANDREANI, P. y G. BOQUÍN (2021), *Igualdad real de las mujeres. Derecho a la paridad efectiva*, Astrea.
- FERRAJOLI, L. (1995), *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal* (trad. de P. A. Ibáñez, M. Alfonso Ruiz, J. C. Bayón Mohino, J. Terradillos Basoco y R. Cantarero Bandrés), Trotta.
- FINEMAN, M. A. (2005), "Teoría jurídica feminista", en *Revista de género, política social y derecho*, 13(1). Disponible en <https://ssrn.com/abstract=2132233>.
- FLORIDI, L. (2013), *The Ethics of Information*, Oxford University Press.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- GARGARELLA, R. (1996), *La justicia frente al gobierno. Sobre el carácter contramayoritario del Poder Judicial*, Ariel.
- GOLDSCHMIDT, W. (1986), *La ciencia de la justicia. Dikelogía*, 2ª ed., Depalma.
- (1987), *Introducción filosófica al derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes*, 6ª ed., Depalma.
- GONZÁLEZ, M., M. MIRANDA y D. ZAIKOSKI BISCAY (2019), *Género y derecho*, Universidad Nacional de La Pampa.
- Grupo de Estudios Críticos en Política, Derecho y Sociedad (PoDeS) (s/f), *PoDeS-IIGG/UBA*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en <https://podes-iigg.sociales.uba.ar/>.
- GUTIÉRREZ, V. (2019), "La discriminación interseccional en el discurso jurídico interseccional", en *Nuevo Derecho*, 15(25), 70-87. Disponible en <https://doi.org/10.25057/2500672X.1235>.

- HARAWAY, D. (1988), "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective", en *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- HOOKE, B. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge.
- IACUB, R. (2011), *Identidad y envejecimiento*, Paidós.
- KEMELMAJER DE CARLUCCI, A. (2014), *Las nuevas realidades familiares en el Código Civil y Comercial argentino de 2014*, La Ley. Disponible en https://www-2020.scba.gov.ar/leyorganica/CCyc30/pdfley/Kemelmajer_de_Carlucci_Las_nuevas_realidades_familiares_enelccyc_argentino_2014.pdf.
- KEMELMAJER DE CARLUCCI, A. y M. HERRERA (2014), en *La Ley Supl. Esp. Código Civil y Comercial de la Nación* 8-13.
- (2024), *Derecho de las familias*, Rubinzal-Culzoni.
- LAFFERRIÈRE, J. N. (17-8-2016), "En torno a las fuentes del derecho en el nuevo Código Civil y Comercial", en *Revista Código Civil y Comercial*, 7; cita online: AR/DOC/2364/2016.
- LEGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2011), *Los cautiverios de las mujeres*, 5ª ed., Siglo XXI.
- LEWIN, R. (1995), *Complejidad. El caos como generador del orden* (trad. de J. G. López Giux), Tusquets.
- LORENZETTI, R., A. KEMELMAJER DE CARLUCCI y E. HIGHTON DE NOLASCO (2012), *Código Civil y Comercial de la Nación: Proyecto del Poder Ejecutivo nacional redactado por la Comisión de Reformas designada por decreto presidencial 191/2011*, Secretaría de Asuntos Institucionales y Justicia. Disponible en https://saij.gob.ar/docs-f/ediciones/libros/codigo_civil_comercial.pdf.
- LUIS-GONZÁLEZ, C. y L. AGUILERA-ÁVILA (2019), "Múltiple discriminación: homosexualidad y vejez", en *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 9(16), 225-247. Disponible en <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.9322>.
- MORIN, E. (1996), *Introducción al pensamiento complejo* (trad. de M. Pakman), Gedisa.
- NAPAL, J. (2021), "Género y derecho: análisis críticos desde un enfoque federal, transversal e interdisciplinario", en *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 14(28), 359-364.
- NUSBAUM, M. C. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz.
- (2012), *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*, Herder.

- OCHY, C. (2013), *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*, Brecha Lésbica.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1979), *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.
- (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (2015), *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*. Disponible en http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp.
- PAREDES, J. (2008), *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Mujeres Creando Comunidad.
- Parlamento Europeo (2021), *Resolution on the Rights of Older Persons in the European Union*, European Parliament.
- PRIGOGINE, I. e I. STENGERS (1983), *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Alianza.
- RAMOS HERNÁNDEZ, P., Á. FIGUERUELO BURRIEZA y M. DEL POZO PÉREZ (2022), *Enseñar en igualdad de género: aspectos multidisciplinares*, Thomson Reuters Aranzadi.
- REYNOLDS, K. C. (2002), “Charlotte Hawkins Brown and the Palmer Institute”, en SADOVNIK, A. R. y S. F. SEMEL (eds.), *Founding Mothers and Others: Women educational leaders during the Progressive Era* (pp. 7-17), Palgrave Macmillan. Disponible en https://doi.org/10.1007/978-1-137-05475-3_2.
- RONCONI, L. y M. RAMMALLO (eds.) (2020), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Departamento de Publicaciones.
- Secretaría de Jurisprudencia de la CSJN (2024), *La vulnerabilidad en los precedentes de la CSJN*. Disponible en <https://sj.csjn.gov.ar/homeSJ/suplementos/suplemento/76/documento>.
- SEGATO, R. (2013), *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*, Prometeo.
- SOLANA, M. y N. L. VACAREZZA (2020), “Sentimientos feministas”, en *Revista Estudios Feministas*, 28(2), e72445. Disponible en <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272445>.

TOVAR PULIDO, R. (2025), *La aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza a través de la innovación docente: visibilizar a las mujeres en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas y de las titulaciones STEAM*, Dykinson-Universidad de Extremadura.

VIGOYA, M. (2023), *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*, CLACSO.

WAGENSBERG, J. (1994), *Ideas sobre la complejidad del mundo*, 3ª ed., Tusquets.

WALSH, C. (2009), *Interculturalidad, Estado, sociedad*, Abya-Yala.

Fecha de recepción: 19-10-2025.

Fecha de aceptación: 11-11-2025.

Hacia una educación jurídica emancipadora: contribuciones para una relectura del currículo jurídico brasileño en clave crítica, decolonial e interdisciplinaria

SOL GARCÉS RAMÍREZ* y CÉSAR AUGUSTO COSTA**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es ofrecer reflexiones que permitan profundizar en el debate sobre la necesidad de replantearse la formación jurídica crítica ante los retos de la sociedad actual. Para ello, tomando como eje normativo las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para el Curso de Derecho, establecidas por la Resolución CNE/CES nro. 5/2018, se busca responder a la pregunta: ¿de qué manera la articulación entre la perspectiva decolonial y la interdisciplinariedad permite una relectura crítica del currículo jurídico brasileño? El texto se basa en la investigación bibliográfica y documental, a partir de la revisión de las DCN, a la luz de las contribuciones críticas sobre la pedagogía jurídica y las teorías curriculares, y se estructura en cuatro ejes: en primer lugar, se realiza una revisión crítica de la formación jurídica en la región latinoamericana y en Brasil; a continuación, se examinan los elementos centrales de las Directrices Curriculares para el Curso de Derecho en Brasil; posteriormente, se aborda el pensamiento decolonial como perspectiva

* Abogada. Maestranda del Programa de Posgrado en Derecho y Justicia Social (PPGDJS) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Rio Grande, Brasil. Seleccionada por el Programa GCUB de Mobilidade Internacional, GCUB-Mob. Becaria CAPES. sol.garces@derecho.uchile.cl.

** Sociólogo y filósofo. Docente permanente en el Programa de Posgrado en Derecho y Justicia Social (PPGDJS) y profesor adjunto de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Rio Grande, Brasil. Coordinador del Observatorio Latinoamericano (OLA/FURG). Becario de Productividad CNPq/Brasil (Nivel 2). sociologors@gmail.com.

clave para la relectura del currículo jurídico; por último, se aborda la interdisciplinariedad como herramienta pedagógica indispensable en la construcción de una educación jurídica transformadora y socialmente comprometida.

PALABRAS CLAVE

Currículo jurídico - Directrices Curriculares Nacionales (DCN) - Formación jurídica crítica - Perspectiva decolonial - Interdisciplinariedad.

Towards an emancipatory legal education: contributions for a critical, decolonial and interdisciplinary rereading of the Brazilian legal curriculum

ABSTRACT

The aim of this article is to offer reflections that allow a deeper discussion on the necessity of rethinking critical legal education in the face of the challenges of contemporary society. To this end, taking the National Curricular Guidelines (NCG) for the Law Course, established by Resolution CNE/CES No. 5/2018 as the normative axis, it seeks to answer the question: how does the articulation between a decolonial perspective and interdisciplinarity permit a critical rereading of the Brazilian legal curriculum? The text is based on bibliographic and documentary research, stemming from a review of the NCG in light of critical contributions on legal pedagogy and curricular theories, and is structured around four main axes: Firstly, a critical review of legal education in the Latin American region and in Brazil is conducted; subsequently, the central elements of the National Curricular Guidelines for the Law Course in Brazil are examined; next, decolonial thought is addressed as a key perspective for the rereading of the legal curriculum; finally, interdisciplinarity is discussed as an indispensable pedagogical tool in the construction of a transformative and socially committed legal education.

KEYWORDS

Legal curriculum - National Curricular Guidelines (NCG) - Critical legal education - Decolonial perspective - Interdisciplinarity.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria del Derecho en América Latina, cuya historia puede rastrearse hasta el siglo XVI, presenta trayectorias diversas, influenciadas por las condiciones históricas, estructuras sociales y proyectos políticos de cada uno de los países de la región, por lo que sus diferencias se manifiestan incluso dentro de cada país (Pérez-Perdomo, 2024). Pese a esta heterogeneidad, es posible identificar un sustrato común en buena parte de las Facultades de Derecho latinoamericanas, dentro de las que encontramos una marcada tendencia positivista y dogmática del saber jurídico, así como una descontextualización relevante de su enseñanza en relación con la realidad social en que se imparte (Londoño, 2015).

Se ha señalado que este modelo tradicional de formación jurídica ha tendido hacia un “enciclopedismo” en el diseño de sus planes de estudio (Robles, 2016), frecuentemente motivado por la gran cantidad de contenido que se mandaba impartir, los requisitos de acreditación impuestos por las instituciones educativas y los estándares de excelencia que persiguen. El resultado suele ser la promoción, más o menos intencionada, de una aplicación acrítica y mecánica de normas por parte de los profesionales que forma, lo que consecuentemente reproduce estructuras socioculturales y de poder hegemónicas. Así, se consolida un imaginario de la educación jurídica alejado de los problemas sociales concretos, distanciándose epistémica y pedagógicamente de las experiencias marginalizadas y de la pluralidad de conocimientos que caracterizan a nuestros territorios (Leite y Moreira, 2011; Garay, 2016).

Frente a esta crisis paradigmática son variadas las corrientes teóricas que han criticado ese diseño tradicional, abriendo la posibilidad a pensar y construir una educación jurídica emancipadora que integre teoría, práctica, conocimiento técnico y compromiso ético-político en el diseño curricular de los Cursos de Derecho (Krakhecke, Voss y Leite, 2025). En ese contexto, el sistema jurídico-educativo brasileño, con sus más de 1.700

Cursos de Derecho y la convivencia entre instituciones públicas y privadas de calidad variable, condensa y amplifica estos desafíos comunes a la región, convirtiéndolo en un caso de estudio relevante (Pérez-Perdomo, 2024).

Tomando como eje normativo las DCN para el Curso de Derecho, establecidas por la Resolución CNE/CES nro. 5/2018, se busca responder a la pregunta: ¿de qué manera la articulación entre la perspectiva decolonial y la interdisciplinariedad habilita una relectura crítica del currículo jurídico brasileño? Teniendo como objetivo general ofrecer reflexiones que permitan profundizar la discusión sobre la apremiante necesidad de repensar la formación jurídica frente a los desafíos de la sociedad actual, en esa línea, se sostiene que la interacción entre estas aproximaciones ofrece herramientas indispensables para fomentar la formación de juristas con pensamiento crítico, compromiso social y competencias para enfrentar las contradicciones de un mundo en constante transformación.

La investigación se desarrolla mediante una metodología documental y bibliográfica, a partir de la revisión de las DCN, a la luz de las contribuciones críticas sobre la pedagogía jurídica y las teorías curriculares. El estudio se estructura en cuatro ejes: primero, se realiza una revisión crítica de la formación jurídica en la región latinoamericana y en Brasil; luego, se examinan los elementos centrales de las Directrices Curriculares para el Curso de Derecho en Brasil, con énfasis en sus horizontes transformadores y las principales limitaciones identificadas; posteriormente, se aborda el pensamiento decolonial como perspectiva clave para la relectura del currículo jurídico; por último, se aborda la interdisciplinariedad como herramienta pedagógica indispensable en la construcción de una educación jurídica transformadora y socialmente comprometida.

II. LA CRISIS PARADIGMÁTICA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA LATINOAMERICANA

Resulta complejo referirse a la educación jurídica latinoamericana como si se tratase de un fenómeno homogéneo. Si bien existen marcos históricos y patrones comunes identificables en toda la región, la diversidad que caracteriza al continente no es ajena a la evolución de la

formación legal, que posee características distintivas en cada país, e incluso diferencias y particularidades regionales dentro de los mismos países (Pérez-Perdomo, 2024).

Con todo, la historia del Derecho y de su enseñanza en Latinoamérica se encuentra marcada por un legado colonial y por dinámicas institucionales que han favorecido una perspectiva positivista, jerárquica y dogmática del conocimiento jurídico (Garay, 2016), lo que da cuenta de la naturaleza elitista de una formación jurídica que tradicionalmente ha limitado el desarrollo de habilidades orientadas a un ejercicio profesional que rompa con las lógicas clásicas (Bengala, 2023).

Lo anterior adquiere especial relevancia en el actual contexto de la globalización, que pone en cuestión el significado del Derecho y las profesiones jurídicas, por las discusiones que acarrea, relativas a los cambios socioambientales, la bioética, la ciudadanía global, las desigualdades regionales y la democracia (Macedo, 2019), así como la irrupción de discursos neoconservadores en el escenario jurídico y educativo que buscan frenar el avance de los movimientos progresistas (Ximenes y Vaggione, 2024) y obstaculizan el resurgimiento de racionalidades alternativas, frente a lo cual resulta imperativo descolonizar los paradigmas tradicionales que determinan las diferentes dimensiones de la vida (Wolkmer, 2019).

Así, un modelo de pedagogía jurídica-tecnocrática, que concibe al Derecho como un cuerpo de normas neutralmente aplicables e ignora las dimensiones culturales, políticas e históricas que determinan la creación y aplicación de la norma, promueve la formación de profesionales alejados de las necesidades de la sociedad y poco preparados para escenarios complejos (Matos y Oliveira, 2016).

En Brasil, estas críticas a la educación jurídica, que abarcan desde su enfoque pedagógico y curricular hasta su desconexión con la realidad y las exigencias de justicia social (Matos y Oliveira, 2016), persisten a pesar de las directrices nacionales que buscan una formación más integral y comprometida, como se verá. Una de las principales críticas ha sido, desde su génesis, el carácter dogmático y formalista de la formación. Aunque en la actualidad no hay certeza sobre las perspectivas epistemológicas o abordajes pedagógicos dominantes en los más de 1.700 Cursos de Derecho del país (Rodrigues, 2025), estudios recientes indican que

la crítica histórica al dogmatismo aún es válida. Por ejemplo, el Proyecto Pedagógico del Curso de Derecho de la Universidade Federal de Pelotas mantiene una estructura curricular tradicional y dogmática, careciendo de una pedagogía jurídica que contemple otras perspectivas teórico-epistemológicas y las demandas de justicia social (Krakhecke, Voss y Leite, 2025). Perspectivas que reducen el Derecho a meras proposiciones lógicas y lo interpretan como imparcial y apolítico (Ferrazo, 2022) desconectan a los juristas del contexto en el que se desenvuelven, impactando tanto su potencial transformador como la calidad de su desempeño profesional. Es, en ese sentido, que el currículo jurídico opera como un dispositivo de reproducción de estructuras sociales y culturales, debiendo ser entendido como un documento político (Silva, 2005) que se adapte progresivamente a las realidades sociales en las que se inserta, cuestionando sus fundamentos coloniales, disciplinarios y jerárquicos.

Adicionalmente, la formación de juristas críticos y comprometidos con la justicia social en Brasil enfrenta diversos desafíos. Se observa una didáctica pedagógica deficiente que, como señalan Matos y Oliveira (2016), sigue enfocándose en la memorización y reproducción de contenidos, alineada con el modelo de “educación bancaria” que Freire critica por inhibir el pensamiento crítico. Complementariamente, existe una marcada fragmentación del conocimiento y falta de interdisciplinariedad, donde las disciplinas de formación general son marginadas en favor de las profesionalizantes (Matos y Oliveira, 2016, p. 194), impidiendo una comprensión holística de la sociedad y el Derecho; al respecto, Rodrigues (2005) incluso señala que el conocimiento jurídico está significativamente atrasado respecto de otras ciencias.

En consecuencia, la formación jurídica adolece de una importante desconexión con la realidad social y la función emancipadora del Derecho. Diversos autores coinciden en que el modelo hegemónico ignora los determinantes socioeconómicos y la descontextualización de las normas jurídicas, fallando en formar juristas agentes de transformación social y perpetuando desigualdades y relaciones de poder (Matos y Oliveira, 2016; Dias, 2014; Ferrazo, 2022; Moraes y Menezes, 2024). Finalmente, se observa una reproducción de la colonialidad del saber, donde, siguiendo a Antonio Carlos Wolkmer, el paradigma europeo monopoliza la

producción del conocimiento jurídico, silenciando otras formas de conocimiento (Ferrazo, 2022).

De esta forma, el campo de la formación legal brasileña se encuentra en una verdadera crisis paradigmática, por la imposibilidad de la enseñanza jurídica de atender a las demandas de una sociedad en constante transformación (Matos y Oliveira, 2016), conectada a su vez con una crisis más amplia de la sociedad y del Estado, especialmente en el contexto latinoamericano y brasileño, dada la desvalorización de las universidades públicas y la intensificación de su privatización (Costa, 2016). Al respecto, Pérez-Perdomo (2024) destaca que la mayoría de las Escuelas de Derecho en Brasil son privadas y la calidad educativa es muy variable, lo que se refleja en criterios como las tasas de aprobación de los exámenes de ingreso a la profesión y la innovación en docencia e investigación.

III. LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES PARA EL CURSO DE DERECHO EN BRASIL

Las DCN para el Curso de Derecho en Brasil son un conjunto de orientaciones generales definidas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), específicamente por su Cámara de Educación Superior (CES), que deben ser observadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) y sirven como referencia tanto para la elaboración de sus Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) como para la construcción de sus currículos, estableciendo disciplinas mínimas y cargas horarias definidas (Rodrigues, 2005). Su objetivo principal es asegurar una formación jurídica de calidad, pertinente y actualizada a las demandas contemporáneas de la sociedad (Sa y Nunez, 2024).

En cuanto a su evolución histórica, los primeros Cursos de Derecho en Brasil, desde su creación en 1827, operaron inicialmente bajo un modelo de currículo pleno determinado, rígido y fijo, con nueve “cadeiras” y cinco años de duración (Rodrigues, 2005, p. 61). Este modelo era totalmente controlado por el gobierno central, incluyendo el currículo, las metodologías de enseñanza, el financiamiento y la asignación de recursos para su ejecución (Rodrigues, 2005). La primera flexibilización importante llegó en 1962, con la instalación de un currículo mínimo que permitió cierta autonomía a las universidades para adaptar sus planes de estudio

a las realidades regionales (Rodrigues, 2005), sin perjuicio de que, en la práctica, muchas instituciones continuaron con estructuras rígidas y una enseñanza fragmentada y conservadora (Dias, 2014, p. 76).

De acuerdo con Rodrigues (2005), la Portaria MEC nro. 1886/97 marcó el comienzo de la expresión “Directrices Curriculares” en el Derecho Educacional brasileño (p. 199), introduciendo innovaciones como la exigencia de una monografía final, prácticas jurídicas supervisadas y actividades complementarias (p. 95). Posteriormente, la Resolución CNE/CES nro. 9/2004 estableció las DCN, introduciendo innovaciones que incluyeron, entre otras, el aumento del tiempo previsto para terminar la carrera y el deber de explicitar el proyecto pedagógico del curso (Dias, 2014). Actualmente, la normativa vigente, con sus correspondientes alteraciones en 2020 y 2021, es la Resolución nro. 5/2018 del CNE/CES (Krakhecke, Voss y Leite, 2025).

Dentro de su normativa, las DCN exigen que el PPC de un Curso de Derecho incluya el perfil de egreso, las competencias, las habilidades y los contenidos curriculares básicos necesarios para una formación teórica, profesional y práctica adecuada, la exigencia de realización de una práctica jurídica, la determinación de actividades complementarias, el sistema de evaluación, el Trabajo de Curso como componente curricular obligatorio, el régimen académico de oferta y la duración del curso (Brasil, 2018). Adicionalmente, la estructura curricular de los Cursos de Derecho se organiza en torno a tres ejes interconectados, que consisten en: (i) Eje de Formación Fundamental, que busca integrar al estudiante en el campo del Derecho, estableciendo sus relaciones con otras áreas del saber (como Antropología, Sociología, Ciencia Política, Economía, entre otras); (ii) Eje de Formación Profesional, que abarca el conocimiento y la aplicación del Derecho, más allá de un enfoque puramente dogmático, contextualizando la evolución de la ciencia jurídica con los cambios sociales, económicos, políticos y culturales de Brasil e incluyendo contenidos esenciales como Derecho Constitucional, Administrativo, Tributario, Civil, Empresarial, Laboral, Internacional y Procesal, y (iii) Eje de Formación Práctica, cuyo objetivo es integrar la práctica con los contenidos teóricos desarrollados en los otros ejes, especialmente a través del *Estágio Curricular Supervisionado* (pasantías), de Trabajo de Curso y de Actividades Complementarias (Dias, 2014).

En cuanto a sus objetivos y propósito, las DCN buscan la formación de juristas críticos y reflexivos, con capacidad de análisis, dominio de conceptos jurídicos, argumentación, interpretación y valoración de fenómenos jurídicos y sociales, comprometidos con los intereses colectivos, la justicia social y los derechos humanos, capaces de enfrentar las demandas de la población y que sean adaptables a las transformaciones de la sociedad y el mercado laboral (Krakhecke, Voss y Leite, 2025).

Sin embargo, a pesar de sus intenciones, el cumplimiento de las DCN sigue enfrentándose a desafíos relevantes que forman parte de la crisis a la que nos hemos referido supra, dentro de los cuales destacamos, además de la persistencia de un modelo de enseñanza tradicional, formalista y positivista, la proliferación desregulada de Cursos de Derecho, mayoritariamente privados, la mercantilización de la educación y la baja calidad de muchos de esos cursos, evidenciada, por ejemplo, por los resultados insatisfactorios del último ENADE (*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*) correspondiente a 2022 (Moraes y Menezes, 2024).

Por otra parte, la flexibilidad inherente a las DCN para la educación jurídica en Brasil ha propiciado una constante e intensa discusión que ha involucrado a diversos actores. Un ejemplo de lo anterior ha sido el rol que ha cumplido la Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), tanto en su participación en la revisión constante de los estándares de calidad de la formación legal brasileña como en la resistencia a reformas consideradas por la Ordem como perjudiciales (Sa y Nunez, 2024).

Sin embargo, esta flexibilidad arriesga una fragilidad subyacente, frente a coyunturas políticas que arriesguen la continuidad de programas de educación o investigación jurídica y los recursos asignados a ellos (Araújo, Santos y Teixeira, 2018), o el avance de discursos neoconservadores que, a través de una “juridificación reactiva”, procuran influir en el currículo jurídico para impedir la inclusión de asignaturas calificadas como “ideológicas”, argumentando que violan la libertad de cátedra, que persiguen el adoctrinamiento de los estudiantes, o que atentan contra la moral o la libertad religiosa (Ximenes y Vaggione, 2024).

Así, mientras las tensiones generadas por movimientos ultraconservadores que reivindican una “escuela sin ideología” amenazan el avance y la capacidad crítica de la formación jurídica, la educación jurídica y

los abogados producidos por el modelo de formación también influyen en el contexto político (Araújo, Santos y Teixeira, 2018).

En ese marco, las DCN, sin constituir normativas fijas y cerradas, actúan como una brújula para los Cursos de Derecho en Brasil, determinando los elementos esenciales de una formación integral, de horizonte crítico y transformador. Estas normativas permitirán adaptar los currículos jurídicos a las particularidades contextuales contemporáneas, en la medida en que su implementación se inscriba críticamente en su contexto histórico. El éxito de estas orientaciones dependerá, en definitiva, de la responsabilidad con que se atienda a las brechas identificadas, en clave emancipadora y en armonía con la justicia social, para lo cual las perspectivas decoloniales e interdisciplinarias serán fundamentales.

IV. CLAVES DECOLONIALES PARA UNA RELECTURA DEL CURRÍCULO JURÍDICO

La crisis paradigmática que enfrenta la educación jurídica latinoamericana y brasileña actual, de carácter tradicionalmente dogmático y formalista, se encuentra profundamente enraizada en la herencia colonial que permea la región. Esta herencia opera como una base epistemológica estructural que perpetúa desigualdades y deficiencias en el sistema jurídico y de formación jurídica brasileño, cuyo origen y desarrollo posterior estuvieron determinados por la influencia colonial (Rodrigues, 2005).

Siguiendo a Dussel (2012) y al pensamiento decolonial contemporáneo, la instalación del proyecto europeo de la Modernidad, iniciado con la invasión, conquista y colonización del continente americano desde 1492, sentó las bases de las concepciones y estructuras jurídicas hegemónicas en la región, mediante la imposición de una racionalidad universal –europea– sostenida en la subyugación y explotación de los pueblos del Sur global, la apropiación de sus territorios y la negación de sus formas de existir y entender el mundo, por parte de aquello que se constituyó como el sujeto moderno: hombre, blanco, europeo, propietario y heterosexual. Se trata de estructuras que han trascendido los procesos de independencia y configuración de los Estados-Nación del Sur global, perpetuándose a través de la colonialidad como fenómeno

de dominación, que permea todos los ámbitos de la sociedad y se manifiesta en las actuales estructuras de dominación, el silenciamiento de saberes locales y en formas de control social, político y epistémico, serviles al mandato europeo (Costa *et al.*, 2024; Garay, 2016; Fonseca, 2018). De acuerdo con Mignolo (2010), la matriz colonial se manifiesta, entre otros, en el control hegemónico de la economía, de las estructuras de poder administrativo, de la naturaleza y los denominados “recursos” naturales; así como a través del control del género, la sexualidad e incluso de la subjetividad y el conocimiento.

En la educación jurídica, el fenómeno de la colonialidad se ve reflejado tanto en los currículos como en las prácticas pedagógicas, estructuradas frecuentemente en torno a la autoridad incuestionable de la norma y la transmisión de teorías que, siguiendo a Perícola (2013), sin reconocerse como tales, constituyen productos históricos, condicionados por la época en que son producidos y la realidad práctica a la que se vinculan; lo anterior es relevante en cuanto a la forma en que el docente se aproxima a conceptos como la teoría del Estado o el constitucionalismo, como construcciones teóricas originadas en el contexto de la modernidad europea (Perícola, 2013). El resultado es un currículo que privilegia epistemologías jurídicas frecuentemente basadas en paradigmas excluyentes, enraizadas en prejuicios de clase, raza y género, que imponen una única forma de racionalidad y un modelo de conocimiento construido en base a parámetros eurocéntricos rígidos, alejados de las realidades sociales plurales que caracterizan a la región (Garay, 2016).

Frente a esta realidad, la crítica decolonial al currículo jurídico busca enfrentar esta colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2005; Fonseca, 2018) que trasciende e impregna la sociedad, la cultura y los sistemas educativos, poniendo de manifiesto la necesidad de acudir al pensamiento decolonial como herramienta teórica y práctica para repensar la formación jurídica en la región (Garay, 2016). Con este fin es necesario un “giro decolonial” que, siguiendo a Wolkmer (2019), permita la crítica a la concepción de una única fuente de legalidad y un único modelo de Derecho, como parte de una racionalidad epistémica y etnocéntrica propia de la Modernidad occidental, que oculta las condiciones sociales concretas de los países de la periferia.

Lo anterior permitirá resignificar el pensamiento jurídico hegemónico y confrontar la colonialidad del saber jurídico, plasmado en instituciones, constituciones y códigos que, en su génesis, obedecieron a los cánones y paradigmas provenientes de la Europa moderna, ilustrada y poscolonial (Fonseca, 2018).

Así, una pedagogía jurídica en clave decolonial implica la reivindicación de una epistemología insurgente, mediante un enfoque crítico y transformador que reconozca y cuestione las estructuras de poder y conocimiento hegemónicas, desafiando el monismo jurídico como fuente privilegiada de legalidad (Wolkmer, 2019) y develando el privilegio del que gozan las visiones eurocéntricas y norteamericanas en la investigación y la enseñanza del Derecho. Lo anterior implica un acto consciente de justicia epistémica, mediante la reconstrucción histórica de las instituciones y normas jurídicas latinoamericanas (Garay, 2016) y la valoración de los conocimientos producidos por pensadoras/es provenientes de la periferia global (Costa *et al.*, 2024).

Los contenidos que se imparten en las aulas de Derecho son, en última instancia, decisión del docente; sin embargo, la importancia atribuida a esos contenidos no emana directamente de su voluntad, sino de la validez atribuida a aquéllos por la comunidad académica, científica o disciplinar (Mosquera Schvartz, 2015); la justicia epistémica se convierte, de esta forma, en un ejercicio de reflexión crítica permanente por parte del docente, con el fin de prevenir la normalización o aceptación irreflexiva de conocimientos y teorías hegemónicas.

A propósito de la enseñanza del Derecho Constitucional, Garay (2016) plantea que las propuestas del giro decolonial pueden facilitar la construcción de soluciones al problema del conocimiento jurídico sesgado que se reproduce en las aulas de Derecho, por ejemplo, a través de una enseñanza de la Historia del Derecho que contemple los orígenes del Estado moderno y la genealogía del “sujeto de derechos” del constitucionalismo liberal, construido sobre exclusiones de raza, clase y género. Lo anterior implica reflexiones relativas a las concepciones históricas y contemporáneas sobre humanidad o ciudadanía (Garay, 2016), para lo cual se debe fomentar la comprensión sobre los procesos asimétricos y violentos impuestos por la Modernidad europea (Bragato, 2024).

Se propone, de esta forma, un pluralismo jurídico que reconozca la existencia de normativas diversas, complejas y subyacentes, descentralizando y erradicando el estatismo universalista (Wolkmer, 2019) para dar paso al reconocimiento de justicias comunitarias y consuetudinarias, surgidas de las necesidades y vivencias de los pueblos, y que promuevan un diálogo entre estos saberes (Lopes y Wolkmer, 2024) para ampliar la perspectiva de los estudiantes, fomentando el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias jurídicas reflexivas contextualizadas y pertinentes.

Así, las claves decoloniales para una relectura del currículo jurídico buscan transformar un modelo históricamente arraigado en epistemologías eurocéntricas y universalistas, que han perpetuado la colonialidad del saber jurídico a través del encubrimiento de realidades y conocimientos ajenos a la universalidad eurocéntrica, procurando reconstruir la historia jurídico-cultural para incluir en ella las perspectivas latinoamericanas previas, contemporáneas y posteriores a la invasión y colonización europea, para enriquecer la comprensión de la narrativa jurídica y constitucional propia; incorporar elementos de análisis tradicionalmente ocultos o postergados, como los debates sobre raza, género y clase en la construcción de los Estados-Nación y posterior reproducción de la sociedad; e implementar cambios curriculares e institucionales que promuevan estas transformaciones, reivindicando el rol de las universidades como espacios de intercambio intercultural (Garay, 2016; Fonseca, 2018). El horizonte, en definitiva, es la construcción de una formación jurídica radicalmente pluralista y comprometida con la justicia social, que parta del reconocimiento de nuestra condición poscolonial (Wolkmer, 2019).

V. INTERDISCIPLINARIEDAD COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

A continuación, conviene esbozar brevemente algunas de las principales dimensiones de la interdisciplinariedad desde el punto de vista conceptual y, en seguida, reflexionar sobre sus articulaciones en la educación jurídica. Entendemos que la cultura contemporánea se basa en la compartimentación del conocimiento, y la educación reproduce esta lógica, dado que la organización curricular aísla las disciplinas como

compartimentos estancos, sin conexión, lo que impide el desarrollo de una comprensión compleja de la realidad (Paiva *et al.*, 2011).

En este contexto, el paradigma positivista estableció una visión dicotómica de la realidad, según la cual la realidad es esto o aquello, y la mayor parte de las disciplinas establecieron teorías diferentes, sin establecer relaciones entre sí (Luck, 2017). Este modelo tiene como objetivo explicar los fenómenos con el fin de controlarlos y, debido a su orientación conservadora, opera mediante la generalización de la realidad. Dicha generalización establece leyes explicativas, a partir de perspectivas de estabilidad, orden y regularidad de los fenómenos.

Históricamente, la interdisciplinariedad surgió en el continente europeo, principalmente en Francia e Italia, a mediados de la década de 1960, cuando los movimientos estudiantiles tenían como principal reivindicación un nuevo estatuto universitario. Estas demandas criticaban la alienación capitalista de algunas ciencias, que alejaba a la universidad de los problemas cotidianos de la sociedad e inducía a sus alumnos a adoptar una visión única y restrictiva del mundo.

En el contexto latinoamericano, esta perspectiva sobre la interdisciplinariedad emerge en 1968 en México y en 1969 en la Universidad de Córdoba, en Argentina, donde se discutía la división entre teoría y práctica y la falta de relevancia social de los contenidos curriculares. Así, surgió una respuesta estudiantil a partir de un discurso crítico que cuestionaba sus fundamentos. Se planteó la hipótesis de que esta nueva forma de concebir el conocimiento daría lugar a la superación de una especialización excesiva y, por otra parte, a la elaboración de nuevos medios para vincular el pensamiento y la práctica dentro de la estructura social. En este contexto, se constataba que la ciencia aportaría una solución a la cuestión social que debía plantearse a través de la acción política (Follari, 2004).

Para Assmann (1999), el término se caracteriza por el enfoque científico y pedagógico que se establece al buscar más que la mera yuxtaposición de disciplinas en torno a un tema determinado, esforzándose por establecer un diálogo entre especialistas de diferentes áreas sobre una temática concreta. Follari (2004) revela el origen político-económico de la interdisciplinariedad, tomando la práctica como eje orientador

y recuperando el debate en torno al movimiento de la totalidad social. Para él, la interdisciplinariedad suscita más preguntas que respuestas, y esto no se debe a sus infinitas posibilidades, sino a la dificultad de establecer sus límites.

Etges (2004) sostiene que la interdisciplinariedad no puede consistir en reducir todas las ciencias a un denominador común, lo que siempre acaba destruyendo la especificidad de cada una de ellas. Por el contrario, debe actuar como un puente que permita comprender las distintas ciencias y fomentar una cooperación a nivel crítico y creativo entre los científicos.

Frigotto (2004), por su parte, afirma que la interdisciplinariedad constituye un problema fundamentalmente por dos razones: los límites epistémicos del sujeto que busca construir el conocimiento de una determinada realidad y la inherente complejidad y carácter histórico de la realidad que se busca conocer.

En ese sentido, entendemos que el término interdisciplinariedad es amplio y polisémico. La interdisciplinariedad se concreta como una condición de enseñanza e investigación, promoviendo el desarrollo de los estudiantes en su capacidad de afrontar y resolver problemas. Es decir, se propone ir más allá de la discusión entre los diversos campos del conocimiento para avanzar hacia una concepción integral de la enseñanza, la investigación y el currículo. La interdisciplinariedad en la enseñanza jurídica se convierte, en ese contexto, en un componente fundamental para una comprensión amplia y profunda de la complejidad de la realidad, superando una visión fragmentada del mundo.

Estas propuestas pueden fomentar el interés por desarrollar una concepción compleja del conocimiento, que Morin (2000) concibe como un nuevo método para el saber. En otras palabras, no se trata de buscar el conocimiento general ni una teoría unitaria, sino de encontrar un método que detecte las conexiones y articulaciones. Para Morin, la complejidad radica en que la vida se constituye por dimensiones interconectadas, definidas mutuamente por sus relaciones, las cuales involucran orden y desorden, error y acierto, riesgo e incertidumbre, en un proceso de reorganización permanente (Morin, 1999).

La enseñanza jurídica en Brasil se desarrolló a lo largo del siglo XX sustentando un fuerte individualismo y formalismo legalista. Esta proyección respondía a la lógica propia de una Nación que surgió buscando conciliar sus principios liberales-burgueses individualistas, inspirados en el modelo europeo, con el legado colonial que instituyó prácticas burocráticas (Lixa y Fagundes, 2018). Dicho de otro modo, tanto la cultura jurídica como su enseñanza se desarrollaron a partir de una matriz epistémica que se convirtió en un instrumento de legitimación de un statu quo descomprometido con las luchas sociales y con la historia de dominación.

Al reflexionar sobre la interdisciplinariedad en la enseñanza jurídica no sería erróneo afirmar que los debates epistemológicos deben materializarse en el hecho de que, al asumir posiciones críticas, el investigador del Derecho debe tener competencias para poner a disposición y articular los diversos saberes y conocimientos en el mundo del aula. Lo anterior debe orientarse a través de una búsqueda compartida de investigaciones que puedan formular provocaciones y contribuciones relevantes a las “demandas sociales”.

Desde el punto de vista de la práctica educativa, como señala Mosquera Schwartz (2015), es necesaria la elaboración de propuestas orientadas a la deconstrucción de potenciales creencias estáticas de los estudiantes, que sitúen al Derecho como un campo disciplinar aislado, por cuanto el reconocimiento de la relación intrínseca entre éste y todas las disciplinas que lo atraviesan es un requisito indispensable para la “validez epistemológica de las construcciones didácticas realizadas por el docente” (Mosquera Schwartz, 2015, p. 208).

Apuntamos a la búsqueda de una originalidad en la articulación entre el campo jurídico y la interdisciplinariedad que potencie los compromisos histórico-políticos y la construcción de un pensamiento crítico, humanístico y liberador para comprender los enfrentamientos de una sociedad anticapitalista. Este horizonte no sólo busca criticar el dogmatismo jurídico, sino problematizarlo y complejizarlo en diálogo con el saber histórico. Se trata de una perspectiva que debe involucrar a los estudiantes, a los docentes y a la institución misma, si se considera el funcionamiento de la educación superior, que impone una serie de prerrogativas, a saber, las DCN para cada curso superior (Paiva *et al.*, 2011). Pero eso no es todo.

En términos interdisciplinarios críticos, la interpelación del otro que denuncia la injusticia, que responsabiliza frente a la injusticia y exige la justicia, fundamenta el binomio verdad-justicia como criterio hermenéutico del Derecho. Podemos afirmar que, en el horizonte de las prácticas sociales de un Estado éticamente constituido desde una pragmática de la alteridad, esto implica, necesariamente, el reconocimiento del clamor del injusticiado, del excluido que busca justicia (Zanotelli, 2009).

A la luz de lo anterior, la interdisciplinariedad en la enseñanza jurídica no puede verse como una moda de la globalización, sino como una confrontación crítica del contexto social, que exige a los investigadores conexiones y diálogos más complejos, en la comprensión de la totalidad social en sus contradicciones. A esto se añade una dimensión decolonial para la interdisciplinariedad, ya que se trata de una concepción que dialoga con lo político, lo filosófico y lo epistémico de la periferia latinoamericana, y que reivindica una nueva enseñanza jurídica de resistencia, nacida de la realidad, de las luchas sociales y de la pluriversalidad.

VI. CONSIDERACIONES FINALES: HACIA UN CURRÍCULO JURÍDICO CRÍTICO, DECOLONIAL E INTERDISCIPLINARIO

El presente artículo ha ofrecido una relectura del currículo jurídico brasileño, tomando como base las DCN para el Curso de Derecho en Brasil, a partir de los referenciales teóricos del pensamiento decolonial y la interdisciplinariedad. El análisis normativo de las DCN se relacionó con contribuciones académicas críticas sobre el currículo y la educación jurídica a través de una revisión documental y bibliográfica. El objetivo final fue contribuir a la comprensión del modelo de formación jurídica como campo de emancipación, con capacidad de preparar a sus estudiantes para afrontar las complejidades de la realidad social en Brasil.

El estudio de las DCN, en su vinculación con los enfoques decoloniales e interdisciplinarios, revela que la crisis paradigmática sigue vigente, por cuanto el modelo de formación jurídica en Latinoamérica y en Brasil aún se encuentra marcado por un excesivo formalismo y dogmatismo, así como por la desconexión con la realidad y pluralidad social, en un contexto marcado por diversos conflictos contemporáneos asociados a la globalización y las discusiones que suscita para la formación jurídica,

y la emergencia de discursos neoconservadores en el ámbito educativo y jurídico. Las raíces coloniales de este modelo profundizan la reproducción de estructuras de poder y conocimiento hegemónicas, perpetuando la colonialidad del conocimiento jurídico y limitando las posibilidades de una formación jurídica orientada a la justicia social.

Por su parte, si bien la retórica presente en las DCN para el Curso de Derecho permite vislumbrar un horizonte de formación crítica y pluralista, su implementación se ve obstaculizada por aspectos estructurales y de política educativa, lo que se manifiesta mediante la creciente proliferación de Cursos de Derecho de calidades dispares, o la fragilidad de la normativa frente a presiones de movimientos neoconservadores que buscan frenar la materialización de este horizonte transformador, revelando brechas importantes entre la norma curricular y las prácticas institucionales.

En ese contexto, el análisis permitió establecer que una pedagogía jurídica emancipadora requiere necesariamente de un giro decolonial, lo que implica la desarticulación del canon eurocéntrico y la consecuente visibilización de saberes calificados como subalternos, para replantear las narrativas jurídicas hegemónicas desde la concientización de nuestra historia latinoamericana y condición poscolonial. El currículo jurídico requiere incorporar la reflexión crítica frente a las exclusiones de raza, clase y género inherentes a la formación de los Estados-Nación latinoamericanos, avanzando hacia el reconocimiento de un pluralismo jurídico que dialogue con la justicia social en sus diversas vertientes.

Asimismo, frente a la fragmentación del conocimiento que caracteriza a nuestro tiempo, la interdisciplinariedad se erige como práctica pedagógica fundamental para avanzar hacia la comprensión de las complejidades sociales. Lejos de ser una mera yuxtaposición de disciplinas, la interdisciplinariedad se propone como práctica crítica de contextualización y análisis para fomentar el diálogo de conocimientos y saberes, habilitando una comprensión más profunda e integral de los fenómenos jurídicos y preparando a los estudiantes para analizar problemas reales desde una perspectiva crítica y situada.

Este estudio ha procurado contribuir a un debate actual y creciente, dada la urgente necesidad de repensar la formación jurídica más allá de

la técnica y su retórica, desde su relación ineludible con la justicia social. La articulación entre las perspectivas decoloniales y la interdisciplinariedad ofrece un marco orientador concreto para el mejoramiento de políticas como las DCN, a partir de una relectura del currículo jurídico que propicie el compromiso de las Facultades de Derecho latinoamericanas con la descolonización del conocimiento jurídico y la apertura a las perspectivas interdisciplinarias.

Defendemos que la verdadera excelencia en la formación jurídica no se mide por la adhesión a modelos educativos importados o las tasas de aprobación en exámenes estandarizados, sino por la capacidad de formar juristas que comprendan el Derecho como un campo de disputa, producto de una herencia colonial que prefigura la sociedad; juristas que cuenten con competencias y herramientas para ejercer la profesión en clave emancipatoria y éticamente comprometida. Lo anterior sólo es posible a través de un currículo jurídico que adopte una perspectiva decolonial e interdisciplinaria, como proyecto político-pedagógico que desafíe los fundamentos de las estructuras de dominación.

REFERENCIAS

- ARAÚJO, M. L. C. de, G. F. SANTOS y J. P. A. TEIXEIRA (2018), "La enseñanza del Derecho en Brasil como actividad política: impactos en la configuración del Derecho y en la práctica de los juristas", en GONZÁLEZ, G. (ed.), *La educación legal como política pública en América Latina*, Palestra, pp. 17-46.
- ASSMANN, H. (1999), *Reencantar à Educação*, Vozes.
- BENGALA, S. (2023), "Habilidades para transmitir en la enseñanza jurídica, su relación con el perfil profesional privilegiado. Reflexiones a partir de una experiencia pedagógica", en CAVAZOS, L. y A. BARBOSA (coords.), *Memoorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2023*, CEEAD. Disponible en <https://congresoceed.mx/congresos-antiores/2023>.
- BRAGATO, F. F. (2024), "Prefacio", en COSTA, C. A. et al. (orgs.), *Decolonialidade em disputa Abya Yala em movimento*, Fi, 13-16. Disponible en <https://www.editorafi.org/ebook/c038-descolonialidade-disputa>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (2018), "Resolução CNE/CES nro. 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências", en *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, p. 122. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/index>.

- php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.
- COSTA, A. da (2016), “Ensino jurídico e mudança social, de Antônio Alberto Machado”, en *Revista InSURgência*, vol. 2, nro. 2, 504-510. Disponible en <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19345>.
- COSTA, C. A. (2012), “Dialética e Interdisciplinaridade: contribuições ao debate Ambiental Crítico”, en *Revbea*, vol. 7, nro. 2, 77-82. Disponible en <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1781>.
- COSTA, C. A. et al. (orgs.) (2024), *Descolonialidade em disputa Abya Yala em movimento*, Fi. Disponible en <https://www.editorafi.org/ebook/c038-descolonialidade-disputa>.
- DIAS, R. D. (2014), *Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG*, UFPel, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. Disponible en <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3348>.
- DUSSEL, E. (2012), 1994. *El encubrimiento del otro*, Docencia.
- ETGES, N. J. (2004), “Ciência, interdisciplinaridade e educação”, en JANTSCH, A. P. y L. BIANCHETTI (orgs.) (2004), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Vozes, pp. 51-84.
- FERRAZO, D. (org.) (2022), *Teoria crítica e humanismo jurídico. O pensamento de Antonio Carlos Wolkmer*, CENEJUS-UASLP-UNESC.
- FOLLARI, R. (2004), “Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido”, en JANTSH, A. P. y L. BIANCHETTI (orgs.) (2004), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Vozes, pp. 127-141.
- FONSECA, J. D. (2018), “Colonialidad del saber jurídico y Derecho neoconstitucional en Colombia”, en *Trans-pasando fronteras* (12), 45-81. Disponible en DOI, <https://doi.org/10.18046/retf.i12.2900>.
- FREITAS, M. V. P. de (2024), “Descolonialidade e gênero: por um feminismo latino-americano”, en COSTA, C. A. et al. (orgs.) (2024), *Descolonialidade em disputa Abya Yala em movimento*, Fi, pp. 105-124. Disponible en <https://www.editorafi.org/ebook/c038-descolonialidade-disputa>.
- FRIGOTTO, G. (2004), “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”, en JANTSH, A. P. y L. BIANCHETTI (orgs.) (2004), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Vozes, pp. 25-49.
- GARAY, N. (2016), “Reflexiones sobre las contribuciones del pensamiento ‘decolonial’ en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Pensamiento Constitucional*, nro. 21, 81-105. Disponible en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/18701>.

- JANTSH, A. P. y L. BIANCHETTI (orgs.) (2004), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, Vozes.
- KRAKHECKE, E., D. VOSS y M. C. L. LEITE (2025), “Dura lex sed lex: Direito, justiça social e pedagogia jurídica”, en *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, vol. 11, Especial, 1-20. Disponible en <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2548>.
- LEITE, M. C. L. y A. MOREIRA (2011), “Modos de gestão, currículo e desempenho escolar”, en *Espaço do Currículo*, vol. 3, nro. 2, 535-547. Disponible en <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.
- LIXA, I. y L. FAGUNDES (2018), *Cultura jurídica latino-americana: entre o pluralismo e o monismo na condição da colonialidade*, Editora Multideia.
- LONDOÑO, B. (2015), “Educación jurídica en Iberoamérica y educación legal clínica”, en *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*, Universidad del Rosario, pp. 9-79. Disponible en <https://books.scielo.org/id/fjzjm/pdf/londono-9789587386240-03.pdf>.
- LOPES, J. C. y A. C. WOLKMER (2024), “Pluralismo jurídico e contra-hegemonia dos povos remanescentes de Quilombos”, en COSTA, C. A. et al. (orgs.) (2024), *Decolonialidade em disputa Abya Yala em movimento*, Fi, pp. 239-267. Disponible en <https://www.editorafi.org/ebook/c038-descolonialidade-disputa>.
- LUCK, H. (2017), *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*, Vozes.
- MACEDO, R. P. (2019), “A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos”, en ELGUETA, M. F. (ed.), *Pedagogía jurídica: contribuciones y reflexiones latinoamericanas*, Facultad de Derecho Universidad de Chile, pp. 187-207.
- MATOS, L. R. C. y A. N. OLIVEIRA (2016), “O ensino jurídico no Brasil e a emancipação social pela educação”, en *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, vol. 2, nro. 1, 193-213. Disponible en <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2016.v2i1.191>.
- MORAES, M. H. J. de y M. B. MENEZES (2024), “Crise e crítica da educação jurídica no Brasil: por uma formação para os Direitos Humanos”, en *Inter-Ação*, vol. 49, nro. 2, 1342-1357. Disponible en <https://doi.org/10.5216/ia.v49i2.79377>.
- MORAN, E. y F. MAYORAL (2016), “Perspectiva de la enseñanza del Derecho en el siglo XXI”, en CÁCERES, E. (coord.), *Pasos hacia una revolución de la enseñanza del Derecho en el sistema romano-germánico*, Universidad Nacional Autónoma de México, t. 2.
- MORIN, E. (1999), *O Paradigma perdido: a natureza humana*, Europa-América.

- MORIN, E. (2000), *A inteligência da complexidade*, Fundação Petrópolis.
- MOSQUERA SCHVARTZ, D. M. (2015), "Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 13, nro. 25, 203-216. Disponible en <http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/532/472>.
- PAIVA, K. C. M et al. (2011), "Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito", en *Educação e Pesquisa*, vol. 37, nro. 2, 355-373. Disponible en <https://www.scielo.br/j/ep/a/HrLsgVfmFV3gnQwtpFcb8st/?lang=pt&format=pdf>.
- PÉREZ-PERDOMO, R. (2024), "Transformaciones recientes en la educación jurídica y la profesión del abogado en América Latina", en *Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, vol. 4, nro. 1, 1-20. Disponible en <http://opo.iisj.net/index.php/sortuz>.
- PERÍCOLA, M. A. (2013), "El objeto de estudio de la teoría del Estado", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 11, nro. 22, 249-271. Disponible en <http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/589/514>.
- QUIJANO, A. (2005), "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", en LANDER, E. (coord.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Colección Sur Sur, CLACSO, pp. 107-130.
- ROBLES, J. (2016), "La cultura jurídica básica como herramienta en la educación jurídica", en CÁCERES, E. (coord.), *Pasos hacia una revolución de la enseñanza del Derecho en el sistema romano-germánico*, Universidad Nacional Autónoma de México, t. 2.
- RODRIGUES, H. W. (2005), *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*, Fundação Boitem.
- SA, W. A. de y A. K. F. NUNEZ (2024), "As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Curso de Direito: Narrativas e normas entre o período de 2001 a 2020", en *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional* (13), 1-15. Disponible en <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/16934>.
- SILVA, T. T. da (2005), *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, Autêntica.
- WOLKMER, C. A. (2019), "Pluralismo jurídico: um referencial epistêmico e metodológico na insurgência de teorias críticas no Direito", en *Direito e Praxis*, vol. 10, nro. 4, 2711-2735. Disponible en <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/45686>.

- XIMENES, S. B. y J. M. VAGGIONE (2024), "Gramáticas do Direito em tensão: As disputas pela educação pública no Brasil", en *Dossiê: o Lugar da Educação no Fortalecimento da Democracia. Educ. Soc.*, vol. 45, 1-23. Disponible en https://doi.org/10.1590/ES.275546_port.
- ZANOTELLI, J. (2009), "A Pragmática da alteridade como critério de interpretação do Direito e da Linguagem", en *Razão e Fé*, 11(1), 29-63. Disponible en <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2584/1517>.

Fecha de recepción: 13-10-2025.

Fecha de aceptación: 28-10-2025.

Artículos

Justicia performativa en la enseñanza del lenguaje audiovisual: envejecimiento activo y formación de formadores en la tercera edad

ANA CLARA BARILE*

RESUMEN

Este artículo examina la enseñanza del lenguaje audiovisual desde una perspectiva crítica y participativa, centrándose en el envejecimiento activo y la formación de formadores en la tercera edad. A partir de un taller de cine realizado en el centro de jubilados Virgen del Pilar de Agustín Roca, ubicado en la Provincia de Buenos Aires, enmarcado en el Programa Adultos Mayores con Derechos, se analiza cómo la producción audiovisual permite la construcción de identidades, la reivindicación de derechos y la memoria histórica de las personas mayores estableciendo vínculos con la justicia performativa y la representación audiovisual.

El artículo plantea al cine como una herramienta capaz de enseñar derecho desde lo sensible, de representarlo en el seno de lo social y de activar la praxis jurídica de los sujetos a través de la puesta en imagen de sus experiencias. En diálogo con los análisis de Thury Cornejo (2010) sobre cine y derechos, se sostiene que el lenguaje audiovisual no sólo visibiliza conflictos jurídicos, sino que interpela al derecho desde lo testimonial, lo corporal y lo afectivo, generando escenas de justicia que exceden el marco normativo.

En diálogo con la tercera edición del certamen Mayores con Derechos, que promueve la reflexión sobre la lucha y conquista de los derechos de las personas mayores, el artículo explora el cine como herramienta de memoria, agencia y transformación social.

* Licenciada en Enseñanza de las Artes Audiovisuales y profesora de Ciencias Antropológicas. Docente universitaria en la UBA y en la UMAZA (Universidad de Mendoza). Doctoranda en Teoría e Historia del Arte (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y becaria doctoral en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Gioja" (Facultad de Derecho, UBA).

PALABRAS CLAVE

Cine y derecho - Envejecimiento activo - Narrativa audiovisual y reivindicación de derecho - Justicia performativa - Derechos de personas mayores.

Performative Justice in the Teaching of Audiovisual Language: Active Ageing and Training of Trainers in the Elderly

ABSTRACT

This article examines the teaching of audiovisual language from a critical and participatory perspective, focusing on active ageing and the training of trainers in old age. Based on a film workshop held in a retirement center in the Province of Buenos Aires, part of the Older Adults with Rights Program, we analyze how audiovisual production allows the construction of identities and the claim to rights and historical memory of older people by establishing links with performative justice and audiovisual representation.

The article presents cinema as a tool capable of teaching law from sensitivity, representing it within society and activating the legal praxis of subjects through the image-setting of their experiences. In dialogue with Thury Cornejo's analysis of cinema and rights, it is argued that the audiovisual language does not only make legal conflicts visible, but also questions law from the testimonial, and the affective, generating scenes of justice that exceed the normative framework.

Seniors with Rights, which promotes reflection on the struggle and conquest of the rights of older people, the article explores cinema as a tool for memory, agency and social transformation.

KEYWORDS

Cinema - Active ageing - Claim of right - Performative justice - Rights of older people.

I. PRESENTACIÓN

A partir de un taller de cine con la modalidad de formación de formadores, las personas mayores no sólo han aprendido el lenguaje audiovisual, sino que han utilizado la producción cinematográfica para narrar sus historias y reivindicar sus derechos. Este artículo busca analizar cómo el cine puede ser una herramienta de agencia y construcción de identidad en la tercera edad, al tiempo que se inscribe en un marco de educación no formal que potencia la autonomía y la creación colectiva.

El envejecimiento activo implica no sólo la prolongación de la autonomía física y mental en la tercera edad, sino también la participación en experiencias educativas que fomenten el aprendizaje continuo, la creatividad y el intercambio intergeneracional. La pedagogía en adultos mayores reconoce la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a las particularidades de esta etapa de la vida, promoviendo estrategias que respeten la experiencia previa de los participantes, su ritmo de aprendizaje y sus motivaciones personales. Knowles (1984) plantea que la educación de adultos debe basarse en principios androgógicos¹ que privilegien el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos desde la experiencia y el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la educación en la tercera edad se orienta hacia una formación dialógica (Freire, 2017), en la que la horizontalidad y la autonomía son fundamentales para estimular la participación y el pensamiento crítico. La modalidad de formador de formadores resulta clave en este proceso, pues permite que los adultos mayores no sólo adquieran herramientas audiovisuales, sino que también se conviertan en multiplicadores del conocimiento dentro de sus comunidades, generando espacios de intercambio y producción cultural.

La inserción de las personas mayores en sociedades cada vez más digitalizadas y mediatizadas plantea nuevos desafíos y oportunidades

¹ El enfoque androgógico es la ciencia de educar a adultos, que se diferencia de la pedagogía (educación infantil) por sus principios fundamentales: el adulto es auto-dirigido, se basa en su experiencia vital, tiene una disposición especial para aprender por necesidad, busca la relevancia y la aplicabilidad inmediata del conocimiento, y se motiva principalmente por una orientación al problema. Este enfoque promueve un aprendizaje más participativo y horizontal, donde el facilitador y el estudiante aprenden juntos en un ambiente de respeto y colaboración (KNOWLES, 1984).

en los procesos de aprendizaje. Cobo y Moravec (2011) han señalado que la alfabetización digital en contextos educativos no debe limitarse al uso de herramientas tecnológicas, sino que debe centrarse en el desarrollo de una cultura crítica que permita interpretar y producir contenido en estos nuevos entornos. En este sentido, la educación digital en la tercera edad se vincula con el acceso a medios de comunicación y la posibilidad de integrarse activamente en espacios de producción y circulación de información. Si bien hay muchas experiencias de alfabetización audiovisual en adultos mayores, el taller de cine que propusimos y realizamos en el marco del certamen se orientó al aprendizaje de la técnica, al manejo de equipos, a la producción misma del discurso audiovisual y no sólo a su lectura o enunciación. Los adultos mayores no sólo narraron y actuaron sus historias sino que también las produjeron.

A través del aprendizaje del lenguaje cinematográfico, las participantes del taller de cine han explorado formas de representación que visibilizan sus historias, reflexiones y experiencias, en diálogo con la tercera edición del certamen Mayores con Derechos , cuyo eje Derechos con Historia invita a recuperar las voces de quienes han protagonizado luchas y transformaciones a lo largo del tiempo.

El cine, en este contexto, no sólo opera como herramienta expresiva, sino que puede pensarse –a partir de nuestra lectura de Butler (2018)– como un dispositivo de justicia performativa, noción que proponemos para describir aquellas prácticas audiovisuales que permiten a los adultos mayores narrar sus propias vidas desde una posición de agencia. Butler señala que la performatividad no es simplemente una expresión de identidad, sino un acto de transformación social. En este marco, la producción audiovisual, entendida como acto de construcción colectiva, favorece el intercambio de saberes, la consolidación de redes comunitarias y el fortalecimiento de la identidad, dimensiones fundamentales para el ejercicio de una pedagogía crítica en la tercera edad.

Al mismo tiempo la propuesta del taller era incorporar la enseñanza de los derechos adquiridos en la población de adultos mayores. La enseñanza del derecho a través del cine constituye una estrategia pedagógica transformadora que permite vincular el conocimiento jurídico con la experiencia subjetiva, la memoria histórica y la reflexión crítica. En contextos como los talleres para personas adultas mayores, esta propuesta

adquiere una dimensión ética y política fundamental: el cine se convierte en un dispositivo de diálogo intergeneracional, de reparación simbólica y de activación de saberes que muchas veces han sido desestimados o invisibilizados.

A. CERTAMEN ADULTO MAYOR

El Programa “Mayores con Derechos”² es un certamen artístico destinado a personas mayores. Se lleva a cabo desde la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo del mismo es la promoción, difusión y educación en materia de derechos humanos para las poblaciones mayores.

Bajo el nuevo paradigma del envejecimiento activo, sostenido por el Tratado Interamericano de Derechos Humanos de las Personas Mayores (ratificado por nuestro país en el 2017) la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires difunde este programa en todas las localidades bonaerenses, persiguiendo de esta manera –en forma transversal a los derechos humanos– una nueva construcción social de las distintas formas de atravesar la vejez.

Ayelen Barile, coordinadora del certamen, nos cuenta: “A partir del estudio y análisis de las nuevas formas de envejecimiento que experimenta nuestra población, se propuso abordar los derechos humanos desde una perspectiva recreativa, lúdica, artística que permita evidenciar las rutinas, aprendizajes, aptitudes y decisiones de las personas mayores. Cada año, el programa trabaja distintos ejes temáticos; en el 2023 se trabajó: envejecimiento activo, cultura y personas mayores y participación social. En el 2024 se trabajó el eje temático: ‘mayores con historia’ y apuntó a trabajar los distintos procesos históricos del país respecto a las personas mayores, también apuntó a trabajar las historias individuales de los sujetos o de sus localidades, entre otras cosas”.

² El Programa Mayores con Derechos está destinado a impulsar y fomentar la participación comunitaria de las personas mayores, a través de las instituciones y organizaciones sociales y territoriales de las que forman parte, generando diversas propuestas de encuentro, bajo la concepción de que los espacios que propician la circulación de la palabra, el refuerzo de los lazos sociales y el trabajo colectivo son posibilitadores del ejercicio de derechos. Disponible en <https://derechoshumanos.mjus.gba.gob.ar/mayores-con-derechos/>.

El *certamen de adultos mayores* desarrollado en el año 2024 tuvo como propósito central promover el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las personas mayores, tomando como eje el Decálogo de la Ancianidad.³ Esta herramienta no sólo funcionó como marco conceptual, sino como punto de partida para activar procesos de memoria, reflexión y empoderamiento jurídico. En este sentido, el certamen se consolidó como una estrategia pedagógica situada que permitió acercar el conocimiento del derecho y la noción de justicia a los propios adultos mayores, reconociéndolos como sujetos activos de derecho y no meros destinatarios pasivos.

El certamen de adultos mayores es una convocatoria anual impulsada por la Subsecretaría de Derechos Humanos, que propone una temática específica cada año y la trabaja inicialmente a través de un taller central, destinado a abrir el debate y activar la reflexión. El mismo es dictado por la coordinadora Ayelén Barile. Luego, cada centro de jubilados retoma esa propuesta desde sus propias actividades, articulando con los talleres que ya realizan –como gimnasia, arte, memoria o expresión– según sus intereses y posibilidades. En este caso, el taller de cine funcionó como espacio privilegiado para explorar la temática del año, permitiendo que las personas mayores construyeran relatos propios, visibilizaran sus derechos y se reconocieran como protagonistas de la memoria colectiva.

El taller de cine abrió el diálogo con la comunidad a partir de dinámicas participativas que incluyeron charlas, juegos y conversaciones guiadas por la coordinadora del certamen, quien trabajó el catálogo de ancianidad como dispositivo de sensibilización y apropiación crítica. Enseñar este catálogo resultó fundamental para visibilizar derechos históricamente vulnerados y fomentar la capacidad de agencia de las participantes. Ayelén, en su rol de facilitadora, nos comparte previamente la estrategia pedagógica que diseñó para presentar el programa a la

³ El Decálogo de la Ancianidad es un documento elaborado en Argentina en 1948 por la Fundación Eva Perón, durante el gobierno de Juan Domingo Perón. Su objetivo era establecer principios rectores para el trato digno y la protección de los derechos de las personas mayores, en un contexto en el que aún no existía una legislación específica sobre vejez.

comunidad, basada en el respeto, la escucha activa y la construcción colectiva del saber:

Luego de una presentación formal, se propone un taller sobre personas mayores, y comienza con un juego de “sí”, “no”, “tal vez”. De esa manera, a través de interrogantes sencillos (como, por ejemplo: ¿el mate en Argentina se toma amargo? O ¿el mejor gusto de helado es el dulce de leche?) se busca rápidamente la participación de la población, luego se avanza con preguntas con más contenido (ejemplo: ¿conocías el Decálogo de la Ancianidad de Eva Perón? ¿Sabés qué significa el derecho a la autonomía de la persona mayor? ¿Si no supieras la edad que tenés, de qué edad te sentís?). A partir de esos interrogantes, las personas mayores comienzan a hablar, comentar sus opiniones, relatar experiencias y a partir de cada relato se busca evidenciar los derechos humanos de las personas mayores que aparecen en sus testimonios.

El trabajo en diálogo con el taller dictado por Ayelén sobre el certamen de adultos mayores con derechos fue fundamental para consolidar una experiencia educativa y cinematográfica significativa. La relación previa de Ayelén con la población adulta mayor (con la cual ya venía trabajando en otros certámenes) permitió que el proceso de enseñanza se desarrollara con un conocimiento profundo de sus intereses, sus dinámicas grupales y sus formas de expresión. Previo a nuestra llegada, el taller ya había trabajado la identidad y el derecho desde una perspectiva personal y colectiva, facilitando un espacio de reflexión donde las historias individuales comenzaban a articularse con los marcos normativos y sociales que configuran los derechos de la ancianidad. En este contexto, nuestra incorporación no sólo complementó el trabajo previo, sino que enriqueció el proceso al sumar la dimensión técnica y narrativa del cine como herramienta de representación y memoria. La interacción entre identidad y lenguaje audiovisual fue esencial para que las participantes pudieran apropiarse de las imágenes como una forma de testimonio, logrando que sus relatos se transformaran en un registro visual coherente con sus experiencias. La construcción conjunta del taller no sólo permitió un acompañamiento respetuoso a las historias compartidas, sino que también posibilitó un aprendizaje colectivo en el que cada participante se vio reflejado en el proceso de realización cinematográfica. En este sentido,

el trabajo dialogado fue clave para que el corto alcanzara su propósito: no sólo representar, sino también reivindicar, desde la imagen, el derecho a la voz y la memoria de las personas mayores.

1. *EL TALLER “CINE PARA ADULTOS MAYORES”*

El desarrollo del taller de cine se fundamentó en una pedagogía crítica y participativa, donde la producción audiovisual se convirtió en un espacio de recuperación de la memoria y análisis de los derechos de la ancianidad desde una perspectiva histórica y experiencial. En colaboración con el área del taller de adultos mayores que coordina Ayelén para el certamen se trabajó con materiales audiovisuales y encuentros de diálogo en los que las participantes reconstruyeron sus propias vivencias en relación con los derechos conquistados y los desafíos actuales. A partir del ejercicio de la memoria, entendido como un proceso activo de resignificación del pasado (Pollak, 2006), el relato en primera persona y la transmisión de anécdotas, se estableció un vínculo entre la historia individual y colectiva, permitiendo pensar la evolución del Decálogo de los Derechos de la Ancianidad⁴ de Eva Perón (1948) en relación con las normativas contemporáneas, como la Ley 27.360, la cual incorporó al marco jurídico argentino los principios de la Convención, reconociendo a las personas mayores como titulares plenos de derechos humanos y estableciendo obligaciones para el Estado en materia de servicios jurídicos, protección contra la discriminación, derecho a la participación activa, salud integral, acceso a educación, cultura y tecnología, entre otras.

A partir de repensar los derechos adquiridos, sus experiencias de vida, las diferencias entre una y otra generación, las participantes fueron relatando sus recuerdos en torno a la vida cotidiana, los trabajos hogareños, las crianzas, las tareas de cuidado, etcétera; cada una elaboró una autobiografía.

Trabajábamos el recuerdo en imágenes, para luego poder narrar desde la experiencia vivida. Por tanto, la propuesta de la autobiografía fue

⁴ El 28 de agosto de 1948 Eva Perón presentó el “Decálogo de la Ancianidad”, una trascendental lista de derechos destinados a proteger y dignificar la vida de las personas mayores, los cuales luego serían incorporados a nuestra Constitución en 1949. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-32138-1948-196040/texto>.

fundamental, ya que en ella esperábamos que se identificaran, se reconocieran tanto en el discurso como en el relato. En este sentido, siempre tuvimos muy en claro que la identidad no es un concepto fijo, sino un proceso en constante transformación, influenciado por el contexto social, político y cultural (De Diego, 2015).

Los derechos de los adultos mayores, entendidos como un elemento central de su identidad en constante transformación, debían estar presentes en el cortometraje no sólo como tema, sino como eje estructurador de la narración. En ese proceso, cada historia individual –con sus matices y singularidades– encontró puntos de convergencia con las demás, permitiendo que las experiencias compartidas se ensamblaran en un relato colectivo. Esta articulación narrativa, construida de manera conjunta, no sólo respetó la diversidad de voces, sino que también activó una forma de justicia performativa, en la que el derecho se encarna en la imagen y se reescribe desde la experiencia. Tal como plantea Van Roermund (2025), el derecho no sólo describe el mundo: lo instituye al narrarlo y actuarlo. En sintonía, Marí (2009) y Ruiz (2017) advierten que el derecho opera como relato y puesta en escena, produciendo subjetividades, exclusiones y horizontes de reconocimiento. Desde esta perspectiva, el cortometraje permitió que cada participante se reconociera en las vivencias de los otros, reivindicando su papel en la construcción de la memoria y la identidad colectiva, y disputando los sentidos jurídicos que históricamente han marginado a las personas mayores.

2. LA DINÁMICA DEL TALLER

En un círculo y con un celular incorporamos la tecnología de Meta (inteligencia artificial) para que nos ayude armar una historia consolidada, uniendo las experiencias de cada una de las participantes en un personaje ficticio, atravesado por varias generaciones, que vaya narrando los derechos adquiridos por cada una de las participantes. En conjunto con Ayelén fuimos anotando los testimonios de cada una de las participantes para luego volcarlos en la estructura dramática del personaje ficticio. Personaje que representaba a cada una y al mismo tiempo a todas las participantes. Una vez recopiladas las anécdotas, experiencias y memoraciones del pasado lo trasladamos a Meta para que nos devolviera

una narración ficticia. De esta manera obtuvimos la primera base de guión, el cual después fuimos modificando para acercarlo más a la realidad de nuestras participantes.

Integrar la inteligencia artificial en el proceso formativo respondió a una necesidad concreta: habilitar el uso cotidiano del celular como herramienta de creación, no sólo como dispositivo técnico. El objetivo fue que las participantes pudieran apropiarse críticamente de la tecnología, reconociéndola como aliada para narrar sus experiencias e intereses, especialmente en la construcción del guión cinematográfico. La incorporación de estos dispositivos se planteó desde una perspectiva pedagógica que no sólo justifica su uso, sino que promueve su resignificación: pasar del consumo pasivo a una práctica activa, reflexiva y situada.

Una vez conseguido el relato, lo leímos de forma colectiva, y fuimos reestructurando y modificando de acuerdo con lo que le interesaba contar a cada participante (por supuesto que la IA sólo ayudó a unificar la historia, ésta después tenía que ser reapropiada y adecuada a las posibilidades de filmación, de personajes, etc.).

Posteriormente, el guión fue organizado únicamente por escenas y años. No se consideró necesario profundizar en detalles como el tipo o número de planos, ni en la precisión formal de un guión técnico, ya que el foco estuvo puesto en la expresión subjetiva, la memoria situada y la construcción colectiva del relato, más que en la rigurosidad cinematográfica.

La sencillez del guión cinematográfico fue una decisión fundamental para garantizar que el taller de cine pudiera concretarse como un espacio de expresión y representación accesible para las participantes. La finalidad no era formar guionistas profesionales, sino permitir que los adultos mayores construyeran una película desde su propia mirada, inscribiendo sus experiencias y subjetividades en la imagen cinematográfica. Es por ello que se optó por una estructura narrativa clara y concisa, evitando complejas escenas predicativas o desarrollos extensos de personajes. La voz en off se convirtió en un recurso clave para articular la historia, ofreciendo un hilo conductor que facilitara la comprensión del relato sin necesidad de recurrir a diálogos elaborados o secuencias de gran montaje. Esta elección permitió centrar la producción en la potencia del testimonio

y la memoria, asegurando que la película reflejara la esencia de sus vivencias sin imponerse exigencias técnicas que pudieran limitar la participación o el proceso creativo de las participantes. En este sentido, la sencillez no fue una renuncia a la profundidad del mensaje, sino una estrategia para que cada relato pudiera emerger con claridad y fuerza dentro de la narración colectiva.

Durante la etapa de producción el proceso se organizó de manera colaborativa: cada participante contribuyó con elementos de vestuario, decorado y locaciones, generando un entorno de trabajo orgánico en el que el espacio cinematográfico se construía a partir de sus propios recursos y memorias. Este acto de representar era, a su vez, un acto de presentación de sí mismas, donde imaginación, proyección y autoconocimiento se fundieron en la recreación de escenas. La autobiografía y la escritura del guión fueron herramientas clave para la comprensión de las áreas técnicas del cine, ya que permitieron que cada participante se vinculara con los elementos narrativos desde su propia experiencia. Al trabajar con relatos autobiográficos las participantes no sólo recuperaron sus memorias, sino que también visualizaron las necesidades técnicas de la producción cinematográfica de manera concreta y significativa. La construcción del desglose de escenas facilitó la identificación de aspectos esenciales como el vestuario, la utilería y la continuidad, dado que cada elemento estaba directamente ligado a su historia personal. La representación de la ropa, los espacios y las tareas realizadas en distintas épocas permitió que el trabajo técnico adquiriera un sentido más profundo, en el que las decisiones cinematográficas no respondían únicamente a la lógica de producción, sino a la necesidad de representar fielmente sus recuerdos. A través de la producción audiovisual, las participantes no sólo narraron sus memorias, sino que afianzaron el derecho propio de cada una, reconociéndose como sujetas de derecho en un espacio que les permitió ejercerlo, encarnarlo y compartirlo desde su experiencia situada.

La participación técnica en el rodaje se estructuró a través de una rotación de roles que permitió a cada persona experimentar distintas facetas del proceso de filmación. La enseñanza del uso de los aparatos se realizó de forma individualizada, explicando su función y manejo de manera sencilla para que cada participante pudiera apropiarse de la

herramienta sin temor a la dificultad técnica. En este sentido, el proceso de aprendizaje fue experiencial y progresivo, permitiendo que el grupo asumiera el control de la producción desde su propia perspectiva y narrativa.

Sin presiones ni exigencias rígidas, a medida que el grupo adquiría confianza, se animaban a manipular los equipos de grabación, distribuyendo tareas según sus habilidades y preferencias. La dinámica de utilización de los equipos en el taller respondió a un enfoque pedagógico accesible e intuitivo, permitiendo que cada participante se acercara a la realización cinematográfica sin necesidad de una formación técnica previa. Ellas mismas armaban la puesta de escena, posteriormente se vestían y se maquillaban, una vez montado todo ayudaban a abrir los trípodes, escribir la claqueta y poner la cámara en el lugar que les pareciera. La utilización de la cámara siempre con nuestro acompañamiento era de forma intuitiva, sólo se les enseñó a prender, hacer foco, apagar. Los tamaños de planos no fueron explicados de forma técnica, ni el uso de lentes. Ellas por intuición fueron eligiendo los puntos de vistas, los encuadres y sus tamaños. La intención no era convertirlas en especialistas en cine, sino brindarles las herramientas necesarias para que pudieran apropiarse del lenguaje audiovisual y expresarse a través de él.

La experiencia dio cuenta que la elaboración de un guión colectivo emergió como una instancia de construcción simbólica en la que los adultos mayores no sólo reconstruyeron sus propias historias, sino que también intervinieron críticamente en la representación de sus experiencias en el presente, consolidando la producción audiovisual como un acto de agencia y justicia performativa. Las jubiladas, al autonarrarse y reflexionar colectivamente sobre los derechos de las personas mayores, no sólo configuran una práctica expresiva, sino también una forma de intervención política que disputa sentidos jurídicos y sociales. Tal como señala Ruiz (2017), el derecho no es sólo un sistema normativo, sino también un relato que organiza cuerpos, memorias y exclusiones. En este marco, las jubiladas, al construir sus propias narrativas y visibilizar sus demandas, reescriben los guiones jurídicos que históricamente las han silenciado, activando una performatividad que transforma lo legal en lo vivible. Así, el cine comunitario se vuelve espacio de enunciación

y de justicia, donde lo narrado no busca clausura, sino apertura crítica y reconocimiento.

El aprendizaje se centró en la participación activa de los adultos mayores, permitiendo que cada relato personal se vinculara con el proceso de transformación histórica de los derechos de la ancianidad. Como señala Delval (2002), la construcción de identidad en la adultez sigue un proceso de aprendizaje constante, en el que la memoria y la experiencia juegan un papel fundamental. En este sentido, el cine operó como un vehículo de apropiación simbólica, facilitando que las participantes se posicionaran como sujetos de derechos en el presente.

La alfabetización mediática y digital también tuvo un rol en el proceso de enseñanza, como señalan Cobo y Moravec (2011), quienes plantean que la integración de los adultos mayores en entornos tecnológicos debe estar basada en la participación crítica. Al incorporar el lenguaje audiovisual en el taller las participantes no sólo reflexionaron sobre su historia, sino que también adquirieron herramientas para expresar sus narrativas desde una perspectiva actual.

Finalmente, la metodología utilizada en el taller se alineó con el enfoque andragógico de Knowles (1984), quien sostiene que el aprendizaje en la adultez debe partir de la autonomía y la experiencia previa de las participantes. La modalidad de formador de formadores permitió que los adultos mayores no sólo fueran receptores de conocimiento, sino también productores y transmisores de éste, consolidando el ejercicio del cine como una práctica de justicia performativa y memoria colectiva.

II. MEMORIA, DERECHOS Y REPRESENTACIÓN EN LA VEJEZ: DEL DECÁLOGO DE LA ANCIANIDAD AL CINE COMO TESTIMONIO

El taller de cine funcionó como un dispositivo de testimonio, en tanto permitió a las adultas mayores narrar sus experiencias desde su propia voz y representación, inscribiendo sus memorias en el lenguaje audiovisual. El cine documental y testimonial no sólo registra acontecimientos, sino que construye una relación entre la historia personal y la historia colectiva, operando como un espacio donde la memoria se activa y resignifica (Aprea, 2009). En este sentido, la producción cinematográfica realizada en el taller permitió articular los relatos individuales de las

participantes con los derechos de la ancianidad, vinculando sus recuerdos con la evolución de las políticas de protección y reconocimiento.

El Decálogo de los Derechos de la Ancianidad era parte de una política integral de protección a las personas mayores, buscando garantizar su bienestar, participación y dignidad en la sociedad. Este documento sentó las bases de una perspectiva que no sólo reconocía a las personas mayores como sujetos de derechos, sino que también exigía políticas públicas orientadas a su inclusión. Entre sus principios fundamentales se destacaban:

1. Derecho a la asistencia: Garantizar el acceso a la salud y el bienestar físico.
2. Derecho a la vivienda: Asegurar condiciones dignas de habitabilidad.
3. Derecho a la alimentación: Promover la nutrición adecuada.
4. Derecho al vestido: Facilitar acceso a indumentaria adecuada.
5. Derecho al esparcimiento: Fomentar actividades recreativas y culturales.
6. Derecho al trabajo: Posibilitar la continuidad laboral sin explotación.
7. Derecho al respeto: Reconocer la dignidad y evitar la discriminación.
8. Derecho a la asistencia médica: Atención gratuita y de calidad.
9. Derecho a la libertad: Garantizar autonomía personal.
10. Derecho a la educación: Facilitar el acceso a conocimientos y formación.

El impacto de este Decálogo trascendió su contexto inicial, influyendo en legislaciones posteriores que ampliaron el marco de protección a las personas mayores. En Argentina, la Ley 27.360 de 2017 aprueba la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, asegurando la garantía de derechos fundamentales y estableciendo mecanismos para evitar la discriminación y exclusión social. En el contexto del taller de cine, esta reflexión se articuló con la propia experiencia de las participantes, quienes, a partir de sus relatos y memorias, reconstruyeron la evolución de estos derechos en su vida cotidiana. En este sentido se postula que las prácticas pedagógicas

que articulan saber, memoria y acción contribuyen a una educación jurídica más justa e inclusiva, tal como se desprende de la experiencia analizada en este artículo.

Desde esta perspectiva resulta pertinente recuperar el enfoque de Sofía Marzioni en su artículo *Con la lupa en las biografías: Una propuesta teórico-metodológica para el análisis de las políticas de vejez*. Entendemos que las trayectorias vitales son una herramienta clave para analizar cómo las políticas públicas, los contextos históricos y las experiencias individuales se entrelazan. Marzioni (2021) destaca que la biografía no sólo permite comprender la vejez en su dimensión singular, sino que ofrece una base sólida para diseñar políticas más efectivas, humanas y situadas.

Utilizamos como herramienta metodológica la exploración autobiográfica como estrategia pedagógica y política, reconociendo que cada relato personal es también una forma de reconstrucción de derechos. Al narrar sus vidas, las personas mayores no sólo recuperan memorias, sino que afianzan su agencia, visibilizan exclusiones y participan activamente en la producción de sentido y justicia. La autobiografía se convierte así en un dispositivo de integración, reparación simbólica y transformación social. Además, el proyecto pone en evidencia ante los ojos de la sociedad las situaciones que atraviesan las personas mayores, sus identidades, sus temores, la necesidad de su cuidado y respeto. Por último, este proyecto refuerza la importancia del envejecimiento activo como práctica social, como política pública y como un real avance en materia de derechos humanos.

El derecho no se agota en la codificación normativa ni en la aplicación institucional. Como señalan Alicia Ruiz (2017) y Enrique Marí (2009), es también una práctica narrativa y performativa: una forma de construir sentido sobre lo justo, lo vivible y lo reconocible, que organiza cuerpos, memorias y exclusiones. Ruiz advierte que las narrativas jurídicas tienden a clausurar el sentido, mientras que Marí subraya que toda práctica jurídica implica una puesta en escena que produce subjetividades y legitimidades. En este marco, el cine no representa al derecho: lo interpela, lo encarna y lo reescribe. Cuando una imagen fílmica activa memorias silenciadas, cuerpos excluidos o experiencias negadas, el derecho se ve implicado –no como institución, sino como horizonte de justicia–. Es allí donde proponemos la noción de justicia performativa, entendida como

una práctica audiovisual que, al habilitar la autonarración y la agencia de sujetos históricamente desoídos, transforma el campo jurídico en un espacio de disputa simbólica y reparación colectiva.

El cine ha sido un espacio fundamental para la construcción de memoria y la reivindicación de derechos, especialmente en el contexto argentino, donde la producción audiovisual ha servido como herramienta de reflexión sobre el pasado y su impacto en el presente. Como señala Aprea (2009), el cine testimonial y documental no sólo registra acontecimientos sino que también los resignifica, permitiendo que las voces de quienes han vivido procesos históricos sean protagonistas de su propia representación. El corto realizado por las adultas mayores en el marco del taller de cine se erige como un ejercicio de memoria y reivindicación de derechos, articulando relatos personales con la historia de la legislación sobre la vejez en Argentina.

La historia, la memoria y la experiencia se hacen palpables en el corto al evocar no sólo el Decálogo sino también la praxis social y jurídica, ya no como un concepto abstracto sino en el seno de lo social. El cine cuenta historias que ayudan a contextualizar conceptos jurídicos abstractos, mostrando cómo se aplican en la práctica cotidiana y revelando la complejidad de la realidad jurídica de los sujetos. El cine nos ayuda a devolver al derecho al ámbito de la vida real. Pero, además de realizar este movimiento que nos obliga a ir de lo conceptual a lo experiencial, el cine también nos muestra una dinámica de las relaciones humanas y sociales (Cornejo, 2010).

El carácter testimonial del cine no reside únicamente en su capacidad de registrar, sino también en su potencia para producir nuevas formas de subjetividad y agencia (Margulis, 2014). Al crear una narrativa colectiva a partir de relatos personales, las adultas mayores no sólo recuperaron su propia historia, sino que la proyectaron hacia el presente como un acto de visibilización y justicia performativa. Como señala Aprea, el cine como testimonio no es un mero documento, sino una práctica que transforma el modo en que las experiencias son comunicadas y resignificadas, permitiendo que los protagonistas de la historia sean quienes definan su representación en la esfera pública.

III. CINE Y JUSTICIA PERFORMATIVA: LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA EN EL CORTO REALIZADO

Desde una perspectiva de representación, el cine funciona como un dispositivo de justicia performativa que posibilita la resignificación de la historia a través de la imagen. Como plantea Butler, “la performatividad no es simplemente un acto de expresión, sino un acto que transforma aquello que nombra” (Butler, 2018: 11:2). En este sentido, el corto realizado por las adultas mayores no sólo documentó sus recuerdos de infancia, sino que también estableció un diálogo crítico sobre los derechos conquistados y aquellos que aún requieren ampliación. El concepto de agenciamiento, abordado por Deleuze y Guattari (1980), enfatiza la capacidad de los sujetos de producir sentido y generar nuevas formas de existencia a partir de la acción colectiva. La realización audiovisual, entonces, no sólo opera como ejercicio pedagógico, sino como acto político y testimonial que inscribe a la tercera edad en el discurso público y desafía representaciones tradicionales sobre la vejez.

El taller de cine desarrollado en el centro de jubilados Virgen del Pilar, perteneciente a la comunidad de Agustín Roca, representa un caso concreto de cómo la producción audiovisual puede operar como una estrategia de agencia y justicia performativa. En el contexto de la tercera edición del certamen de mayores con derechos, donde se invita a reflexionar sobre la historia de los derechos de las personas mayores, la realización cinematográfica permite resignificar el papel de las adultas mayores en la construcción de memoria y en la reivindicación de su participación activa en la sociedad. El cine, como herramienta de memoria y agencia, permite a las personas mayores afirmar su derecho a la representación, al relato y a la participación en la esfera social, fortaleciendo la justicia performativa desde la imagen.

En este proceso, la imagen cinematográfica se convirtió en un espacio de reflexión, donde las participantes reconstruyeron sus experiencias no sólo como evocación del pasado, sino como una demanda activa sobre su lugar en el presente. Históricamente, los discursos sobre la tercera edad han estado marcados por la pasividad, la dependencia y la invisibilización dentro del espacio público, imponiendo una identidad rígida y limitada. Sin embargo, al apropiarse del lenguaje cinematográfico como

herramienta de expresión, las participantes no sólo recuperaron sus memorias desde una perspectiva activa, sino que también reconfiguraron su identidad desde una posición de autonomía.

Teresa de Lauretis (1984) sostiene que “el cine no es un mero reflejo de la realidad, sino un sistema de representación que construye posiciones de sujeto y modos de ver” (De Lauretis, 1984: 34). A través de la producción audiovisual, las jubiladas ejercieron su agencia, reescribiendo su propia historia desde la imagen y la palabra, reivindicando su lugar como actores fundamentales en la construcción de memoria colectiva.

La noción de justicia performativa se aleja de una concepción meramente normativa o institucional del derecho. En cambio, propone entender la justicia como una práctica situada, encarnada y transformadora, que se actualiza en el hacer, en el decir, en el representar y en el recordar. En este sentido, el taller de cine con mujeres adultas mayores se convierte en un espacio privilegiado para activar esta forma de justicia.

A través del lenguaje audiovisual, las participantes no sólo reflexionan sobre sus derechos: los reconocen en sus propias trayectorias vitales, los nombran, los dramatizan, los reescriben. El cine permite poner en escena lo que muchas veces ha sido silenciado: experiencias de violencia, exclusión, resistencia, deseo y agencia. Al trabajar con sus historias de vida, las mujeres no sólo aprenden sobre el derecho, sino que lo encarnan, lo hacen cuerpo, lo hacen imagen, lo hacen palabra.

Esta pedagogía performativa se apoya en tres dimensiones clave:

- *Reconocimiento epistémico*: las jubiladas que participaron del taller y de la producción audiovisual son reconocidas como portadoras legítimas de saber jurídico, desde sus vivencias, sus memorias y sus luchas. Esto repara el silenciamiento histórico de sus voces en los discursos legales.
- *Representación crítica*: al crear, analizar o intervenir narrativas audiovisuales las participantes cuestionan los modos en que el derecho ha sido representado (o ha estado ausente) en sus vidas. El cine se vuelve herramienta para imaginar otras formas de justicia.

- *Encarnación política*: al dramatizar, narrar o visualizar sus derechos las mujeres activan una forma de justicia que no se limita al texto legal, sino que se vive en el cuerpo, en la comunidad y en la acción colectiva.

En este sentido, el taller de cine no es sólo una actividad formativa: es un acto de justicia performativa, donde el derecho deja de ser una abstracción y se convierte en experiencia compartida, en memoria activa, en posibilidad de transformación.

Por tanto, la producción cinematográfica en la tercera edad no sólo constituye un ejercicio de aprendizaje técnico, sino un acto de reivindicación de la propia historia y de agencia sobre el presente. La imagen cinematográfica, en tanto acto performativo, habilita la posibilidad de habitar el relato desde una postura activa, fortaleciendo los vínculos comunitarios y consolidando el derecho a la representación.

La experiencia fomenta la justicia epistémica, al posicionar a los adultos mayores como sujetos de conocimiento, capaces de reflexionar críticamente sobre temas como derechos humanos, acceso a la justicia, violencia institucional, género, memoria y ciudadanía. El taller de cine no se limitó a enseñar contenidos jurídicos: encarnó el derecho, lo puso en escena y lo convirtió en una herramienta de empoderamiento y transformación social. Tal como plantea Van Roermund (2025), el derecho es una práctica de *world-making*: al narrarlo y actuarlo se instituye. Así, el taller se volvió un escenario donde el derecho dejó de ser abstracto para volverse experiencia situada, vivida y compartida.

Además, el formato lúdico y colectivo del certamen al trabajar en conjunto con los diferentes talleristas de los centros de jubilados fortalece vínculos comunitarios, estimula la participación democrática y promueve el reconocimiento de los adultos mayores como actores sociales activos, con voz, agencia y capacidad de incidencia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial al Fondo Nacional de las Artes, por el cual obtuvimos una beca de formador de formadores (2022) y con ella misma realizamos el taller de cine en la comunidad de Agustín Roca. Agradecimiento a la Secretaría de Derechos Humanos de la

Provincia de Buenos Aires, quien realiza todos los años el certamen de mayores con derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- APREA, G. (2009), *Documentales y vida cotidiana: desde los orígenes a una experiencia contemporánea*, recuperado en <http://www.revistafiguraciones.com.ar/numeroactual/articulo.php?id=119&idn=6>.
- BUTLER, J. (2018), *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*, London, Routledge.
- CASTELLS, M. (2012), *La sociedad red: una visión global*, Madrid, Alianza.
- COBO, C. y J. W. MORAVEC (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona-Sevilla, Edicions Universitat de Barcelona-Universidad Internacional de Andalucía, 2011.
- DE DIEGO, E. (2015), *Autobiografía, testigos y la construcción del espectador en la fotografía actual*.
- DELEUZE, G., P. F. GUATTARI y J. V. PÉREZ (2004), *Mil mesetas*, Barcelona, Pre-Textos, p. 159.
- DELVAL, J. (2002), "Vygotski y Piaget sobre la formación del conocimiento", en *Investigación en la Escuela* (48), 13-38.
- FREIRE, P. (2017), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires.
- KNOWLES, M. S. (1984), *Andragogía en acción. Aplicación de los principios modernos de la educación de adultos*, San Francisco, Estados Unidos, Jossey Bass.
- MARGULIS, P. (2014), *De la formación a la institución: el documental audiovisual argentino en la transición democrática (1982-1990)*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- MARÍ, E. (2009), *El derecho como lenguaje. Ensayo sobre la performatividad de lo jurídico*, Buenos Aires, Ediar.
- MARZIONI, S. (2021), "Con la lupa en las biografías: Una propuesta teórico-metodológica para el análisis de las políticas de vejez", en *Revista Pilquen*, 24(5), 35-46; recuperado el 19-8-2025 de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232021000500003&lng=es&tling=es.
- POLLAK, M. (2006), *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- RUIZ, A. (2017), "Literatura de no ficción y discurso judicial: ¿las narrativas procesales toleran los finales abiertos?", en *Anamorphosis: Revista Internacional de Direito e Literatura*, 3(2), 333-347.

- THURY CORNEJO, V. M. (2010), "El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho?", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 14, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, pp. 59-81.
- VAN ROERMUND, B. (2025), *Derecho, relato y realidad*, Santiago de Chile, Olejnik.

FUENTE

Decálogo de la Ancianidad. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-32138-1948-196040/texto>.

Fecha de recepción: 19-8-2025.

Fecha de aceptación: 13-10-2025.

Reflexiones sobre la necesidad de enseñar a los futuros juristas a leer y escribir textos académicos y profesionales

CARMEN DE CUCCO ALCONADA*

RESUMEN

Es esencial que la universidad brinde a los estudiantes las herramientas necesarias de lectura y escritura de textos académicos y profesionales. Para ello deben encararse distintos planes de acción tanto en grado como en posgrado, mientras se estudia en la universidad y también mientras se ejerce la profesión. Docentes e investigadores no debemos limitarnos a criticar la forma de escribir de los profesionales del Derecho o señalar la existencia de una crisis, sino que debemos preguntarnos por qué los textos son así, sobre las experiencias con la lectura y la escritura de estudiantes de Derecho o de personas que lo ejercen.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior - Enseñanza del Derecho - Lenguaje jurídico - Modernización del lenguaje jurídico - Profesión jurídica - Enseñar a leer y escribir.

* Abogada (UBA), editora (UBA) y correctora internacional de textos en español (Litterae-RAE). Más de 20 años de experiencia en la edición y corrección de textos jurídicos. Asesora en cuestiones de escritura jurídica. Autora del *Manual de escritura de textos jurídicos en lenguaje claro* de la editorial Hammurabi. Docente de derechos editoriales y del autor a nivel de grado y de escritura para abogados a nivel de posgrado.

Reflections on the need to teach future lawyers to read and write academic and professional texts

ABSTRACT

It is essential that universities provide students with the necessary tools to read and write academic and professional texts. Different action plans must be addressed at both undergraduate and graduate levels, while studying at university in addition to practising the profession. As teachers and researchers, we should not limit ourselves to criticizing the writing style of legal professionals or pointing out the existence of a crisis. Instead, we should ask ourselves why texts are written the way they are and what experience Law students and practitioners have with reading and writing academic and professional texts.

KEYWORDS

Higher education - Legal education - Legal language - Modernization of legal language - Legal profession - Writing and reading instruction.

I. INTRODUCCIÓN

Hace algunos años (De Cucco Alconada, 2020) planteamos la necesidad de que la universidad abordara un trabajo sistemático sobre lectura y escritura encaminado a preparar al futuro profesional para poder desempeñarse con eficacia una vez recibido. Resaltamos que si bien el lenguaje jurídico es una lengua de especialidad, es, también, el lenguaje de las leyes, de las sentencias, de los contratos y de todas las normas que rigen la convivencia dentro de una comunidad y que, por esta razón, no es irrelevante la forma en que tales textos se escriben ni es un problema ajeno a la universidad. Sostuvimos que era preciso incluir en las Carreras de Derecho una materia obligatoria dictada por un equipo multidisciplinario formado por juristas y especialistas en escritura que tuviera como objetivo brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para la redacción de todo tipo de textos jurídicos.

Como subrayan los expertos (Parodi, 2005; 2007; Carlino, 2005; Morales y Cassany, 2018; Pistola y Da Cunha, 2023), es esencial que la universidad brinde a los estudiantes las herramientas necesarias: leer y escribir textos académicos y profesionales, y que tales enseñanzas respeten tanto las convenciones propias del ámbito como sus géneros prototípicos. La universidad no debería limitarse a proporcionar a sus estudiantes conocimientos disciplinares sino, sobre todo, que deberá instaurarse como la instancia que los sumerge en aquellos hábitos intelectuales capaces de orientar su desempeño profesional (Jiménez, 2013). Como señala Cueto Rúa (2000, p. 200), “no bastan los conocimientos y las experiencias, jueces y abogados necesitan comunicarse con eficacia”. Carretero González (2007) afirma que, sin dudas, es necesario mejorar la comunicación del Derecho y, para ello, es preciso formar a los juristas en ese tema.

Sin embargo, una sola materia parece altamente insuficiente si los estudiantes continúan leyendo diariamente leyes y otros textos oscuros y con errores, si los profesores no producen o escogen la bibliografía más adecuada y tanto autores como editoriales no tienen conciencia de la importancia de publicar textos jurídicos correctos y claros. Acertadamente Legarre y Vitteta (2016) subrayan la necesidad de salir del círculo vicioso: quienes se inician en la práctica del Derecho aprenden de quienes ya acarrean esos vicios y no se preocupan por desterrarlos ni cotejarlos con las normas de escritura.

En este artículo nos sumamos a aquellas propuestas que invitan a reflexionar sobre una enseñanza del Derecho dirigida a mejorar las habilidades comunicativas implicadas en nuestra actividad. Coincidimos con Carlino (2002b) en que la comunidad universitaria iberoamericana tiene pendiente una reflexión profunda acerca del valor que atribuye a la escritura en la formación de los graduados.

Nos preguntamos con Moreu Carbonell (2020) por qué, a pesar de esta indisoluble ligazón entre lenguaje y Derecho, los juristas le prestamos poca atención y dejamos que los lingüistas monopolicen los estudios dedicados a nuestro lenguaje. Como juristas y como docentes es imprescindible que nos preguntemos por qué los textos de nuestra disciplina son tan criticados (Aramayo Eliazarian, 2024) y qué podemos hacer para cambiar ese estado de situación. Porque, en definitiva, aprender

en la universidad no depende sólo de lo que haga el estudiante, sino también de los docentes y las instituciones (Carlino, 2019). Nos sumamos a la invitación de Carlino (2002c) para integrar el grupo de quienes queremos dejar de preocuparnos y empezar a ocuparnos de enseñar a escribir en la universidad y “nos preguntamos ‘¿por qué no?’ y ‘¿cómo sería si...?’”.

II. DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD: CAMBIOS EN LOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR

Los especialistas (Carlino, 2002a; 2002b; Marín, 2006; Vardi y Bailey, 2006; Hall y López, 2011; Rosli, Carlino y Roni, 2015) concuerdan en que los estudiantes que ingresan en la universidad tienen muchas dificultades para producir textos académicos y suelen interpretar erróneamente los textos que leen. El discurso académico les resulta difícil, extraño y, al mismo tiempo, excluyente (Hall y López, 2006). Presentan problemas al momento de interpretar consignas, elaborar respuestas fundadas y aplicar estrategias de estudio, inconvenientes que se agravan en el transcurso de la carrera, por la complejidad que presentan tanto los textos académicos en general como el vocabulario técnico-jurídico en particular (Arce y Chiappero, 2018). Escasos profesores son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus estudiantes forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina (Carlino, 2002b). Esas dificultades persisten, incluso, en aquellos que promedian la carrera (García Negroni y Hall, 2010) y aumentan considerablemente en ámbitos altamente especializados, como Derecho y Medicina (Meza, Lillo-Fuentes y González-Catalán, 2022).

No obstante, la mayoría de los docentes universitarios consideran estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación (Arce y Chiappero, 2018). Se sorprenden y se frustran porque suponen que los estudiantes conocen los requisitos de la escritura académica cuando nadie se los ha enseñado (Aramayo Eliazarian, 2024). Se equivocan al creer que los aprendizajes sobre lectura y escritura de etapas previas son suficientes y fácilmente transferibles a los usos especializados: quien no conoce las claves de la disciplina y de la comunidad científica ni los objetivos que persiguen los textos que lee, no será capaz de atribuir o

construir significados (Coloma y Agüero San Juan, 2012). Ignoran o se desentienden de que juegan un rol trascendental en la adquisición del discurso académico de su profesión, en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes (Cabrera Pommiez, 2016).

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente (Carlino, 2002c). Un estudio realizado por Alvarado y Cortés (citado en Rosales y Vázquez, 2011) revela que en los exámenes y trabajos escritos la gran mayoría de los docentes sólo evalúa si el alumno leyó los textos de la bibliografía y si los entendió. De modo similar, las encuestas realizadas en el marco de nuestra tesis de doctorado (De Cucco Alconada, 2025) revelan que las faltas de ortografía o de acentuación no se corrigen porque hacerlo traería como consecuencia desaprobarnos a todos. Tal vez ésta sea razón (y por la cantidad de estudiantes): los docentes prefieren que los trabajos prácticos se realicen a través de Google Forms, con otras plataformas o con inteligencia artificial, o directamente ya no los piden.

A pesar de que apropiarse de los discursos orales y escritos de cada profesión constituye cada vez más una condición indispensable para el buen desempeño profesional (Bach y López Ferrero, 2011), la facultad no suministra las herramientas adecuadas. Las casas de estudio deberían saber que entre las causas o factores de orden académico que inciden en la deserción se encuentran la falta de apoyo y orientación de los profesores (González Fiegehen y Espinoza Díaz, 2008).

Algunos sostienen que las reformas deben comenzar por la escuela primaria y, de hecho, América Latina usualmente ha puesto el énfasis en este plano (Vargas Amézquita, Castro y Carrión, 2024). Es claro que no deben cejar los esfuerzos tendientes a que los niños accedan a la educación primaria y continúen en la secundaria. Sin embargo, coincidimos con quienes sostienen que no pueden supeditarse los cambios que exigen la universidad a los que deban implementarse en las formas de enseñar-aprender a leer y escribir en la escuela primaria. No sólo porque se trata de un proceso largo y de perspectivas inciertas, sino, fundamentalmente, porque el terciario es el nivel del sistema educativo que puede mejorar la igualdad de oportunidades (Nino, 2011).

A nivel de grado, distintas propuestas postulan que es necesario mejorar la transición entre la formación académica y el empleo tanto al nivel de egreso como durante la carrera (González Fiegehen y Espinoza Díaz, 2008). No parece una tarea sencilla diseñar planes de estudios que contemplen, al mismo tiempo, formas para evitar la deserción en los primeros años de la carrera, las dificultades que los profesores advierten durante el cursado de las distintas materias y den respuesta a los reclamos de los graduados relativos a la falta de herramientas esenciales para comenzar a ejercer la profesión una vez obtenido el título (Di Gerónimo y Fernández Peña, 2019).

El informe de la Comisión española de Modernización del Lenguaje Jurídico (en adelante CMLJ, 2011) determinó que la mejora en la claridad del lenguaje jurídico requiere el compromiso tanto de los profesionales del Derecho como de las instituciones implicadas. Puntualizó que una parte relevante del esfuerzo tenía que recaer en la formación de los futuros profesionales del Derecho, tanto en las primeras etapas de sus estudios como a lo largo de toda su carrera con una educación legal/lingüística continua. Añadió que se debe responder también a las necesidades de los que ya son profesionales en ejercicio, cuya expresión oral y escrita requiere igualmente una formación continua específica.

De esta manera, pensar en alfabetización académica es fundamental para evitar la deserción (Arce y Chiappero, 2018), reducir el fracaso académico y mejorar el resultado del aprendizaje (Cabrera Pommiez, 2016).

III. DISTINTAS PERSPECTIVAS

Expertos y docentes de todo el mundo no coinciden en cuál es la mejor forma de enseñar a los juristas a leer y escribir en el nivel superior. Agregan Taranilla y Yúfera (2012) que la enseñanza del lenguaje del Derecho es todavía un campo de la lingüística aplicada en el que faltan tanto reflexión metodológica como propuestas docentes. Sí están de acuerdo en que las competencias de lectoescritura son prioritarias porque son actividades que sirven para aprender los contenidos de las diversas asignaturas y para demostrar lo aprendido (en trabajos prácticos, monografías y evaluaciones) (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

Indica Carlino (2002c) que, desde hace décadas, en los Estados Unidos, las universidades conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior y por esa razón vienen sosteniendo programas que se ocupan de enseñarla en diversos niveles y con múltiples acciones. Consideran que la escritura no es sólo un problema que puede abordarse en una secuencia especial de cursos o en el primer año de las carreras. Destacan, por el contrario, que escribir bien requiere de estímulo continuo a través de una práctica frecuente que reciba comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza. Cada universidad cuenta con un programa de escritura que desarrolla múltiples intervenciones en una o más materias obligatorias, centros de escritura y tutores que asesoran a los estudiantes en sus borradores. Estos programas no sólo consideran a la escritura como un medio de expresar o comunicar el pensamiento elaborado previamente, también le reconocen la función epistémica a la composición escrita.

El modelo universitario impulsado desde el Espacio Europeo de Educación Superior supone la adquisición de una serie de habilidades y competencias que rebasan los planes de estudio tradicionales para poder comprender cuestiones que antes no se estudiaban en las universidades, tales como la forma de expresar o la forma de comunicar las concretas materias (CMLJ, 2011).

Ciertas casas de estudios argentinas, como la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA), tienen una combinación de gratuidad e ingreso irrestricto, lo que posibilita que quienes tuvieron formación más pobre en sus colegios de orígenes puedan ingresar a la formación terciaria (Nino, 2011). No obstante, el nivel inicial de la Carrera de Derecho en la UBA –Ciclo Básico Común– no brinda a estos estudiantes las herramientas necesarias para leer y escribir en un contexto universitario y de este modo evitar que abandonen sus estudios (González Fiegehen y Espinoza Díaz, 2008).

Algunas instituciones exigen la asistencia a un curso de ingreso o nivelación, o asistencia y aprobación de esos cursos;¹ otras implementan

¹ Gobierno de la República Argentina, Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Políticas Universitarias, *Guía de carreras que otorgan título de abogado*, disponible en https://guiadecarreras.siu.edu.ar/ciie_ofertas/2.0/guia_grado.php?ah=st682c9680a26a6&ai=ciie_ofertas|14000101&tc=popup&tm=1&titulo=abogado&idtitulopresencial=nopar&rama=nopar&disciplina=®imen=0&institucion=nopar&provincia=nopar&localidad=&nivel=1.

programas de formación inicial como bachilleratos o planes de formación previos al ingreso a la carrera (Coloma y Agüero San Juan, 2012). Dentro de quienes proponen implementar un curso o taller al comienzo de la carrera se encuentran tanto las dirigidas a combatir la deserción como las encaminadas a suplir las deficiencias en lectura y escritura que los estudiantes arrastran de la secundaria. En ambos casos comprenden cursos introductorios y programas de alfabetismo académico (Castro Martínez y Machuca Téllez, 2023) que también procuran informar y orientar sobre las distintas disciplinas con énfasis tanto en aspectos de destrezas requeridas como del mercado profesional. Como se considera que los problemas que los estudiantes arrastran de la secundaria tienen que ver con el dominio del lenguaje, postulan que el dictado de estos cursos esté a cargo de un profesor de letras o con competencia similar en el ingreso o con las primeras materias de la carrera (Nino, 2011).

Indudablemente, estos cursos son útiles y aportan herramientas para la producción y comprensión textual de distintos tipos de géneros académicos. El inconveniente se presenta porque la diferencia que existe entre los textos de las diversas disciplinas no es sólo en contenido, sino también en las formas de producir, comunicar y criticar los contenidos (Montes Silva y López Bonilla, 2017). A su vez, diferentes propósitos derivan en divergencias en la estructura de los discursos, en los vocabularios, en las construcciones y en las elecciones gramaticales (Shanahan y Shanahan, 2012). El aprendizaje de lectoescritura separado de la comprensión de los conceptos básicos de la disciplina sólo es parcialmente útil porque es insuficiente para comprender y construir textos y discursos habituales en un contexto jurídico. Los profesores deben comunicar cuáles son las características propias de la cultura jurídica que regulan la construcción de textos y discursos especializados (Coloma y Agüero San Juan, 2012).

Siguiendo la recomendación del informe de la CMLJ, muchas universidades españolas incorporaron en sus planes de estudio materias relacionadas con la redacción de textos jurídicos. Para González Salgado (2017), no obstante, la mayoría de ellas son de carácter optativo, dejan desatendidos aspectos fundamentales (como argumentación, estilo, etc.), se abordan con poca profundidad o, pese a la denominación de la asignatura, la materia no tiene relación directa con la calidad lingüística de

los textos. Ejemplifica diciendo que las materias que se denominan Argumentación Jurídica, Interpretación Jurídica o similares, en general, repiten lo tratado en Filosofía del Derecho.

Hay quienes sostienen que deben ser los profesores en cada materia quienes enseñen a leer y escribir sus contenidos. Esta postura parte de la idea de que las convenciones lingüísticas son compartidas por todas aquellas personas que pertenecen a una misma comunidad lingüística (Escoriza Nieto, 2006) y que, en general, nadie puede hablar mucho de algo que no entiende, sin que importe cuán diestro sea con el lenguaje y que tampoco existen destrezas generales del lenguaje o de pensamiento que abarquen todas las situaciones (Smith, 2003, p. 49). Por esta razón consideran que son los especialistas de cada comunidad disciplinar los que cuentan con la experiencia y el saber necesarios dentro de cada campo (Montes Silva y López Bonilla, 2017), y buscan incluir la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura (Carlino, 2019).

Carlino (2002c) relata que distintas universidades canadienses y norteamericanas enseñan a escribir como contenido transversal a todas las materias con la convicción de que la educación superior debe alfabetizar académicamente, ayudando a abordar las convenciones de los textos de cada dominio y a sacar partido de la función epistémica de la escritura, entendida como reescritura. Estos programas ofrecen distintas modalidades: los “tutores de escritura”, los “compañeros de escritura en las materias” y las “materias de escritura intensiva”. Los tutores son estudiantes de grado (y, eventualmente, posgrado) seleccionados y capacitados especialmente que asesoran a los estudiantes y discuten con ellos sus borradores. Mientras los tutores son externos a las materias, los compañeros de escritura se incorporan a las asignaturas que participan del programa. En las materias de Escritura Intensiva enseñar a escribir es una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas.

En nuestro país también existen experiencias de tutoría que brindan a los ingresantes herramientas para estudiar, los introducen en el lenguaje y discurso jurídicos mediante glosarios y el uso de diccionarios especializados, y para la resolución de casos. Además, les enseñan a leer para comprender, y a hacer resúmenes, cuadros, esquemas, redes conceptuales

y fichas. Estas actividades son útiles porque no sólo los ayudan a entender mejor el contenido de la asignatura y les genera mayor seguridad en las instancias evaluativas, sino también porque les permiten incorporar una serie de instrumentos valiosos para el resto de la carrera (Arce y Chiappero, 2018).

La necesidad de los estudiantes de concentrarse en exámenes parciales y finales de otras materias exige que los esfuerzos de alfabetización académica sean articulados entre varias asignaturas (Arce y Chiappero, 2018). Como señala González Salgado (2017, p. 138), “es necesario que los profesores del resto de las materias del grado tomen conciencia de la importancia que los aspectos lingüísticos tienen en el desarrollo profesional de los futuros juristas”.

Por su parte, Jiménez y Zárate (2013) mencionan que el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior acarreó la posibilidad de revisar los planes de estudios de grado de Derecho. Expresan que en la Universitat Internacional de Catalunya un grupo de profesores impulsaron un plan de asignaturas como Infotecnología y Técnicas de la Comunicación, Infotecnología II, Argumentación Jurídica y otras actividades que buscan que los estudiantes adquieran ciertas habilidades esenciales en el desempeño de la profesión.

Carretero González (2017) recomienda dos asignaturas troncales formativas en materia lingüística para juristas: una al inicio y la segunda al final de la carrera. Sostiene que el primer paso en la formación lingüística de los juristas debería ser explicar y convencer acerca de la importancia y las repercusiones de una buena comunicación en el ámbito jurídico. Posteriormente, se debería enseñar a comunicar correctamente. Comenta que en las universidades españolas se aprecia un mayor acercamiento en forma de asignaturas optativas. Subraya que la normativa de acceso a las profesiones de abogado y procurador exige ciertas habilidades relativas al dominio del lenguaje jurídico y su comunicación. Menciona también los cursos de formación desarrollados en la Escuela Judicial de España, en los distintos Colegios de Abogados y por el Consejo General de la Abogacía, acorde con las iniciativas europeas para mejorar el lenguaje jurídico. Concluye que, en España, la formación lingüística de los futuros juristas es escasa y desigual en función de los centros educativos.

De modo similar, González Salgado (2017) sostiene que deben existir al menos dos asignaturas en la carrera que consigan que los estudiantes sean capaces de comunicar de manera adecuada, correcta, clara y precisa, oralmente o por escrito, la información jurídica que deban transmitir a lo largo de su quehacer profesional. Agrega que, de todas maneras, la implantación de asignaturas en los planes de estudio del grado en Derecho no es la única forma para intentar elevar la calidad de los textos y discursos jurídicos. Menciona distintas acciones materializadas tendientes a proporcionar a los juristas herramientas una vez que egresan de la universidad.

Legarre y Vitteta (2016) opinan que en Argentina la enseñanza de la escritura para futuros abogados oscila entre la ausencia total de materias que enseñen a escribir textos jurídicos y el aprendizaje desordenado y espontáneo mediante la repetición de fórmulas atávicas y el excesivo apego a un estilo supuestamente propio de la disciplina jurídica. La Universidad de Palermo ofrece en su plan de estudios diferentes cursos de destrezas para la práctica legal, como los de Escritura Técnica Jurídica, de Debate y Argumentación Jurídica, de Investigación y Prueba, de Destrezas para el Litigio, de Razonamiento y Decisión Judicial.²

En cuanto a los ejes sobre los cuales debe/n alzarse la/s asignaturas, tampoco existe coincidencia. Para Taranilla y Yúfera (2012) dominar las claves de los textos argumentativos y narrativos es crucial en el ejercicio profesional del Derecho. Jiménez (2013) alude a la importancia de la persuasión en el discurso oral. De modo similar, Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2016) priorizan la argumentación y para Vigliani de La Rosa (2013) es vital el ejercicio permanente de la composición y corrección de los propios textos. En cambio, Morales (2021) considera que la lectura crítica de los géneros jurídicos representa un medio indispensable para la elaboración de planteamientos coherentes, pero, además, como un instrumento para enfrentar y detectar argumentos falaces o defectuosos. Taranilla y Yúfera (2012) recomiendan emplear textos reales, elaborados por profesionales del Derecho en el desarrollo de su

² Universidad de Palermo, *Plan de estudios*, disponible en https://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html#.

actividad habitual, tanto para enseñar las características de los textos como para identificar sus patologías.

IV. NUESTRA POSTURA

Indudablemente el diseño de un plan de estudios es una actividad sumamente compleja que involucra distintas disciplinas y materias y exige pensar tanto en el perfil de ingreso como en el de egreso (González Ramos, 2017). Como señala Gajate (2017), la articulación teoría-práctica en el área disciplinar de la Abogacía es un campo de estudio poco explorado que excede al área de las Ciencias Jurídicas.

Aunque no es fácil determinar cuál es la mejor forma de enseñar a los estudiantes a leer y escribir en el nivel superior, si el objetivo es brindar a los juristas las herramientas para que escriban correcta y claramente deben encararse distintos planes de acción tanto en grado como en posgrado, mientras se estudia en la universidad y mientras se ejerce la profesión (De Cucco Alconada, 2025).

A nivel de grado (y para empezar) sería importante que las Universidades de Derecho que no las tienen ofrezcan al menos una materia diseñada y dictada por un equipo multidisciplinario que brinde a los estudiantes los conocimientos generales necesarios en lectoescritura de textos académicos y profesionales que pueden aplicarse a los distintos tipos de textos jurídicos. El diseño tanto de los cursos de grado y posgrado como de la bibliografía deberá realizarse sobre los siguientes ejes: 1) abordaje interdisciplinario, pero teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje jurídico; 2) enfoque pragmático, y 3) lenguaje claro.

Respecto del abordaje interdisciplinario, estos cursos, talleres o seminarios deberán desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar y estar a cargo de juristas y lingüistas con experiencia en investigación. Los especialistas en escritura no leen ni escriben textos jurídicos y los conocimientos que el jurista posee sobre una determinada área no acrean necesariamente el dominio de la mejor forma de comunicarlos.

Con relación al enfoque pragmático, se dejarán de lado conceptos, teorías y principios puramente lingüísticos y aplicables en abstracto, para brindar a los alumnos herramientas específicas para un estilo adecuado (claridad, brevedad y sencillez) que respete las normas de escritura. Se

trabajará sobre textos reales (sentencias, informes, escritos judiciales), con la intención de mejorarlos (síntesis y reformulación) y hacerlos más claros.

Finalmente, la perspectiva del lenguaje claro deberá plantearse en dos direcciones. En primer lugar, la confección de los materiales deberá tener en cuenta que los destinatarios son estudiantes o profesionales del Derecho. En segundo lugar, como contenido dirigido a enseñarles a profesionales y futuros profesionales a escribir teniendo en cuenta los distintos tipos de textos jurídicos, destinatarios y contextos de comunicación.

Más allá de que existen iniciativas como los talleres de escritura académica desde el Centro de Desarrollo Docente (en la Facultad de Derecho de la UBA) sería fundamental brindar a los profesores universitarios las herramientas y el asesoramiento necesarios para escoger y producir la bibliografía, y para corregir las producciones de sus estudiantes. El objetivo a largo plazo debería ser que todos los profesores de cada asignatura de Derecho se involucren en mejorar la comunicación oral y escrita de sus estudiantes. Esto ayudaría a terminar con el círculo vicioso al que aluden Legarre y Vitteta (2016).

Con relación al posgrado, en cada maestría, especialización o doctorado debería existir un taller o seminario de formación en técnicas de escritura experta. No sólo encaminado a otorgar a los estudiantes las herramientas necesarias para escribir las tesis o trabajos de investigación exigidos por tales instancias de posgrado, sino también para redactar con claridad y corrección los textos requeridos en el ámbito académico y en sus desempeños laborales. Además, en la práctica profesional sería conveniente que desde los distintos poderes judiciales y colegios de abogados se ofrezcan instancias de formación y asesoramiento que también contribuyan a terminar con el círculo vicioso.

V. CONCLUSIÓN

Los conocimientos que un jurista posee sobre su propia disciplina son sólo una parte de las competencias necesarias para un buen desempeño profesional. Son fundamentales también la forma de comunicarse (oralmente y por escrito) y de relacionarse, el razonamiento conceptual, la capacidad de análisis y de comprensión de problemas.

La lectura y la escritura son actividades que sirven para aprender los contenidos de las diversas asignaturas, para integrarse a la comunidad jurídica y para el futuro desempeño profesional. Como juristas y como docentes es imprescindible que nos preguntemos por qué los textos de nuestra disciplina son tan criticados, por qué nuestra actitud prescindente permite que los lingüistas monopolicen los estudios dedicados a nuestro lenguaje y qué podemos hacer para cambiar ese estado de situación.

Debemos asumir que estas enseñanzas no pueden quedar libradas a cómo puedan hacerlo los estudiantes solos por su cuenta, que nuestro papel es trascendente si lo que se pretende es salir del círculo vicioso que perpetúa los vicios de escritura en los textos jurídicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAMAYO ELIAZARIAN, H. (2022), "Sobre escritura e inclusión en la universidad", en *Revista Exlibris*, 11, pp. 354-363.
- (2024), "Más allá de las normas APA: tensión entre regímenes de literacidad en el aula de Derecho", en *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE)*, 1, pp. 54-77.
- ARCE, A. G. y L. N. CHIAPPERO (2018), *Alfabetización académica en abogacía: una experiencia entre estudiantes y tutores*, Proyecto de alfabetización académica PELPA III, en el marco de la Convocatoria "Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año" (PELPA III), FCH, UNRC, disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/ebook/alfaacad/8%20Arce%20A%20Chiappero%20L.pdf>.
- BLANCO CANALES, A. (2010), "Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicancias didácticas y metodológicas", en *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9, pp. 72-85.
- BÖHMER, M. (2003), "Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 1, pp. 13-34.
- BRUZZONE, J. L. (2023), "Evolución y desafíos en la enseñanza de la práctica jurídica desde la fundación de las universidades: análisis a la luz de la Ley de Educación Superior", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 21(42), pp. 35-65.
- CABRERA POMMIEZ, M. (2016), "El discurso jurídico y su evaluación", en ELGUETA ROSAS, M. F. (coord.), *Codice-Derecho. Una experiencia de evaluación en la educación superior*, Ediciones Universidad de Chile.

- CÁCERES NIETO, E. (2017), "La agenda de investigación y la teoría integral de los modelos mentales para la enseñanza del Derecho", en ESPALIÚ BERDUD, C., R. M. JIMÉNEZ YÁÑEZ y C. DE MIRANDA VÁZQUEZ (dirs.), *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del Derecho? Propuestas en un mundo global* (pp. 61-72), Aranzadi.
- CARLINO, P. (2001), *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*, I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- (2002a), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades", en *Lectura y Vida*, 23 (1), pp. 6-14.
 - (2002b), "Enseñar a escribir en la universidad: cómo hacen en los Estados Unidos y por qué", en *Uni-Pluri/Versidad*, 2 (2), pp. 57-67.
 - (2002c), *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*, Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.
 - (2004), "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1), pp. 1-11.
 - (2005), *Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente*, XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
 - (2013), "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), pp. 355-382.
 - (2014), "Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas", en SERRANO, Stella y Rudy MOSTACERO, *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*, Universidad de Los Andes.
 - (2019), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica.
- CARRETERO GONZÁLEZ, C. (2017), "La formación lingüística de los futuros lingüistas en España", en *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística (Anu.Filol. Est.Lingüíst.)*, 7, pp. 149-171.
- (2019), *Comunicación para juristas*, Tirant lo Blanch.
- CASSANY, D. (2004), "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica", en *Lectura y Vida*, XXV, 2.

- CASTRO MARTÍNEZ, J. A. y G. MACHUCA TÉLLEZ (2023), “La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica”, en *Estudios Pedagógicos*, XLIX, nro. 2.
- COLOMA, R. y C. AGÜERO SAN JUAN (2012), “Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de Derecho”, en *Revista de Derecho*, Universidad Católica del Norte, Sección Estudios, Año 19(1), pp. 39-69.
- DE CUCCO ALCONADA, C. (2016), “¿Cómo escribimos los abogados? La enseñanza del lenguaje jurídico”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), pp. 127-144.
- (2020), “El lenguaje jurídico como materia obligatoria”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 18(35), pp. 69-93.
 - (2025), *Problemas de escritura en los textos jurídicos argentinos. Una perspectiva desde el Derecho*, tesis presentada en el marco del Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad del Salvador, en trámite de evaluación.
- DE MIRANDA VÁZQUEZ, C. (2017), *La didáctica del Derecho orientada al “saber hacer”*, en ESPALIÚ BERDUD, C., R. M. JIMÉNEZ YÁÑEZ y C. DE MIRANDA VÁZQUEZ (dirs.), *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del Derecho? Propuestas en un mundo global* (pp. 83-95), Aranzadi.
- DI GERÓNIMO, P. G. y M. FERNÁNDEZ PEÑA (2019), “Crisis del método de enseñanza del Derecho tradicional: desafíos y propuestas”, en *Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones. Debates del III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho* (pp. 95-104), Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Gobierno de España, Ministerio de Justicia (2011), “Informe de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico”, en *Revista española de la función consultiva*.
- GONZÁLEZ FIEGEHEN, L. E. y O. ESPINOZA DÍAZ (2008), “Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Paideia*, nro. 45, pp. 33-46.
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. y R. FLÓREZ-ROMERO (2011), “Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios”, en *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), pp. 137-168.
- JIMÉNEZ, R. y B. ZÁRATE (2013), “Estrategias de aprendizaje de expresión escrita para estudiantes de Derecho”, en *Lenguaje y Textos*, nro. 37, pp. 83-90.
- LEGARRE, S. y M. VITETTA (2016), “La crisis del llamado *legal writing* y la renovación de la enseñanza de la escritura en las Facultades de Derecho argentinas”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14(28), pp. 15-35.

- MORALES, J. (2021), "Lectura en Derecho: sugerencias para guiar al estudiante en su proceso formativo y en la apropiación del conocimiento", en *Telos*, 23(2), pp. 227-246.
- MORALES, O. A. y D. CASSANY (2018), "Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos", en *Revista Memorialia*, 5, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, pp. 69-82.
- MOREU CARBONELL, E. (2020), "Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del Derecho", en *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, vol. 1, pp. 313-362.
- NINO, E. (2011), "La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina", en *Lecciones y Ensayos*, nro. 89, pp. 351-366.
- ROSALES, P. y A. VÁZQUEZ (2011), "Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes", en *Revista Contextos de Educación*, 11; disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf>.
- ROSLI, N., P. CARLINO y C. RONI (2015), "Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una Escuela Secundaria Argentina", en *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(102).
- SÁNCHEZ CALERO-GUILARTE, J. (2018), "El abogado y los libros", en *Juan Sánchez-Calero Guilarte blog* [en línea], <https://jsanchezcalero.com/abogado-los-libros/>.
- SHANAHAN, T. y C. SHANAHAN (2012), "What is Disciplinary Literacy and why does it Matter?", en *Top Lang Disorders*, 32(1), pp. 7-18.
- VARDI, I. y J. BAILEY (2006), "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", en *Signo & Señal*, 16, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 15-32.
- VARGAS AMÉZQUITA, S. L., A. CASTRO y M. CARRIÓN (2024), "Estrategias pedagógicas de lectoescritura implementadas en la Básica Primaria en América Latina: revisión de la literatura", en *Saber Ser*, vol. 1, nro. 1, pp. 75-88.
- YÚFERA GÓMEZ, I. y M. A. GARCÍA ASENSIO (2017), "Dos lenguas de especialidad en el aula: curso de escritura jurídica y de escritura académica para estudiantes de máster", en ESPALIÚ BERDUD, C., R. M. JIMÉNEZ YÁÑEZ y C. DE MIRANDA VÁZQUEZ (dirs.), *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del Derecho? Propuestas en un mundo global* (pp. 287-307), Aranzadi.

Fecha de recepción: 6-6-2025.

Fecha de aceptación: 29-8-2025.

(De)formación jurídica. Reflexiones epistémico-críticas

JORGE REYES NEGRETE* y OMAR VÁZQUEZ SÁNCHEZ**

RESUMEN

¿Por qué se enseña lo que se enseña como se enseña en los espacios áulicos de las Facultades de Derecho? Una preliminar reflexión nos obliga a aproximarnos a las dinámicas del neoliberalismo cultural, develando el carácter ideológico de categorías como la inmediatez, el conocimiento bancario y la hipertecnificación como intencionalidad última en los procesos de la pedagogía jurídica. Desde presupuestos críticos transsistémicos se pueden anunciar derivaciones tendientes a la transformación social aparejadas de colocaciones ético-políticas definidas cuyas búsquedas son resemantizar al derecho y resignificar su hegemónica práctica. Esta investigación pretende contribuir a estas cavilaciones y configurar un punto de partida para los diálogos que de esto emerjan.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía jurídica - Crítica jurídica - Epistemologías del sur - Filosofía de la liberación - Pedagogía crítico-situada.

* Investigador posdoctoral en el Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, de México. <https://orcid.org/0000-0003-2140-8868>.

** Coordinador general del Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, de México. <https://orcid.org/0000-0002-6971-1754>.

Legal (de)formation. Epistemic-critical reflections

ABSTRACT

Why is the content of legal education taught in the way it is within Law School classrooms? A preliminary reflection necessitates an examination of the dynamics of cultural neoliberalism, revealing the ideological underpinnings of categories such as immediacy, banking models of knowledge and hyper-technification as the ultimate intentions shaping legal pedagogy. From a critical trans-systemic perspective, it becomes possible to outline pathways oriented toward social transformation, grounded in clearly defined ethical-political commitments. These efforts seek to re-semanticize the law and re-signify its hegemonic practice. This study aims to contribute to such reflections and to establish a foundation for the dialogues that may emerge therefrom.

KEYWORDS

Legal pedagogy - Critical legal studies - Epistemologies of the South - Philosophy of liberation - Critical - Situated pedagogy.

SUGERENCIA A LA PERSONA LECTORA

Las notas al pie constituyen no sólo una amplitud informacional del texto principal, sino que representan una extensión sustantiva del mismo. Su lectura integral, consideramos, fomentará una apropiación enriquecida de las propuestas aquí presentadas.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué se enseña lo que se enseña como se enseña en los espacios áulicos de las Facultades de Derecho? Las reflexiones a este respecto, cuando menos, deben matizarse en dos sentidos. El primero de ellos es atisbar que la pregunta se constituye mediante una generalidad, y como la rigurosidad científica de los presupuestos metateóricos de las ciencias sociales han dictado, nada en esta semántica puede generalizarse. No

obstante ello, lo que sí puede afirmarse, después del análisis de referencias empíricas y narrativas teóricas, son las tendencias. Es decir, si bien la totalización es una falacia de fondo, lo que sí resulta válido es plantear la propensión de determinadas inercias.

La segunda cavilación transita en los mares de la ética. Pues, en realidad, la vida en su globalidad cotidiana es una infinita cadena de decisiones tomadas en función de una matriz ética. Matriz instituida axiológica, moral, cultural y socialmente, que el agente decisor apropia e interioriza. Esta matriz, entonces, tiene un suministro doble: el exógeno, por un lado, y el endógeno, por otro. Aquél –exógeno– dota las provisiones que, a su vez, éste –endógeno– tamizará; articulación no necesariamente secuencial, que dotará de identidad y personalidad al sujeto y su subjetividad.

La aproximación primaria de la subjetividad para su constitución es su entorno sociohistórico-cultural. Piénsese, verbigracia, en el lenguaje. Éste, como afirmaban los filósofos analíticos, moldea la estructura total del proceso de culturización de la subjetividad en su individualidad pero también en la relación con sus equivalentes (Davidson, 2001 y Brandom, 1998), de suerte que el lenguaje es –desde luego, reconociendo la pluralidad de su manifestación– la condición de posibilidad no sólo de transmitir ideas y conceptualizaciones abstractas y concretas que dan pauta a la comunicación, sino valores, cosmovisiones y entrañas culturales que derivan en identidad común y compartida (Reyes Negrete y López Bonilla, 2023, 36-38).¹

¹ El análisis parte de las reacciones fraguadas al seno del descontento colectivo mapuche derivado de la traducción de la *Biblia* al mapuzugun –idioma mapuche–:

“La utilización del idioma como herramienta de penetración cultural no es nuevo en este tipo de iglesias con enorme poderío económico (...) Para el pueblo mapuche, su idioma mapuzugun no es únicamente símbolo de identidad y de pertenencia a un grupo, sino también vehículo de valores éticos. Constituyen la trama del sistema de conocimientos mediante los cuales nuestro pueblo forma un todo con la tierra y es crucial su respeto para su supervivencia cultural”.

Se comparte un par de fragmentos recogidos del pronunciamiento público que la Confederación Mapuche manifestó a este respecto. Toda la trama discursiva puede ser consultada en <https://confederacionmapuche.org/>, así como en la página oficial de sus redes sociales: <https://www.facebook.com/100067973552754/posts/5497322163681816/>, revisión realizada en febrero de 2025.

Siguiendo con la interpelación inicial, este manuscrito tiene como propósito presentar los dispositivos didácticos y los presupuestos teóricos que rigen, en su *generalidad*, la enseñanza del derecho en México y América Latina. Claramente, no hay pretensiones de totalidad, en el sentido de asumir que lo aquí vertido caracteriza todo proceso pedagógico-jurídico, pues las variables que distinguen unos espacios de otros son, por decir lo menos, casi infinitas. Empero, lo que sí nos parece viable es visibilizar la dimensión política no expuesta de este desarrollo, articulando su trascendencia hegemónica mediante los rieles epistemológicos de la(s) crítica(s) jurídica(s).

De suerte que más allá de diagnosticar la enseñanza del derecho y sus presupuestos didáctico-pedagógicos, lo cual envolvería una empresa gigantesca, nos parece que dilucidar algunas de sus evidentes características, así como sus implicancias, es un avance significativo para lograr la transformación de la enseñanza del derecho, buscando la generación de condiciones hacia una enseñanza proclive al entendimiento comunitario del derecho, desindexándolo del individualismo capitalista que fraguó su génesis y genealogía.

PEDAGOGÍA DE LO JURÍDICO. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

¿La formación jurídica tiene, o debe tener, una dimensión ética, o meramente su consideración es, o debe ser, técnica? ¿Si es estrictamente una consideración técnica, esa decisión implica, ya en sí misma, un posicionamiento ético? ¿Lo ético, en este sentido, sería también político? ¿La formación jurídica constituye asientos políticos?

La desfragmentación analítica será nuestra herramienta metodológica. ¿La formación jurídica tiene o debe tener una dimensión ética? Si la formación jurídica debe tener una dimensión ética, entonces nos hallamos en la semántica de la metaética, es decir, una reflexión ética sobre los presupuestos éticos de un *algo*. Si se asume que la enseñanza del derecho ostenta una dimensión ética, entonces, la labor es descubrir cuál es la médula que le sustenta.

La teleología de la formación jurídica es, precisamente, instruir profesionalmente a las personas para que, entre otras cosas, desarrollen

capacidades técnicas que les permita ejercer la profesión de la abogacía en sus distintas aristas. Entre la teleología y la ética existe una relación no resuelta en cuanto a su límite disciplinar, así como a su prelación ontológica: ¿La teleología de las acciones define, en gran medida y en algunos casos, el núcleo ético de las mismas? ¿O el núcleo ético –consciente o no– determina la teleología de las acciones y decisiones, esto es, se puede afirmar la autonomía ética? La discusión aquí planteada circula en torno a si la ética se deriva –o debe derivarse– de una finalidad última (teleología) o si se sostiene sobre principios independientes. La dialéctica, pues, transita entre la ética teleológica (basada en consecuencias)² y la ética deontológica (estructurada en deberes independientes al resultado).³

Asociando a nuestro objeto de estudio, la traducción propuesta es vincular a la ética teleológica con la producción técnica de recurso humano, al tiempo que la ética deontológica coligada con un proceso de profesionalización disgregado en exclusividad a finalidades técnico-pragmáticas. Para nosotros una formación jurídica integral se encausa en proponer una prelación donde la ética es la variable independiente en esta ecuación. La ética dota de finalidades al acto, no las finalidades a la ética. Esta proposición es, claramente, discurrida en los mares del *deber ser*.

² Para profundizar sobre esta postura se sugiere leer los siguientes textos:

ARISTÓTELES, 1985; en este texto, el ateniense señala, entre otras cosas, que la ética es necesariamente teleológica puesto que el bien supremo (*eudaimonía*) es el fin último de la vida.

AQUINO, T. de, 1998; retomando a Aristóteles, apunta que la acción ética se instituye por un fin último: el cumplimiento del plan divino (mismo plan que en el texto de referencia dota de contenido).

BENTHAM, J., 1907 y STUART MILL, J., 1955; ambos pensadores, constructores del utilitarismo, apuntan que la moralidad (juzgamiento ético) se fundamenta en la maximización del bienestar, por lo que su ética es abiertamente teleológica.

³ Este riel intelectual puede ahondarse con estas sugerencias:

KANT, I., 2002; Kant, con su imperativo categórico, propone una ética deontológica, pues señala que los actos deben estar regidos por una autonomía racional y no así por los efectos calculados de los mismos.

SARTRE, J.-P., 2009: “Un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”, célebre frase del filósofo francés que da cuenta de su simpatía epistémica con la ética deontológica, al dimanar la inexistencia de teologías universales, focalizando una responsabilidad relativista en la subjetividad individual.

Dando crédito a nuestros argumentos, la formación jurídica tiene una dimensión ética, pues como se ha advertido toda cotidianidad individual en relación con otras individualidades está circunscrita en marcos éticos. Respecto a lo aquí trabajado, la reflexión presentada detenta los elementos necesarios para dar cuenta indiciaria sobre nuestra postura a las primeras dos interrogantes que erigen este epígrafe.

Antes de seguir en los oscuros abismos del *deber ser* y el *ser*, en lo tocante a la formación jurídica, imperativamente debemos dilematizar entre lo ético y sus implicaciones. ¿Lo ético es político o trasciende a ello? La justificación epistémica a la afirmativa se da eclécticamente (Marx y Engels, 1974).⁴ Aristóteles (1985),⁵ Butler (2006),⁶ Arendt (2003),⁷ Foucault (1991),⁸ Dussel (1998),⁹ entre otros, han, voluntariosa y militantemente, subrayado que lo ético es político, y al adoptar esta posición *ética*, performativamente comprueban su hipótesis, al asumir que su localización gnoseológica, al distribuirse intelectualmente, tiene implicaciones

⁴ Aquí se sostiene que la moral es un constructo histórico, al tiempo que lo ético está condicionado por las relaciones de producción y la lucha de clases que identifican el devenir histórico de las sociedades. En este sentido, la ética no puede separarse de la política, ya que su gestación metafísica responde a intereses de clase.

⁵ El ateniense afirmaba que la ética y la política son inseparables dado que la primera de ellas tiene como fin el bienestar del individuo, al tiempo que la segunda tiende al bien común. De tal suerte que una es la condición de posibilidad para la otra.

⁶ En el segundo ensayo de este compendio, *Violencia, duelo, política*, Butler plantea una profunda sentencia, cuya devolución es, nos parece, únicamente reflexionarla: “La cuestión que me preocupa a la luz de los recientes acontecimientos es lo que cuenta como humano, las vidas que cuentan como vidas y, finalmente, lo que hace que una vida valga la pena”; aquí la colocación queremos focalizarla en ¿qué hace que una vida sea eso, una vida?; a este respecto, ella apunta que la ética está directamente relacionada con la política, especialmente de la manera en que ciertas vidas son reconocidas o desechadas dentro del orden social.

⁷ La filósofa sostenía que las determinaciones individuales tienen consecuencias colectivas, por lo que asumía que la política es el lugar donde la ética halla verificabilidad fáctica.

⁸ En este texto, Foucault relaciona a la ética y la política a través de la biopolítica, es decir, mediante la gestión y determinación de la vida a través de la imperceptibilidad que la sutilidad en el control de la subjetividad permite.

⁹ Filósofo argentino naturalizado mexicano, que afirmó que la ética es consustancial de la política porque se vincula con la opresión social y la justicia. Para él, la ética de la liberación –como la verdadera ética– es aquella comprometida con la reducción de las desigualdades y la erradicación de la discriminación, incluso, epistémica.

públicas –apropiación colectiva de una manera de entender y, en consecuencia, de relacionarse con el entorno, lo que la transforma en política–. Mención especial, a este respecto, merecen Yásnaya Gil, Gloria Anzaldúa, Ruperta Bautista y Gabriela Contreras (2023), pues en el texto colectivo *Lo lingüístico es político* coinciden, en sus respectivos ensayos, en que el proceso comunicacional ordinario, aunque *inter partes*, es político, pues los ecos de éste resuenan en el éter del olvido que les anula, siendo éste, pues, un posicionamiento ético. Para nosotros, lo ético es político dado que lo segundo es una especie de aplicación práctica del primero.

Si lo ético es político y la enseñanza del derecho se fundamenta en presupuestos éticos, esto nos permite afirmar que los espacios áulicos son geografías políticas. Lo académico es político. La narrativa hegemónica dirá que esta aseveración es un ultraje epistémico; pues la inercia de su entendimiento es asociada a dimensiones metodológicas.

Ejemplifiquemos. Mario Bunge (2000, 41) señaló que el concepto es la unidad básica del pensamiento –como el átomo a los cuerpos orgánicos–. Esta ontología sobre el concepto representa la síntesis de lo que circula en torno a él y a su acto –el conceptualizar–; dimensión metodológica le llamaremos. El *conceptualizar*, como acto, no es apolítico, en el sentido en que toda conceptualización, intencionalmente o no, configura realidades, cosmovisiones, referentes, significados y significantes, así como relaciones de *poder* mediante el *saber*. El nombrar, así como el conceptualizar, suele resultar un acto político más que metodológico en términos de precisión ontoepistémica (el saber que algo es y que lo hace ser lo que es y no otra cosa); el nombrar *algo* –ya sea objeto o concepto–, a través del proceso de utilización del nombre, construye una identidad propia a partir de las cargas ideológicas que le circundan y le hacen ser lo que es. De manera que el concepto como producto del conceptualizar es, también, un *algo* político en cuanto su socialización y utilización pública.

Si damos crédito a la cavilación presentada se devela el reduccionismo existente en la hegemonía académica al disociarla con la política y hermanaarla solamente con las justificaciones de carácter metodológico (saber que algo es para tener la mera posibilidad de entenderla en la experiencia comunitaria).

Una precisión total para aclarar nuestra narrativa, previo a su continuación, es anunciar que por *político* entendemos algo más allá de lo partidista, es decir, de la política partidista, lógica que ha hurtado su democrático meollo y ha acotado su nivel de influencia desde la base social. Lo *político* es, pues, lo *público*, aquello que ostenta incidencia comunal y que construye lo común. Esta afirmación halla profunda inspiración en las posiciones epistémicas de Hannah Arendt (2003), donde afirma que lo *político* es la *pluralidad* y ésta sólo encuentra asiento en el espacio público de diálogo entre las personas; de Lefort (1990), pensador poco ortodoxo epistemológicamente, que en una reconstrucción ontológica de la democracia miraba a lo *político* como un dispositivo simbólico de ésta, donde se fragua la disputa por y del poder, más allá de métodos cuantitativos formales como las elecciones y los partidos políticos, pues asumía que la democracia requiere de condiciones de posibilidad, y una de ellas es lo político, descolocándola de su dimensión procedimental instituto-gubernamental; de Mouffe (1999), filósofa posmarxista que propone asumir a lo *político* como pugna pública en ámbitos, incluso, no institucionales, a fin de instalar una hegemonía visionaria del tejido social que identifique la multiplicidad subyugadora y subyugada –claro, más allá del enfoque de clase–; de Castoriadis (2007), quien defiende la idea de que lo *político* es la capacidad de una sociedad para definirse a sí misma a través de prácticas, normas e imaginarios producidos socio-endógenamente, derivación que transforma a la-política/lo-político de un mero escaño de gestión a un verdadero asunto de creación colectiva de sentidos, significados, significantes y significaciones; de Rosanvallon (2007), sociólogo que describe, desde el análisis histórico, la presentación fáctica de la democracia en la contemporaneidad, abstrauyendo sus características y sistematizándolas para así dar cuenta, entre muchas otras cosas, que la *política* se desplaza de lo institucional a lo social, y quizá inclusive a lo cultural.

Aclaradas nuestras principales lógicas de razonamiento, a saber, lo ético como un *algo* político; lo político más allá de lo instituto-gubernamental-partidista; la dimensión ética de la pedagogía; la desindexación del estricto entendimiento de lo pedagógico como un *algo* de suma metodológica; la asociación de la enseñanza del derecho con las éticas teológica y deontológica, asumimos que podemos dar continuación a

nuestra narrativa. Recuérdese que la columna vertebral de esta investigación es mancomunar a la ética teleológica con la enseñanza del derecho de corte técnico y a la ética deontológica con aquella pedagogía trans-tecnificadora.

ÉTICAS TELEOLÓGICA Y DEONTOLÓGICA: RIELES PARALELOS EN LA PEDAGOGÍA JURÍDICA

Regresando a los intersticios del *deber ser* y el *ser* señalábamos que, por cuanto hace a la pedagogía jurídica, la ética (*debería*) dota(r) de finalidades al acto, no las finalidades a la ética, lo que hace de esta sentencia una proposición andada en los mares del *deber ser*, misma que requiere justificación para no presentarse como una arbitrariedad epistemológica, es decir, exponer la matriz ética de donde emerge la expectativa. Justificar una matriz ética que decreta lo que *algo debe ser* en oposición con lo que *algo es* implica adjudicar que la ética no se reduce a una mera descripción de eso que *algo es*,¹⁰ sino que prescribe valores, principios y normas orientadas hacia un ideal. Veamos, para explicitar el núcleo ético de nuestra afirmación, metodológicamente, debemos exponer la contraposición, esto es, hablar de lo que *es*.

¹⁰ Desde nuestra perspectiva, hablar de la descripción, en primer lugar, de lo que *algo es*, en segundo, resulta portentosamente problemático. Dos son las razones: una es de carácter metodológico, esto es, dar por sentado *algo* desde las lógicas del asumido entendimiento común puede esconder –por no decir deliberadamente que esconde– relaciones de poder desde el saber y el hacer; la otra, de calado sustantivo, pues para hablar de que *algo es descrito* implica una reflexión doble que debe, posteriormente, articularse. *Describir*, según la hegemonía metodológica, es dar cuenta de *algo* –lo descrito– fielmente a cómo esto *es*; aquí detectamos la primera implicación, pues la forma de *describir* parte de las categorías que el descriptor ostenta como herramientas para el acto; alguien describe en función de sus marcos y límites de entendimiento, entendimiento que está no sólo condicionado sino, en ocasiones, determinado por el asedio discursivo de los epicentros narrativos –entiéndase como epicentros narrativos a las redes sociales, los medios de comunicación, las epistemes institucionales, entre otros–. Por su parte, lo que *algo es* como ente receptor de la descripción presupone la existencia de categorías cognitivas propias del intérprete para organizar lo interpretado, de suerte que esto constituye, a su vez, un constructo no propio del descriptor, sino una mera reproducibilidad mimética de lo que social o discursivamente se ha dicho que *eso es*.

Este texto de ampliación constituye una compartencia necesaria para exponerle al lector que resulta necesario no obviar lo que se considera dado.

En concordancia con la crítica jurídica marxista (Pashukanis, 2016), el derecho,¹¹ en tanto emergencia discursiva de la modernidad burguesa –como viabilidad operativa del Estado de Derecho en cuanto forma de organización sociopolítica–, debía ser legitimado en tanto instrumento, de ahí que una vía de interiorización social se dio en función de establecer su enseñanza bajo las premisas del dogmatismo, la memorización y la reproductibilidad mecánica (Bourdieu y Teubner, 2000).¹² De manera que si el derecho debía funcionar como una herramienta de legitimación del orden burgués, su enseñanza no podía ser crítica ni reflexiva, sino operativa y mecanizada. Véase en inversión ontológica:

...¿por qué la dominación de clase no continúa siendo lo que es, a saber, la sumisión de una parte de la población a otra?, ¿por qué reviste la forma de un poder estatal oficial, o lo que es lo mismo, por qué el aparato de coerción estatal no se constituye como aparato privado de la clase dominante?, ¿por qué se separa aquél de esta última y reviste la forma de un aparato de poder público impersonal separado de la sociedad? (Pashukanis, 2006).

¹¹ Mucho se ha debatido en torno a la aproximación epistemológica del derecho. Nuestra posición en estas meditaciones preliminares es genérica. Es decir, no buscamos discernir al derecho en tanto práctica, disciplina, metodología para la producción de conocimiento científico, objeto de estudio susceptible de ser abordado a través de cánones científicos, entre otros, sino como un algo que es susceptible de ser aprendido, aprehendido y, por supuesto, conocido. Asimismo, deberá, cuando menos para la afirmación aquí ampliada, pensarse en el derecho como el producto discursivo de la posrevolución francesa. El derecho en tanto producto de la Modernidad *burguesa* –como asevera el marxismo jurídico–. El requerimiento de hacer estas precisiones atiende a puntualizar que por decurso histórico aludimos al derecho en tanto derecho y no así a sus equivalencias históricas previas a su instauración como tal en tanto las características que le asisten en su marco de referencia: el Estado de Derecho.

La intención es focalizar las atenciones a sus dinámicas y presupuestos didáctico-pedagógicos, esto es, a cómo se enseña el derecho y no de otra forma; una vertebralidad inspirada en el profesor Oscar Correas; pero derecho entendido desde su aparición geográfico-espacial en el occidentalismo global.

¹² Bourdieu analiza y explica cómo el derecho, a través de su enseñanza, crea *habitus* jurídicos que refuerzan las estructuras de poder existentes. La transmisión de conocimientos a través de dogmas y su reproductibilidad irreflexiva y mecánica contribuye a que las personas internalicen el derecho como algo natural e inmutable. Esta última afirmación es una coincidencia clara con todo el pensamiento crítico marxista.

La argumentación a la interpelación es la previa afirmación que le antecede. Es así como, histórica y socialmente, se ha divulgado y apropiado la idea de que el derecho como disciplina es formal, inflexible y rígido, permeando, pues, en una enseñanza equivalente a sus adjetivos descriptivos.

Por consiguiente, los dispositivos didácticos que han caracterizado y caracterizan a la pedagogía jurídica (la enseñanza del derecho) –ya en menor medida en estos tiempos– son el dogma y la memorización de los contenidos normativos, así como su reproductibilidad mecánica a través de los procesos de aplicación de sus contenidos tendientes a la movilización institucional del Estado. Duncan Kennedy (2014) analiza cómo la enseñanza del derecho en Estados Unidos de América (pero aplicable a otros contextos) se cimenta en el dogmatismo y la exclusión de perspectivas críticas, marginando la importancia de su desarrollo a los comprendidos temáticos con que se ejemplifica la aplicación de la ley. Esto último es tan relevante que nos permitiremos hacer una larga transcripción sobre un fragmento de la entrevista que Gerard J. Clark le hizo a Kennedy:

Clark: ¿Puede describir la diferencia de contenidos entre su Curso de Responsabilidad Civil y otros cursos más tradicionales?

Kennedy: Mi Curso de Responsabilidad Civil es igual a los cursos más tradicionales en la medida en que enseñé todas las reglas vigentes e intenté asegurarme de que mis alumnos aprendan los elementos básicos que aprenderían con mis colegas más convencionales. Pero es diferente porque presenta el derecho como un conjunto de reglas para los conflictos y luchas entre grupos, y porque presenta las decisiones judiciales como ejemplos de cómo argumentar para establecer ese conjunto de reglas. El énfasis está puesto en los pros y los contras de los argumentos que los jueces y los abogados utilizan permanentemente.

Permítanme ilustrar el primer punto, que es el tema principal de esta entrevista. No creo que, después de la Segunda Guerra Mundial, el derecho de responsabilidad social haya comenzado a enseñarse de una manera diferente a la que se enseñaba antes de la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial surgió una suerte de organización consensuada de los casos en virtud de la cual la abrumadora mayoría de los cursos se dedicaban a casos de daños no intencionales, al derecho de los accidentes.

.....

Yo cambio la organización del curso aumentando la duración del análisis de los casos de daños intencionales de una o dos semanas a seis. Comprimó el debate sobre derecho de los accidentes y agrego otras cuatro semanas, hacia el final del curso, sobre daños en las relaciones contractuales, incluyendo los seguros, locador/locatario, médico/paciente, responsabilidad por el producto y despido arbitrario. Estos dos cambios en la estructura reflejan un programa político, que consiste en hacer que los estudiantes se focalicen en las funciones distributivas y políticas de la doctrina.

No predico en clase ni doy sermones; tampoco adoctrino a los estudiantes; pero logro transmitirles que un *common law* diferente y un conjunto diferente de reglas sobre la responsabilidad civil en los casos de lesiones estructuran las relaciones entre hombres y mujeres, blancos y negros, trabajadores y patrones, profesionales y clientes, productores y consumidores. Pienso que si los estudiantes comprenden que el derecho de responsabilidad civil estructura estos conflictos, eso modificará su idea acerca de la sociedad y los hará tomar conciencia de las maneras en que algunos grupos triunfan sobre otros, los controlan, los dominan y se rebelan contra ellos (Kennedy, 2014).

Tres, cuando menos, son las derivaciones reflexivas que nos interesa poner de relieve: i) la enseñanza del derecho como acción política, politizando al derecho, o dicho con mayor precisión, develar, pues, la dimensión política del derecho; ii) develar la dimensión política del derecho y permearla en su enseñanza no significa, en ninguna circunstancia, sacrificar la dimensión técnica, y iii) politizar la enseñanza del derecho es precisarlo bajo enfoques temático-ideológicos, y no sólo bajo temáticas técnico-procesales.

La interrelación de esta trilogía que hemos denominado *enseñanza del derecho ideológicamente orientada* con toda claridad constituye un posicionamiento antagónico a su equivalente clásico –recordemos, lo *que es*, respecto a la pedagogía jurídica–, que como ya se anunció se ha caracterizado por el dogma, la memoria y la reproductibilidad; la implicación de este contrapuesto sentido es acentuar que el derecho no se manifiesta fenoménicamente sólo como un bagaje y entramado de normas, conceptos y procedimientos categórica e inamoviblemente determinados, ordenados y administrados, dispuestos para ser operacionalizados, sino, genuinamente,

como un campo de disputa ideológico-política que, a su vez, configure tierra fértil para resignificarlo y resemantizarlo.

Entonces, recuperando el brazo articulador de esta reflexión, decíamos que exponer la matriz ética de donde parte un ideal relativo a cómo *deben ser* las cosas es un imperativo ético-político. Señalábamos que, desde nuestro ángulo de razonamiento, el sentido ético *debe* definir la orientación de los fines y no los fines a aquél (la ética deontológica sobre la ética teleológica). Si se da crédito a las cavilaciones de esta investigación podemos establecer las siguientes ecuaciones:

- *Ética teleológica*: enseñanza del derecho bajo la memoria, el dogma y la reproductibilidad mecánica, como dispositivos didácticos imperantes. Aquí se superponen los fines (desarrollo de capacidades técnicas para operacionalizar las normas jurídicas mediante la movilización institucional del Estado –como forma de organización sociopolítica–). La dimensión ética,¹³ en este enfoque, se relega a una variable dependiente. La aprobación *ética* del acto, en este caso, se da en función del cumplimiento teleológico (la formación técnica del estudiantado).
- *Ética deontológica*: pedagogía jurídica explícitamente politizada, pues bajo la *ética teleológica* también hay una intencionalidad política en sus formas y dinámicas, sólo que éstas son deliberadamente ocultadas bajo el manto de la neutralidad y la técnica. A partir de esta asunción de consciencia, las maneras de transmitir y buscar la apropiación del conocimiento jurídico deben migrar, necesariamente, del formalismo dogmático, memorístico y reproductivo a la flexibilidad reflexiva, histórica, situada y subversiva, impactando

¹³ La ética en tanto consideración metamoral ostenta una profunda pluralidad de posibilidades sustantivas. Ello depende del marco de referencia y los elementos constitutivos de su determinación. A este enfoque, que es al que nos adscribimos en este texto –pues hay otros más, como el universalismo ético–, le identificamos como pluralismo ético, cuyo distintivo es categorizar a la ética como una meditación metanormativa, en un primer momento, y neonormativa como secuela (en tanto que construye nuevas nociones de organización). Isaiah Berlin (2013) hace apología del pluralismo axiológico, que en este entorno intelectual puede ser muy bien asociado al ético, argumentando que existen distintos valores que pueden ser incompatibles entre sí sin que uno sea superior al otro, pues la dependencia es cultural y cosmovisional. Reducir este pluralismo a un único sistema tiende al dogmatismo.

no sólo al derecho y sus contenidos sino, también, a éste en cuanto forma; para profundizar véase a Araujo (2021) y a Rosillo Martínez (2013).¹⁴

ENSEÑANZA DEL DERECHO CON ORIENTACIÓN IDEOLÓGICA

Retrotraigamos nuestra atención en la trilogía derivativa y propuesta por nuestro pensamiento respecto a las ideas de Kennedy, a saber: i) la enseñanza del derecho como acción política, politizando al derecho, o dicho con mayor precisión, develar, pues, la dimensión política del derecho; ii) develar la dimensión política del derecho y permearla en su enseñanza no significa, en ninguna circunstancia, sacrificar la dimensión técnica, y iii) politizar la enseñanza del derecho es precisarlo bajo enfoques temático-ideológicos, y no sólo bajo temáticas técnico-procesales.

El entrelazamiento de ésta –la trilogía–, como ya aludimos, la hemos nombrado *enseñanza del derecho con orientación ideológica*, una gramática compuesta que, siguiendo la narrativa propuesta, cristaliza aquel *deber ser* que *debería* materializarse en los espacios didáctico-pedagógicos de las facultades donde se *enseña* derecho. Antes de encontrar su justificación, razones y razonabilidades, es decir el para qué, resulta necesario cavilar hacia lo que ideológicamente puede ser censurable sobre la enseñanza ideológicamente orientada del derecho.

La connotación aquí utilizada del término *ideología* y sus conjugaciones es la propuesta por Althusser (1974), siendo para él una especie de representación imaginaria y simbólica de la relación de los individuos con

¹⁴ Algunos de los principales referentes de la tradición crítica del derecho, como el marxismo jurídico, sobre todo latinoamericano, y la filosofía de la liberación, en específico la desarrollada por Ellacuría y retomada por juristas como Alejandro Rosillo Martínez, delinean una corriente teórica en la que posicionan al derecho no sólo en cuanto contenido sino también en tanto forma –la forma jurídica: hablemos de normas escritas, bajo procesos de institucionalización legislativa, con características como la abstracción, la impersonalidad, la coerción, entre otras, así como un sistema de referencia común: el Estado de Derecho–, como herramienta de dominación y reproducibilidad de esquemas sociales de subyugación. Con regularidad, la crítica se focaliza a los contenidos normativos, pensando que la forma, en sí misma, no representa dicha posibilidad de sometimiento ideológico en la industria cultural; empero, estos canales intelectivos han dado cuenta de que la forma, así como el fondo, representan simbólicamente esta viabilidad.

sus condiciones reales de existencia y sus subjetividades circundantes, esto es, el conjunto de ideas que hacen que la (inter)subjetividad sea como es en el estar siendo de su entorno y en el relacionamiento correlativo con los entes animados e inanimados que le convergen. De suerte que por orientación ideológica en los procesos de formación jurídica no deberán entenderse aquellas acepciones como la falsa conciencia propuesta por Marx y Engels (1974), el sentido simbólico al seno de la industria cultural ofrecida por Adorno y Horkheimer (1994) o, en su caso, la visión transdiscursiva analizada por Bourdieu (1988).

Precisado el sentido, recuperemos el eje articulador: *¿Para qué enseñar el derecho con orientación ideológica?* Para resignificarlo y resemantizarlo. Y *¿para qué resignificarlo y resemantizarlo?* Para posibilitar su utilización alternativa mediante procesos de operacionalización subversiva.

La subversibilidad y la resistencia tienen potencialmente posibilidades siempre y cuando su lógica de razonamiento sea transsistémica (Dussel, 2006).¹⁵ Explicitemos, verbigracia, la utilización del lenguaje. Como nicho de resistencia y potencialidad revolucionaria, debe partir de la construcción de nuevas gramáticas u *otras gramáticas*, puesto que no se puede ser subversivo utilizando las categorías que lo hegemónico ha creado para dominar, en el entendimiento de que el lenguaje, como ya se afirmó, no sólo constituye una vía de comunicación sino una determinada forma de estar en el mundo, es decir, de comprenderlo y apropiarse de él en tanto externalidad material y simbólica. En *Arqueología del saber*, Foucault (1970) señaló que la discursiva dominante delinea lo que es decible, pensable y vivible, de ahí la imperiosa necesidad de edificar nuevos entramados discursivos y narrativas fuera del sistema dado. A su vez, dando un potente salto cualitativo a esto, Gayatri Spivak (1998) proveyó que la subalternidad se encuentra tan honda y estructuralmente silenciada que cuando hace el intento por manifestarse, lo hace mediante un lenguaje

¹⁵ Lo *transsistémico* refiere a una forma de existencia, pensamiento, acción y relación con el entorno y la intersubjetividad fuera de los márgenes del sistema -imperante-, pues éstos son atravesados desde otros marcos epistémicos, éticos y simbólicos. No es simplemente *estar fuera del sistema* -pues debe dudarse de esa genuinidad-, es, con mayor certeza, circular en lo fronterizo, en aquello que no es plenamente comprendido o codificado por las categorías del sistema. Es menester precisar que la inspiración para este planteo se encuentra en la categoría *transmodernidad* trabajada por Dussel.

que no es el suyo, de suerte que no sólo precisa el vacío lingüístico sino también el epistémico, en el que la subalternidad peregrina.

Siendo así, ¿desde qué núcleo ontológico y epistémico se debe/n nutrir la/s lógicas de razonamiento transsistémicas?, ¿con qué contenido ideológico?, ¿qué suministros posibilitan el pensamiento *más allá del sistema*?

Muchos son los marcos teóricos que al respecto pueden otorgar indicios y rieles de comunicación; no obstante, tres de ellos sugieren ser los estructuralmente más adecuados para dar un sentido temático-ideológico a la enseñanza del derecho desde presupuestos *transsistémicos*: hablamos de las epistemologías del sur, la filosofía de la liberación y la pedagogía crítico-situada.

Asumimos a los dos primeros como una potencialidad en cuanto a lo sustantivo, al fondo, a los contenidos de la enseñanza, y el último, creemos, constituye la articulación necesaria para establecer los mecanismos adjetivos para la incorporación de los primeros.

Ya en alguna otra entrega señalamos que Enrique Dussel buscó fundamentar sus postulados teóricos sobre la filosofía y ética de la liberación a partir de distintas aristas disciplinarias, entre ellas, la historia; misma que, además de utilizarla metodológicamente como disciplina, la instauró como objeto de sus estudios, dado que –la historia– fue analizada –por él– desde una perspectiva crítica y fuera de los estándares ideológicos, culturales, morales y epistemológicos de la hegemonía euro-anglo-burguesocéntrica (Dussel, 1977). En este sentido, él hace una interesante y fecunda crítica a la Modernidad en tanto estadio histórico donde se inserta a la Europa occidental –y posteriormente a los anglosajones americanos– como centro del mundo civilizado y *correcto*, al cual todas las culturas deben aspirar a llegar.¹⁶

Esta centralidad política, ética, pedagógica, cultural, moral, económica, entre otras, constituye el *sistema* que, bajo el manto de lo *transsistémico*, se debe trascender. Las epistemologías del sur,¹⁷ categoría acuñada por

¹⁶ Esta idea es una especie de etapismo, teoría del desarrollo económico planteada por Rostow: en ella se afirma que los países en proceso de desarrollo deben seguir los mismos pasos (etapas) que siguieron los países ahora desarrollados, para ser, precisamente, desarrollados.

¹⁷ La categoría bucea en el marco de dos equivalentes de mayor calado: la *sociología de las ausencias* y la *sociología de las emergencias*; en general, con ellas, lo que se pretende

el sociólogo Boaventura de Sousa (2009), prefiguran, entre algunas otras, una propuesta sustantiva para la mencionada trascendencia. Esta categoría –las epistemologías del sur– germina una rigurosa crítica a la producción de conocimiento hegemónico moderno-occidental, así como a su divulgación e interiorización sociocomunitaria, al que considera no sólo excluyente sino limitado e incompleto respecto a otros saberes procedentes de contextos no europeos; propone reconocer y, a su vez, articular con lo occidentalizado, los saberes y quehaceres de los pueblos y comunidades que han sido históricamente marginados, como los indígenas, afrodescendientes, campesinos, mujeres, entre otros.

La filosofía de la liberación clásica –pues ésta no se asienta en una sola corriente monolítica ni homogénea¹⁸ encabezada por algunos pensadores como Dussel, Zea (1969) y Cerutti Guldberg (2006) resulta de contenido *transsisistémico*, pues centra su estudio en la crítica al pensamiento europeo y en la lógica de la Modernidad en tanto proyecto colonial (proyecto civilizatorio como ellos le identifican). Indicios sobre las preliminares reflexiones las encontramos en Leopoldo Zea: este filósofo mexicano, heredado crítico de Salazar Bondy, apunta a que el pensamiento no puede ser universal, es decir que no hay filosofía(s) universal(es), sino filosofía(s) situada(s) que tiende(n) a universalizarse. Con esto, intenta dar cuenta de dos cuestiones torales: i) que no hay una totalidad en torno al pensamiento y mucho menos que una determinada lógica

es visibilizar la existencia de otros conocimientos, alternativos, así como de experiencias de resistencia al colonialismo, al capitalismo, al patriarcado y al racismo.

¹⁸ Si bien la filosofía de la liberación, o con precisión, las filosofías de la liberación, tienen una estrella polar común que dicta su horizonte –hablamos de la crítica al colonialismo epistémico, político, económico y cultural; el compromiso ético-político con el sector subyugado; la desmitificación de los saberes hegemónicos universalizados, recuperando la idea del pensamiento situado y contextualizado; la descolonización del saber, del ser y del estar, entre otros–, la diversidad de sus manifestaciones es vasta, no sólo por lo transversal que resulta disciplinariamente la propuesta –pues es aplicable al derecho, a la economía, a la sociología, a la metodología, a la antropología, etc.–, sino, también, por las formas posibles de aproximación crítica que detona, destacando, verbigracia, la disparidad geopolítica y experimental de los sujetos históricos; los feminismos decoloniales y de la liberación; las teologías de la liberación –que aunque éstas, en el decurso didáctico, se muestran como el germen de las filosofías de la liberación, en el fondo se configuran como una filosofía (en tanto saber específico)–; filosofías afrodescendientes e indígenas, así como la distancia dada por los fines específicos de las búsquedas.

de razonamiento es superior a otra, y ii) que el pensamiento, desde una dimensión político-ideológica, tiende a universalizarse para colonizar cosmovisionalmente a versiones diversas del pensamiento. En paralelismo ontoepistémico Cerutti Guldberg también muestra la necesidad de irrumpir con el colonialismo ideocultural de las sociedades latinoamericanas, señalando que, incluso, la manera en que las subjetividades se apropian de su realidad debe deconstruirse para resignificar este proceso interpretativo y simbólico.

Lo que nos interesa situar –en seguimiento a este entramado– es el correlato existente entre la visión euro-anglo-burguecéntrica centrada del mundo y lo que referimos como *sistema*. El *sistema*, pues, suministrado de fondo por las lógicas europeas, anglosajonas y neoliberal-capitalistas respecto a la visión ético-política del mundo y los relacionamientos que de ésta derivan. Así que, cuando la alusión va en función de la enseñanza del derecho, la traducción focalizada se presenta: i) con una enseñanza de un *algo* –el derecho– como la cúspide de la civilidad social y no así como una de las tantas formas que existen para sistematizar e institucionalizar sistemas de valores y jerarquías morales; ii) con la materialización institucional inspirada en el pensamiento filosófico-político anglosajón –el federalismo, la judicatura, el precedente, entre otros– y la europea –división de poderes, derechos humanos, soberanía, etcétera–, y iii) con la visión bancaria de su conocimiento –apropiación conceptual a rabales sin reflexión en torno a sus implicaciones–, con una lógica de inmediatez, propensa, a lo sumo, en desarrollar capacidades técnicas para la aplicación de las normas no caviladas por quien las *aprende* y ejecuta.

Los marcos teóricos presentados como estructurales –que bajo ninguna razón se puede asumir que agotan a otros existentes–, al dar cuenta de que un pensamiento diverso al emergido en la Modernidad europea es posible, paralelamente están aproximándose a las fronteras entre lo *sistémico* y su trascendencia *transsistémica*.

Otro rasgo fundamental de este esquema de colocación intelectual es el arquetipo de la operacionalización. Si bien tanto la filosofía de la liberación como las epistemologías del sur instituyen la dimensión sustantiva de esta empresa, la pedagogía crítico-situada es la condición de posibilidad de su implementación; no basta con los contenidos, las dinámicas en que se llevan a cabo en el desarrollo pedagógico son

indispensables. La *pedagogía crítico-situada* como categoría en construcción no halla referente nominativo, pero sí conceptual. Es una propuesta integradora de la pedagogía crítica, cuyos modelos más acabados pueden encontrarse en Freire (2022), Giroux (2004) y McLaren (2005), cuya tendencia general circula alrededor del desarrollo y la promoción de la conciencia crítica, la emancipación y la transformación social a través de la educación; así como de la pedagogía situada,¹⁹ la cual posee como base el aprendizaje contextualizado, considerando cuestiones como la pertinencia cultural, lingüística y material de las comunidades.

El trinomio epistémico que proponemos –*epistemologías del sur, filosofías de la liberación y la pedagogía crítico-situada*– prefigura un marco teórico *trans sistémico* que, al seno de la enseñanza del derecho, ostenta un potencial transformativo no sólo de la práctica pedagógica en sí misma, sino para los receptores de ésta. Transformación que, desde luego, tiende a incidir en la práctica jurídica como actividad profesional, buscando la reconfiguración social hacia escenarios menormente mecanizados y automatizados, no en cuanto al desarrollo procesal –que de alguna manera se ve favorecido con la mecanización de procesos– sino en tanto a lo sustantivo, es decir, a las causas defendidas y en la forma en que éstas son trabajadas y acompañadas por las personas profesionales del derecho.

Es claro que esta necesidad es una coyuntura situada en las lógicas sociales de *Nuestra América* y, por qué no decirlo, de nuestro México.²⁰ Hablar de necesidad(es) es reconocer las exigencias particulares de un espacio geopolítico-cultural a través de incautaciones materialistas; esta postura marxista contestataria del abstracto hegelianismo (2004)²¹ ha sido

¹⁹ Enunciativamente, podemos señalar que algunos de los exponentes que prolíficamente han desarrollado esta postura epistémica son Lave y Wegner (1991). La teoría de la cognición situada formula el grueso del pensamiento compartido del que dan cuenta en su trabajo.

²⁰ Hablar de *Nuestra América* constituye una colocación ético-política que, como decía Horacio Cerutti, representa la Utopía (con mayúscula). De suerte que, performativamente, reconociendo –como en algunos de los pasajes del texto ya lo manifestamos– la potencialidad del lenguaje en la construcción de realidades a través de la apropiación de ésta mediante la verbalización del entorno. De ahí que gramatizar esta Utopía nos convoque.

²¹ Como referencia, piénsese en el universalismo moral-abstracto que propone Hegel para el entendimiento de Nación y Estado, donde desde un racionalismo abstracto-

muy bien trabajada, entre otros, por Zemelman Merino (1987), al construir la categoría del *presente potencial* o la *conciencia histórica*; posiciones que apuestan al pensar desde la realidad concreta para transformarla, dotándole a la intersubjetividad la responsabilidad de asumir su rol político dentro de una sociedad, pues piensa al presente como un área de tensiones y disputas y no así como una especie de momento histórico acabado resultado de pasados asimilados abstractamente.

Las exigencias situadas en *Nuestra América* son reconocibles a partir de la observación de las dinámicas sociales a las que nos enfrentamos; brechas de desigualdad social, económica y política; altos grados de marginación; profundas situaciones de vulnerabilidad; operaciones gubernamentales carentes de sentido social y puestas a disposiciones de la política institucional y partidista, etcétera, coyunturas comunitarias que, por ejemplo, en la vida anglosajona americana no se suscitan; por lo que los requerimientos pedagógicos para la formación jurídica no sólo son diversos, sino que así deben serlo. Verbigracia, ¿por qué en el contexto europeo occidental o anglosajón americano estudiar al derecho desde dimensiones plurijurídicas, plurinormativas, críticas, con sentido socio-comunitario, ostenta no sólo poca necesidad sino nulo prestigio? Porque las prácticas sociales concretas no lo exigen al ser sociedades mayormente homogéneas culturalmente que las latinoamericanas y al detentar brechas de desigualdad multidimensional mayormente controladas. Claro, aquí no queremos presentar esta descripción como un mero reduccionismo a-crítico; muchos estudios sociológicos y desde la antropología social han dejado de manifiesto todo el andamiaje etiológico de estas derivaciones socioculturales-económicas. Empero, lo que aquí trabajamos, si bien va en función de esas articulaciones críticas, no constituye la empresa fundamental de la investigación.

REFLEXIONES FINALES

Politizar la enseñanza del derecho, en tanto constructo disciplinar técnico, implica dotar éticamente no sólo su contenido sino la forma en

específico ontologiza a éstos –la Nación y el Estado–, subsumiendo a un segundo plano o a una dimensión contingente la particularidad histórica, social y económica de los pueblos, así como la diversidad cultural y sus correlatos.

que éste, ya aprendido –de una u otra manera–, es operacionalizado a través de las vías jurídico-institucionales dispuestas para ello. Además, otra fundamental implicación es desindexar al derecho, en tanto forma –jurídica–, con una estricta idea técnica. Una idea meramente técnica del derecho le vacía de sentido y le mecaniza y automatiza en su proceso de realización.

Estas afirmaciones no implican anular la dimensión técnica del derecho, sino complementarla con las nociones y asunciones ideológicas, para que con eso se reconstruya su ontología, se resemantice su epistemología, se resignifique su enseñanza y se reoperacionalice su práctica. Escenarios posibles con inercias para la inexcusable transformación social; basta con observar los referentes empíricos para afirmar la necesaria resubjetivación del conglomerado social y la reformulación de las instituciones en tanto entes objetivos y en cuanto a materialidad subjetiva.

Los análisis demandan situacionalidad, contexto y materialidad tanto en sus aproximaciones como en sus apropiaciones. Los marcos teóricos aquí propuestos colaboran en ello –en transitar en los límites del *sistema* dado en el que la subjetividad sólo se ha insertado y dinamizado a partir de las inercias existentes–.

La exigencia de esto, cuando menos en *Nuestra América*, es una particularidad propia, no coincidente con las emergencias de otras latitudes. De suerte que la enseñanza del derecho, como espacio político, tiene implicaciones públicas porque esto define (como variable independiente –VI–) las formas específicas del relacionamiento social, transitando por su ontología, epistemología, metodología, prácticas sociales concretas, justiciabilidad, formas de solicitarla, maquilación legislativa, aplicación ejecutiva, entre otras (como variables dependientes –VD–). Cada VD tiene un mayor o menor grado de dependencia con su VI previa. Quizá una próxima entrega podría constituirse a partir de la cadena de dependencias, pero por el momento basta con hacer consciencia de que la enseñanza del derecho como articulación política se configura como la VI que determina, o cuando menos condiciona, el resultado último de su cadena: las formas específicas de relacionamientos sociales.

FUENTES CONSULTADAS

- ALTHUSSER, L. (1974), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Nueva Visión.
- ARAÚJO, S. (2021), “El constitucionalismo moderno, el pluralismo jurídico y el desperdicio de la experiencia”, en DE SOUSA SANTOS, B., S. ARAÚJO y O. ARAGÓN ANDRADE (eds.), *Descolonizando el constitucionalismo. Más allá de promesas falsas o imposibles*, Akal, pp. 135-159.
- ARENDT, H. (2003), *La condición humana*, Paidós.
- ARISTÓTELES (1985), *Ética nicomáquea*, Gredos.
- BENTHAM, J. (1907), *An introduction to the principles of morals and legislation*, Oxford, Clarendon Press.
- BERLIN, I. (2013), *The crooked timber of humanity chapters in the history of ideas*, Princeton University Press.
- BOURDIEU, P. (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus.
- BOURDIEU, P. y G. TEUBNER (2000), *La fuerza del derecho*, Siglo del Hombre.
- BRANDOM, R. (1998), *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Harvard University Press.
- BUNGE, M. (2000), *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, Siglo XXI.
- BUTLER, J. (2006), *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós.
- CASTORIADIS, C. (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets.
- CERUTTI GULDBERG, H. (2006), *Filosofía de la liberación latinoamericana*, Fondo de Cultura Económica.
- Confederación Mapuche. Disponible en <https://confederacionmapuche.org/> y <https://www.facebook.com/100067973552754/posts/5497322163681816/>.
- DAVISON, D. (2001), “Sobre la idea misma de un esquema conceptual”, en *Investigaciones sobre la verdad y la interpretación*, Oxford.
- DE AQUINO, T. (1998), *Suma teológica*, Biblioteca de Autores Cristianos.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Siglo XXI.
- DUSSEL, E. (1977), *Filosofía de la liberación*, Edicol.
- (1998), *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Trotta.

- DUSSEL, E. (2002), "World-System and 'Trans'-Modernity", en *Nepantla: Views from South* 3.2, Duke University, pp. 221-224. Disponible en https://docs.enrighedus-sel.com/txt/Textos_Articulos/332.2002_ingl.pdf.
- FOUCAULT, M. (1970), *Arqueología del saber*, Siglo XXI.
- (1991), *Historia de la sexualidad I. Voluntad de saber*, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2022), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2004), *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI.
- HEGEL, G. W. (2004), *Principios de la filosofía del derecho*, Sudamericana.
- HORKHEIMER, M. y T. ADORNO (1994), *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta.
- KANT, I. (2002), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Alianza.
- KENNEDY, D. (2014), *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.
- LAVE, J. y E. WEGNER (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- LEFORT, C. (1990), *La invención democrática*, Nueva Visión.
- MARX, C. y F. ENGELS (1974), "La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana", en *Las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*, Grijalbo.
- MCLAREN, P. (2005), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI.
- MILL, J. S. (1955), *El utilitarismo*, Biblioteca de Iniciación Filosófica.
- MOUFFE, C. (1999), *The return of the political*, Verso.
- PASHUKANIS, E. (2016), *Teoría general del derecho y marxismo*, Ministerio del Trabajo, Empleo y Previsión Social.
- REYES NEGRETE, J. y U. LÓPEZ BONILLA (2023), *Derechos humanos: un punto de partida*, CONCyTEP.
- ROSANVELLON, P. (2007), *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Manantial.
- ROSILLO MARTÍNEZ, A. (2013), *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, Ítaca.
- SARTRE, J.-P. (2009), *El existencialismo es un humanismo*, Edhasa.
- SPIVAK, G. (1998), "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", en *Orbis Tertius*, 3 (6), pp. 175-235; *Memoria Académica*. Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.

- YÁSNAYA AGUILAR GIL, G., R. B. ANZALDÚA y G. CONTRERAS (2023), *Lo lingüístico es político*, Ona Ediciones.
- ZEA, L. (1969), *Filosofía americana como filosofía sin más*, Siglo XXI.
- ZEMELMAN MERINO, H. (1987), *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, El Colegio de México.

Fecha de recepción: 19-8-2025.

Fecha de aceptación: 6-10-2025.

Por una pedagogía de la imaginación jurídica: la obra *Bárbaros*, de Cristina Piffer

BERNARDO VITTA*

Con relación a los poetas serios, quiero decir, a los trágicos, si algunos de ellos se presentasen a nosotros y nos preguntasen: “¿Extranjeros, podremos ir o no a vuestra ciudad para representar en ella nuestras piezas? ¿Qué habéis decidido?” ¿Qué creéis que convendría responder a estos personajes divinos? Por lo que a mí hace, ved la respuesta que les daría: “Extranjeros, nosotros mismos estamos ocupados en componer la más bella y la más perfecta de las tragedias; todo nuestro plan de gobierno no es más que una imitación de lo más bello y excelente que tiene la vida, y miramos con razón esta imitación como una verdadera tragedia”.

PLATÓN, *Leyes*, 817a-d

RESUMEN

En esta investigación proponemos mostrar la importancia de la imaginación en el proceso de formación jurídica. Partimos de la hipótesis de que es posible revelar la función imaginativa del derecho a partir de la observación y el trabajo pedagógico con determinadas experiencias artísticas. En particular, consideraremos la obra *Bárbaros* (2018), de la artista visual Cristina Piffer, en la que se despliegan operaciones estéticas sobre los procesos de constitución del orden jurídico argentino. Así, el presente artículo se propone como un aporte para una pedagogía de la imaginación jurídica, entendida como una enseñanza que no se limita a repetir las jerarquías del orden jurídico, sino que expone la imaginación como parte del aprendizaje del derecho.

* Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), docente de Introducción al Derecho en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Correo electrónico: bjvitta90@gmail.com.

PALABRAS CLAVE

Imaginación jurídica - Enseñanza crítica del derecho - Contraimágenes - Experiencias artísticas.

Towards a pedagogy of legal imagination: Cristina Piffer's *Bárbaros*

ABSTRACT

In this research we propose to show the importance of imagination in the process of legal education. We start from the hypothesis that it is possible to reveal the imaginative function of law through observation and pedagogical engagement with specific artistic experiences. In particular, we will consider the work *Bárbaros* (2018), by visual artist Cristina Piffer, in which aesthetic operations unfold around the processes of constituting the Argentine legal order. Thus, this article is presented as a contribution to a pedagogy of legal imagination, understood as a form of teaching that does not limit itself to reproducing the hierarchies of the legal order, but instead exposes imagination as a fundamental part of learning the law.

KEYWORDS

Legal imagination - Critical legal education - Counter-images - Artistic experience.

INTRODUCCIÓN: ENSEÑAR ENTRE LA OSCURIDAD Y LA LUZ

Si al ingresar a un aula de la Facultad de Derecho propusiéramos a los estudiantes que cierren los ojos y se imaginen el derecho, es probable que la primera reacción sean risas o desconcierto: ¿cerrar los ojos?, ¿imaginar el derecho?, ¿imaginar la imagen del derecho? Pasado el desconcierto, si lográramos convencerles de hacer el esfuerzo, quizás sobrevenga la sorpresa de no poder dar con ninguna imagen, y luego no extrañaría que una de las imágenes que más se reitere sea aquella célebre de la Justicia. Tal como es sabido, desde la Modernidad, la justicia suele representarse con

una mujer de ojos vendados que sostiene en una mano una balanza y en la otra blande una espada. La fuerza y el equilibrio armónico, sí; pero por sobre todo: la veladura de los ojos. El velo como la garantía de la imparcialidad de aquel que aplica el derecho sin mirar a quién, y el derecho como técnica despojada de imágenes, a lo que agregamos: de imaginación.

Como bien plantea Martin Jay en *Must Justice be blind? The challenge of images to the law* (1999: 19-35) [*¿Debe la justicia ser ciega? El desafío de las imágenes al derecho*], aunque en las representaciones medievales la ceguera de la justicia se asoció con el error, desde el Renacimiento y el ascenso de la burguesía durante el capitalismo temprano la mirada se asoció con la corrupción de lo sensible. Esto es, con la interrupción de los principios generales y abstractos del derecho por la singularidad de los cuerpos que se ponía de relieve por la excitación visual. “Con la venda sobre los ojos de *Justitia* –escribe Jay– nos adentramos en el camino que conduce al culto contemporáneo de la norma abstracta del positivismo jurídico” (1999: 24).¹

En lugar de recurrir a imágenes que pudieran obnubilar el sano juicio el derecho pasó, entonces, a expresarse casi de manera exclusiva por medio de la palabra. Tal como enseña Jay, en los territorios marcados por la iconofobia de la Reforma, esta transformación vino acompañada por la supresión de obras artísticas en los tribunales y de ilustraciones en los textos jurídicos, así como por el reemplazo de los sellos vistosos por la sobriedad de una simple firma y el atuendo austero de jueces vestidos de negro y blanco. Ya no alcanzaban los signos celestiales que en la Edad Media legitimaban las ordalías; ahora era necesario convencer y deliberar: testigos que relaten lo visto o lo sabido y magistrados que discutan qué norma se había infringido en función de la legislación codificada preservada por el lenguaje escrito.



Figura 1 - Justicia con dos rostros, uno velado y el otro con los ojos abiertos (1567), frontispicio de DAMHOUDERE, J. de, *Praxis rerum civilium*. Reproducido en DOUZINAS & NEAD, 1999: 34.

¹ La traducción me pertenece, en el original: *With the blindfolding of Justitia, we are well along the road to the modern cult of the abstract norm in juridical positivism* (1999: 24-25).

Después de todo, el ejercicio de cerrar los ojos e imaginar el derecho quizás haya sido de utilidad: mostrarnos la dificultad de asociar imágenes al derecho, y enseñarnos que una de las pocas imágenes a nuestro alcance es justamente la de una figura imposibilitada para ver imágenes. Si cerramos los ojos se nos revela una verdad [*alétheia*] que se oculta al tenerlos abiertos: el hecho de que no podemos ver ni imaginarnos el derecho. ¿Será que otros se ocupan de imaginarlo por nosotros?, ¿ocurrirá –según lo prescribía Platón en las *Leyes*– que somos extranjeros imposibilitados para representarlo?

Llegados a este punto, la apuesta de Jay es devolver a la Justicia su sensibilidad negada por medio de la contraposición de otra imagen: una Justicia de dos rostros, uno velado y el otro descubierto (Figura 1). Es decir, una puesta en práctica del orden jurídico apoyado en el razonamiento lógico, y abstracto, pero articulado con la sensibilidad y la imaginación, lo que permite un uso situado y atento a las singularidades de cada caso. Esta imagen –o, como diremos aquí, contraimagen– nos permite introducirnos en nuestro problema: de qué modo enseñar las repeticiones del derecho, sus mecanismos y técnicas de reproducción, sin negar la relevancia de la imaginación jurídica. De qué manera enseñar, entonces, desde la ambivalencia entre la oscuridad y la luz.

Para desarrollar nuestro planteo abordaremos: 1) la función de la imaginación desde una perspectiva crítica del derecho; 2) la necesidad de la puesta en práctica de usos no reproductivos de la imaginación jurídica en los espacios de formación, y 3) el modo en que ciertas imágenes (o contraimágenes) estéticas y, en particular, la obra *Bárbaros*, de Cristina Piffer, exponen la importancia de la imaginación en el derecho e impulsan su reapropiación.

1. LA IMAGINACIÓN JURÍDICA² DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL DERECHO³

En 1878, el Congreso argentino sancionó la Ley 947 que dispuso “...el establecimiento de la línea de fronteras sobre la margen de los ríos Negro

² Tomo la expresión “imaginación jurídica” en gran medida de MARTÍNEZ GARCÍA, J. I. (1999), *La imaginación jurídica*, Madrid, Dykinson.

³ Respecto de la noción de perspectivas críticas del derecho aquí referimos, en sentido amplio, a la tradición iusfilosófica, que en su vertiente argentina considera al derecho

y Neuquén, previo sometimiento o desalojo de los indios bárbaros de la Pampa...” Proponer, debatir, argumentar, alzar las manos para votar, pero, por sobre todo, imaginar. Y entonces sí, dibujar las fronteras de la civilización sobre los mapas, proyectar metáforas raciales sobre las pieles, postular alternativas lógicas más allá de toda lógica: sometimiento o desalojo, civilización o barbarie, imaginación occidental o vidas despojadas de imágenes. Tal vez sea posible sintetizar estas operaciones en una afirmación que un jurista argentino de la época, Estanislao Zeballos, registró en *Viaje al país de los araucanos* (1881: 181): “La Barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni los despojos de sus muertos”.⁴

como una práctica social discursiva situada en tiempo y espacio, que expresa los consensos y conflictos de una formación social determinada (CÁRCOVA y GORALLI, 2021). Así, el fenómeno jurídico no se circunscribe a su dimensión normativa, sino que además incluye la producción performativa de sentidos que circulan en la realidad social por medio de palabras, textos, enunciados, narraciones, ritualizaciones e, incluso, teatralizaciones. A partir de este enfoque, el fenómeno jurídico se devela contaminado por una diversidad disciplinaria constitutiva y su trama se muestra abierta a alteridades que impiden su totalización.

- ⁴ Estanislao Severo Zeballos (1854-1923) fue un abogado, político, diplomático y escritor argentino, fundador de la Sociedad Científica Argentina y del Instituto Geográfico Argentino. Se desempeñó como diputado y tres veces como ministro de Relaciones Exteriores. Su obra *Viaje al país de los araucanos* (1881) integra la serie *Descripción amena de la República Argentina*, en la que buscó, bajo un tono pseudocientífico y pedagógico, legitimar el avance del Estado nacional sobre los territorios habitados por los pueblos originarios. El libro relata su expedición al sur del Río Negro y a la región de los denominados “araucanos”, combinando observaciones geográficas y etnográficas con un discurso que justificaba la mal llamada “Conquista del Desierto”. Allí se encuentra el pasaje citado que revela de manera descarnada la articulación entre el imaginario de la civilización y la violencia científica: “Mi querido teniente, contesté yo, poniendo el pie en el estribo: si la Civilización ha exigido que ustedes ganen entorchados persiguiendo la raza y conquistando nueva tierra, la ciencia exige que yo la sirva llevando los cráneos de los indios a los museos y laboratorios. *La Barbarie está maldita y no quedarán en el desierto ni los despojos de sus muertos*” (ZEBALLOS, 1881: 181) [el destacado me pertenece]. En el 2016 la artista Cristina Piffer retomó esta frase y grabó las palabras “La Barbarie está maldita” en un bloque de grasa, exponiendo así la violencia simbólica y material contenida en el proyecto civilizatorio decimonónico y su persistencia en la memoria argentina contemporánea. Según se desprende del texto curatorial de Fernando Davis para la muestra “Argento” (Galería Rolf Art, Buenos Aires, 16 de agosto-12 de octubre de 2018), la materialidad orgánica de la grasa reabre críticamente el imaginario de violencia simbólica y material del proyecto civilizatorio decimonónico y lo reinscribe en la memoria argentina contemporánea (2018).

Frente a este particular y poderoso recurso no podemos sino preguntarnos: ¿de dónde deriva la fuerza imaginativa del discurso jurídico?, ¿cómo y quiénes pueden ejercerla?; ¿acaso se nos enseña a imaginar en las Facultades de Derecho? Ya en el siglo XVIII Jeremy Bentham se percató de esta singular fuerza del discurso jurídico: mover a la imaginación y hablarle al alma por medio de efectos teatrales (1979: 42). El jurista anglosajón supo advertir que el discurso del derecho puede crear lazos no dados por la naturaleza. Al realizar los gestos y pronunciar las palabras correctas, se instituye un estado de cosas *como si* fuera una realidad objetiva. Como bien observó Enrique Marí (1986), el derecho es parte de un orden particular que tiende a universalizarse por medio de ficciones, mitos, y prácticas discursivas y extradiscursivas. Es decir, participa de un modo de ordenar el mundo cuya condición de posibilidad está dada por cierto “imaginario social”. En *Racionalidad e imaginario social de los discursos del orden* (1986) Marí escribe:

Decorados, afiches, marcas, efectos de óptica, bonetes, oraciones, recondifican el código, crean esquemas dogmáticos de repetición; organizan las emociones y los sentidos en la forma más adecuada para el reflejo o espejo de la dogmática jurídica o sintaxis del orden. Por constituir la mejor combinación de las emociones y sensaciones, puede decirse metafóricamente que constituyen también una sintaxis del imaginario en correspondencia con la sintaxis del orden jurídico [...] Para decirlo en términos de la filosofía contemporánea: los componentes del imaginario social ejercen una función más pragmática que representativa. Se integran en formas sociales de vida, son *Lebensform*, actividades en las cuales el juego del lenguaje de los legistas es una parte (1986: 100).

El imaginario social es parte de lo que nuestro jurista conceptualizó como “dispositivo de poder” jurídico y político. Dentro de este dispositivo, la especificidad del imaginario social es que apela a los afectos: emociones, sensaciones, creencias compartidas que circulan en la comunidad.⁵ Los elementos señalados como decorados, afiches, marcas u

⁵ Según el planteo de Enrique Marí, el dispositivo de poder se compone, además del imaginario social, por el discurso del orden y la fuerza. En este caso nos abocaremos a profundizar la noción de imaginario social, sin problematizar los otros aspectos señalados por el autor. Por un desarrollo sobre el texto de Marí desde una perspectiva foucaultiana puede verse: AGUILAR, S. (2020), “La genealogía y la crítica: De Michel

oraciones no son accesorios al derecho. Por el contrario, son su condición de posibilidad: constituyen la gramática y la sintaxis del lenguaje jurídico. Con ello, como bien advierte el filósofo argentino, se persigue elaborar marcos de *præscriptio* [prescripción] antes que *perceptio* [percepción]. Aunque, formulado en los términos de Jacques Rancière, habría que señalar que todo orden prescriptivo se apoya –y a su vez configura– en una determinada organización o reparto de la sensibilidad. Es decir, define los términos en que algo o alguien puede ser visto, oído, expresado o pensado (2014). Es así que los mitos y ritos del derecho permiten que su discurso provoque efectos y module las formas de vida. Es, entonces, *porque* se ponen en acto ciertos imaginarios que el orden jurídico produce lo que enuncia. La performatividad del derecho pasa a través de los montajes, instituye un estado de cosas y se desplaza hacia otro *coup de théâtre* [golpe de teatro].

Desde una perspectiva normativa el fundamento de esta fuerza no es más que la cita de una regla jurídica que, a su vez, reenvía a otras superiores hasta dar con una supuesta norma fundamental [*Grundnorm*]. Pero esta primera norma, según reconoció Hans Kelsen, es una ficción: un como si [*als ob*] que depende de su repetición para ser eficaz.⁶ De tal manera que el derecho nunca está ahí donde se lo invoca, sino que opera como una cadena de citas que es movida, entre otras cuestiones, por la imaginación de una comunidad, y que fracasa en alcanzar un original.⁷

Foucault a Enrique Mari”, en *Revista Derechos en Acción*, 5(15), 499-510. Disponible en <https://doi.org/10.24215/25251678e409>.

⁶ Como es sabido, hacia el final de su vida Kelsen asume la perspectiva de Vaihinger del “como si”. Se trata de una posición que en un comienzo había descartado. Al respecto puede verse: KELSEN, H. (1919), “Zur Theorie der juristischen Fiktionen. Mit besonderer Berücksichtigung von Vaihingers Philosophie des Als Ob.”, en *Annalen der Philosophie*, 1(1), 630-658. Para un análisis pormenorizado de las relaciones entre ficción y derecho también puede consultarse el libro de MARÍ, E. (2002), *Teoría de las ficciones*, pp. 255-433.

⁷ La noción del fracaso del performativo remite a la crítica deconstructiva de Jacques Derrida. En su texto *Firma y acontecimiento*, el filósofo franco-argelino argumenta que ningún performativo puede ser exitoso dado que toda la estructura del lenguaje está compuesta de repeticiones que fracasan en reproducir un sentido original. Las palabras no son más que reenvíos entre sí, iteraciones que significan algo en tanto rompen con su contexto de origen y provocan una diferencia. Esto lleva a sostener a Derrida que “no hay más que contextos sin ningún centro absoluto” (2017: 362).

Como relata Kafka en *El mensaje imperial* (1917), las palabras que el emperador susurra antes de morir al mensajero no pueden llegar nunca a destino, aunque cada noche no hagamos sino imaginárnoslas. “Pero tú –escribe Kafka– te sientas junto a tu ventana, y *te lo imaginas*, cuando cae la noche” [el destacado me pertenece] (2024: 47). Por ello Marí subraya que, para validarse y justificarse, la ciencia jurídica le demanda a la filosofía del derecho los fundamentos racionales de los que carece (1986: 97). Y aquí nos acercamos a nuestro punto: la enseñanza del derecho suele operar como ensayo [en francés: *répétition*] de su racionalidad. El rito de aprendizaje del derecho tiende a una repetición que diluye su entramado con los mitos, las ficciones y la imaginación.

Frente a esto, como describe Val Flores: “introducir una diferencia en una cadena de repetición, hacer tajos, desnaturalizar, reactivar, desdimentar, son metáforas que expresan las prácticas críticas del pensamiento. *La enseñanza como práctica en estos términos estimularía a sacudir la modorra de las percepciones domesticadas*” (2013: 42) [el destacado me pertenece]. Así, vale insistir en nuestra pregunta: cómo enseñar la norma sin reducirse a ser su medio de reproducción, cómo enseñar derecho sin domesticar las percepciones de quienes lo aprenden; en definitiva: de qué modo enseñar un sistema de repeticiones sin dejar de hacer lugar a las diferencias. Pensamos que un modo de sacudir la modorra de las percepciones domesticadas en el derecho, de provocar tajos en la cadena de repetición, es el ejercicio de usos no reproductivos de la imaginación en la enseñanza jurídica.

2. SACUDIR LA MODORRA DE LA PERCEPCIÓN: USOS NO REPRODUCTIVOS DE LA IMAGINACIÓN

Quizás no haya otra escena como la que se produce entre docentes y alumnos en la que se ponga más en juego la repetición de imaginarios sociales. De acuerdo con Duncan Kennedy la formación de abogados está orientada a la reproducción de las jerarquías sociales (1986; 2004). La tesis planteada por el referente de los *Critical Legal Studies* sostiene que la enseñanza del derecho promueve un saber técnico que oculta su condición política e ideológica. La recepción memorística de los sistemas normativos y el estudio acrítico de la dogmática jurídica obturan

la posibilidad de interrogarse por sus fundamentos. Para el jurista norteamericano, por el contrario, la formación debe permitir una distancia en vistas de poder preguntarse: ¿qué orden jerárquico conserva cada plan de estudios, cada clase y cada evaluación?, y junto a ello: ¿de qué modo pueden introducirse diferencias en este esquema reproductivo de lo único, lo mismo y lo idéntico?

El planteo crítico de Kennedy no es una novedad. En el caso argentino existen valiosas investigaciones que apuestan por perspectivas pedagógicas alternativas.⁸ En particular, Nancy Cardinaux y Laura Clérico han advertido la ausencia de reflexión sobre la formación de docentes en el ámbito universitario de los abogados. Según observan, la mayoría de los modelos de formación jurídica⁹ se orientan a reproducir la práctica reinante. En línea con el planteo de Kennedy, es el modelo de formación jurídica-crítica el que puede llegar a interrumpir la repetición de la dominación y las jerarquías en la enseñanza del derecho (2005: 11). Sin embargo, como bien ha señalado Cardinaux, estos enfoques suelen ocupar un lugar en la periferia del núcleo formativo (2008: 250).

⁸ Cfr. GONZÁLEZ, M. G. y M. G. MARANO (comps.) (2014), *La formación de abogados y abogadas: Nuevas configuraciones*, La Plata, Imás; BENENTE, M. (2017), "Derecho y derecha. Enseñanza del derecho y despolitización", en *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal*, Año VII(1), 111-132; BENENTE, M. (2011), "La enseñanza del derecho desde la caja de herramientas foucaultiana", en *Crítica Jurídica* (31), 39-55; CARDINAUX, N. (2008), "La articulación entre enseñanza e investigación del derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(12), 241-255; CARDINAUX, N. (2015), "Inserciones de la literatura en la enseñanza del derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 13(25); CARDINAUX, N. (2020), "Algunas herramientas para desmontar prejuicios y estereotipos en la enseñanza jurídica", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 9-22.

⁹ Las autoras clasifican los modelos de formación jurídica según dos criterios principales: (1) el perfil profesional al que se orientan (formación de jueces, como en el modelo alemán, o de litigantes, como en el modelo norteamericano), y (2) la concepción del derecho como objeto de enseñanza, lo que da lugar a modelos que lo abordan como práctica (aprendizaje por imitación), como conjunto de reglas (memorización y subsunción), como sistema racional (dogmática), como herramienta para resolver casos (formación en habilidades argumentativas), o como campo de disputa política (modelo crítico). Este último se desglosa a su vez en tres variantes: el decisor, que busca anticipar decisiones a partir de factores sociales (realismo jurídico); el investigador, que promueve una comprensión crítica desde las ciencias sociales, la historia y la filosofía; y el activista, que concibe al derecho como instrumento de transformación o denuncia de las estructuras de dominación.

Desde este marco, entonces, sostenemos que la enseñanza jurídica tiende a cristalizar un imaginario sobre el derecho y a obturar la imaginación jurídica. La hipótesis que sobrevuela nuestro texto es que los esquemas reproductivos de las jerarquías pueden fragilizarse por medio del trabajo sobre la imaginación durante el proceso de formación. Enseñar, entonces, no como las marcaciones a seguir de una ciencia, sino como la exposición de un arte [*tecne*] que tiene la fuerza de remodelar el orden social.

Dado que gran parte de la fuerza del derecho se deriva de la imaginación o de los imaginarios sociales, decimos –junto a García Canclini– que las obras de arte son “espacios epistemológicos” desde donde pueden revisarse y resignificarse los fundamentos del orden jurídico (2010: 225). Por lo que las propuestas estéticas, como propone Cardinaux, no deben ocupar el lugar de ilustración o recurso didáctico para explicar una teoría, sino circular en la cotidianidad de las aulas con todo su potencial crítico (2015). De aquí la importancia de atender al modo en que la imaginación se materializa y se disputa en el terreno de la práctica artística. En lo que sigue observaremos aquellos procedimientos estéticos que –por medio de la producción de imágenes– muestran el reverso del derecho y abren la posibilidad de reimaginarlo. Veamos, entonces: mostrar el reverso para reimaginar el derecho.

3. MOSTRAR EL REVERSO PARA REIMAGINAR EL DERECHO

A. MOSTRAR EL REVERSO: LAS CONTRAIMÁGENES DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

Como es sabido, imaginar no es reproducir lo dado, sino descubrir posibilidades no preexistentes. No se trata tanto de un acto mimético como de una operación poiética que hace advenir lo que antes no estaba. En este sentido, como bien advierte Andrea Soto Calderón, la imaginación no puede entenderse como una mera fantasía desligada de la realidad, sino como una práctica material que organiza modos de vida, traza los contornos de lo visible y dispone los regímenes de representación desde los cuales algo puede ser sentido, percibido o pensado (2023). Así, aunque los mismos hilos se tejan en diferentes telares, el derecho comparte operaciones imaginativas con el arte.

La imaginación jurídica suele ser un modo de autoafirmación que borra su condición ficcional al representarse un fundamento único, idéntico e igual, v. gr.: la razón, la lógica, la moral o la norma. El derecho moderno, como bien destacan Douzinas y Nead, “pretende que puede cerrarse a otros discursos y mantener fuera de su dominio lo no jurídico, en particular lo estético, lo bello y la imagen”, y asegurar una imagen de sí mismo como un orden ‘cerrado, coherente y hermenéuticamente estable’” (1999: 4-5). Sin embargo, el orden jurídico no deja de producir y organizar sus propias imágenes –íconos de autoridad, rituales, emblemas–, lo que conduce a que “en la Modernidad el derecho se haya convertido en una literatura que reprime su literariedad y en una práctica estética que niega su arte” (1999: 5).¹⁰

Este doble movimiento –organizarse en base a un régimen visual propio que, al mismo tiempo, niega su condición de imagen– vuelve necesario atender no sólo a la imaginación jurídica y a las imágenes que ella produce, disimula o reprime, sino también a aquellas que confrontan su propio imaginario. En efecto, en ciertos casos el derecho se encuentra con usos extrañados de sus operaciones de representación y se ve reflejado a sí mismo de manera invertida o torcida. Así, la imaginación jurídica es un campo en disputa sobre cuya superficie se pone en juego la comprensión del derecho y las formas de su enseñanza.

La imagen desviada que, en ocasiones, devuelve el arte confronta al derecho con aquello que pretende ocultar: su carácter imaginado, fabricado, no fundado en una ontología metafísica. Si bien el movimiento de “derecho y literatura”¹¹ ha mostrado cómo la práctica literaria dialoga

¹⁰ La traducción me pertenece, en el original: “*Law pretends that it can close itself off from other discourses and practices, attain a condition of total self-presence and purity, and keep outside its domain the nonlegal, the extraneous, the other, in particular the aesthetic, the beautiful, and the image. Jurisprudence creates an imaginary picture of law as ordered, systemic, closed, coherent, and hermeneutically stable, while art and literature are seen as anarchic, open, and free (...) In modernity, law has become literature that represses its literariness and an aesthetic practice that denies its art*” (DOUZINAS y NEAD, 1999: 4-5).

¹¹ El movimiento derecho y literatura encuentra sus antecedentes a comienzos del siglo XX en las publicaciones de WIGMORE, J. (1908), *A list of legal novels*; y CARDOZO, B. (1925), *Law and Literature*. No obstante, tal como señala Richard Posner (1993), fue a partir de la publicación de *The legal imagination* (1985) de James Boyd White que estos estudios adquieren relevancia en EE. UU. y luego se expanden durante la década de los ochenta. En Argentina este movimiento entra en contacto con las teorías críticas

y problematiza lo jurídico, los estudios que toman como punto de partida las artes visuales o performáticas siguen siendo menos frecuentes. Sin embargo, detenerse en la producción de imágenes permite señalar algo decisivo: al privilegiar un análisis puramente textual, se margina gran parte del aspecto sensible del derecho. De este modo, veremos que allí donde el orden jurídico busca recubrir o neutralizar el poder de sus propias imágenes, el arte, en cambio, las expone y las subvierte. En efecto, ciertas prácticas artísticas componen lo que podría llamarse contraimágenes: composiciones visuales capaces de exponer o trastocar el régimen escópico sobre el que se sostiene la legalidad. Éstas desmontan su solemnidad, inauguran la posibilidad de la ironía, interrumpen las buenas formas y, como planteamos, exponen la fragilidad de sus fundamentos.

Estas “poéticas desobedientes” –como les llama Val Flores– ponen “a vagar la imaginación política más allá de lo delimitado por la razón técnica, segregando disparates conceptuales que conmocionan el registro de formas y sentidos en el combate de lo sensible y lo inteligible” (2013: 72). Por un lado, los ejercicios de contraimaginación jurídica permiten reflexionar sobre las imágenes con las que el derecho se representa a sí; por otro, posibilitan su reapropiación y reconfiguración. En el caso del histórico grabado de Martin Le Franc de 1488 reproducido en el *Heidelberger Bilderhandschrift*¹² (Figura 2), vemos un gesto obsceno frente a la autoridad: mostrar el reverso. Ahora bien, ¿por qué este gesto implica una amenaza para el orden del derecho?, ¿no está el marco jurídico a salvo de imágenes?

Tal como ocurre con los textos ninguna imagen se mira aislada, sin contexto. Como ha mostrado Didi-Huberman, ninguna imagen comparece

del derecho a partir de la publicación del artículo de MARÍ, E. (1998), *Derecho y literatura. Algo de lo que sí se puede hablar pero en voz baja*. Nuestro autor plantea allí que el estudio de las relaciones entre el derecho y la literatura dentro de la Academia argentina resulta complicado dado que –más que un puente– ésta prefiere un subterráneo que “la conduzca, firme y segura, por una sola vía”. Este camino luego fue continuado por la teoría crítica del derecho por autores como Carlos Cárcova, Claudio Martyniuk, Alicia Ruíz y Jorge Roggero. Para un desarrollo riguroso del movimiento derecho y literatura en Argentina puede verse: ROGGERO, J. (2016), “Hay derecho y literatura en Argentina”, en *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 2(2), 269-292.

¹² El manuscrito de Heidelberg (c. 1295-1304), también conocido como *Heidelberger Bilderhandschrift*, contiene múltiples representaciones visuales de normas jurídicas.

sola: siempre se está *ante la imagen*, es decir, ante composiciones atravesadas por huellas, supervivencias y fantasmas de otras imágenes que permanecen ausentes. Su visibilidad nunca es autosuficiente porque se abre necesariamente a la memoria y a la alteridad de lo que no está del todo presente (2010). En el caso del citado grabado analizado, se citan imágenes con las que se suele afirmar la autoridad de la ley. Entendemos la ironía porque recordamos otras imágenes, pero al hacerlo se expone que el derecho también es lo que niega ser: una trama de imágenes. En este caso, Calefurnia, la mujer del grabado, muestra el trasero desnudo de su cuerpo, pero su gesto invierte el concepto del derecho al tornarlo (o hacerlo retornar como) imagen.¹³ Lo importante en este caso no es tanto –o no sólo– el contenido de lo que las imágenes muestran, sino el modo alternativo –o subalterno– e inesperado de mirar que nos proponen.



Figura 2 - "Calefurnia en Champion des dames" (1488). Reproducido en STONE PETERS, J. (2022), *Law as performance...*, Oxford University Press, 145.

¹³ Al respecto, Julie Stone Peters interpreta que Calefurnia –quien, según el *Sachsenspiegel*, habría perdido el derecho de actuar en juicio por “comportarse indebidamente ante el emperador”– como una performance de protesta que subvierte el orden judicial y los guiones normativos del derecho. Lejos de mostrarse avergonzada, Calefurnia aparece en la imagen del “Champion des dames” (Lyon, 1488) apuntando con dos dedos al juez mientras se cubre el sexo y exhibe sus nalgas, en un gesto que conjuga desafío, obscenidad y autonomía corporal. La autora señala que este gesto puede leerse como una forma de insubordinación performativa que “revierte” el juicio: si el juez la acusa, ella también lo acusa. Así, la escena revela cómo ciertos cuerpos pueden interrumpir la lógica del juicio, forzando a la justicia a confrontar aquello que pretende excluir o reprimir. Cf. STONE PETERS, J., *Law as Performance: Theatricality, Spectatorship, and the Making of Law in Ancient, Medieval, and Early Modern Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2022, pp. 144-145. Este tipo de operaciones puede pensarse en diálogo con las estrategias de feminismos y disidencias sexuales que, como señala Val Flores, componen zonas de “intersección mitopoiética que burla, a través de sus ambigüedades y paradojas de representación, el llamado de las políticas institucionales a seguir una línea recta, continua y estable de contenidos de identidad a transmitir mediante un idioma sin vueltas ni revueltas de sentido, que sólo busca darle cumplimiento normativo a una lógica de derechos, necesidades y satisfacciones públicas-estatales” (2013: 123).

En una conclusión apresurada, podemos entonces comprobar que la relevancia de las propuestas artísticas para la enseñanza jurídica es que posibilitan revisar los modos en que vemos al derecho y, al mismo tiempo, cómo el derecho nos determina un modo de ver. Según anticipamos, debe tenerse presente que al estudiar sistemas normativos no se leen sólo enunciados prescriptivos, sino que también se incorporan –se hacen cuerpo–modos de percibir la realidad. Es por esto que insistimos que su estudio debe acompañarse de un análisis de los imaginarios sobre los que se apoyan, los ritos que los hacen posibles y los mitos que los fundan. En este punto, la obra de Piffer adquiere un valor particular porque expone de manera radical y situada el modo en que el régimen jurídico argentino se inscribe no sólo en textos, sino también en materias, formas y memorias que la artista hace retornar. Es esta operación estética de exponer el reverso del derecho lo que permite su reimaginación.

B. REIMAGINAR EL DERECHO: LA OBRA “*BÁRBAROS*”, DE CRISTINA PIFFER

Cristina Piffer trabaja con los aspectos materiales, formales y temporales de la historia de un orden jurídico violento. Las tripas, la sangre, la grasa y el cuero se muestran ocultándose, operan como tintas invisibles que escriben la mitología blanca occidental. La obra existe entre materia y forma, superficie y soporte, norma y sensibilidad, permanencia y fragilidad, presencia y ausencia. El uso de procedimientos tales como la serigrafía, el pulido, el grabado, el calado, o el retrato, exponen los entrelazamientos entre dispositivos de poder (como el jurídico) y formas de vida. Al mismo tiempo, el trabajo de la obra con el material de archivo propone una revisión a contrapelo de la historia, y hace presente un pasado que no deja de retornar. Pero, para nuestros fines, la obra de Piffer muestra que la imaginación no está fuera o más allá del derecho, sino en su propia estructura. En su serie de “Monocromos”:¹⁴ *Bárbaros*, cita palabras de la legislación argentina. En particular, invoca diferentes normas jurídicas argentinas fundantes del Estado-Nación argentino.

¹⁴ Como enseña el curador Fernando Davis, Cristina Piffer “cita uno de los dispositivos más complejos de las artes visuales del siglo XX, la pintura monocroma, gesto radical de la vanguardia y, al mismo tiempo, estrategia crítica de la neovanguardia en el descentramiento del paradigma modernista” (2020: 7).

Entre ellas, la referida Ley 947 de 1878, que autorizó el sometimiento o desalojo de los pueblos originarios; las Leyes de Residencia (4144, de 1902) y de Defensa Social (7029, de 1910), que habilitaron la expulsión de extranjeros sin juicio y la persecución del anarquismo; los decretos de “aniquilamiento” de 1975, que legalizaron la represión militar en todo el país; y la Ley Antiterrorista 26.268, sancionada en 2007, que definió el terrorismo de forma ambigua, con riesgo de criminalizar la protesta social. De estas normativas toma las palabras: *indio, bárbaro, extranjero, apátrida, subversivo y terrorista* (Figuras 3 y 4).

Recortadas sobre un fondo de sangre bovina deshidratada, las palabras se hacen visibles, por calado y sustracción, en la sombra que proyectan sobre la pared. Como aquel grabado medieval, Piffer también hace comparecer al derecho bajo una imagen. En esta repetición del discurso jurídico, las palabras de las normas jurídicas se tornan legibles a partir de la sangre. De tal manera que la artista elabora en esta serie un dispositivo crítico para mostrar el derecho. Las palabras de las normas jurídicas pueden leerse sobre la pared, pero fundamentalmente lo que se nos propone en un modo de hacer ver nuestro derecho. En particular, expone una línea de continuidad en la nominación de un *otro* del orden jurídico que, como bien observa Fernando Davis, se construye como un cuerpo a disciplinar o erradicar (2020). Las palabras *indio, bárbaro, extranjero, apátrida, subversivo y terrorista* se reenvían entre sí, son citas que reafirman la necesidad de proyectar una alteridad para consolidar una identidad. La serie pone, así, de manifiesto la reproducción de la imaginación jurídica en diversos momentos de la historia en la que la otredad se ha dicho de muchas maneras. Pero, por sobre todo, esta operación también expone la importancia de reapropiarse de la imaginación durante la formación jurídica.

Las instalaciones de Piffer muestran que lo que se pretende erradicar del orden jurídico no está fuera, sino antes y en su interior. No es casual



Figura 3 – PIFFER, C. (2019), “Monocromos”. Reproducido en ART, R. (2020), *Cristina Piffer. SP-Arte 20*, 22.

que el derecho moderno, según vimos, rechaza por igual a la barbarie y a la imaginación. Más aún, la imaginación misma es considerada un acto barbarie: ¿cómo podría aceptarse sin escándalo que aquello que funda una identidad es producto de la imaginación? Entendida como la posibilidad de inventar aquello que no estaba antes, la imaginación es una actividad cuya exclusividad se resguarda el discurso jurídico. Es una práctica institucionalizada porque en ella radica la posibilidad de ordenar el mundo: nombrar ciudadanos, extranjeros, bárbaros o indios. Como puede leerse en la cita del epígrafe de este texto de las *Leyes*, de Platón, las representaciones de los extranjeros son rechazadas porque “nosotros mismos [los gobernantes del Estado] estamos ocupados en componer la más bella y la más perfecta de las tragedias” (VII, 817b).

Es preciso, entonces, que en las aulas se abra espacio a lo otro del derecho: la imaginación jurídica.

Comprender los imaginarios que sostienen el sistema es condición para operar sobre ellos y para producir lo que aún no existe. Las prácticas artísticas, conocedoras de esa potencia, se vuelven así espacios epistemológicos para ejercitarla. Así como el derecho dibujó fronteras, proyectó metáforas raciales o postuló dualismos como civilización y barbarie, creemos que también puede imaginarse de otro modo: no ya como domesticación, sino como invención.

Esta es la repetición que debe intentar toda enseñanza del derecho, una que aloje la diferencia en el seno de toda identidad. De allí que, para una pedagogía de la imaginación jurídica, sea relevante –acaso como un primer paso– recurrir a las composiciones visuales del derecho que se producen más allá de sus fronteras disciplinares. Un “más allá” que nunca debe quedar por fuera del aprendizaje del derecho dado que, como vimos al cerrar los ojos al inicio de esta investigación, la imaginación y las imágenes son parte de su constitución.



Figura 4 – PIFFER, C. (2019), “Monocromos”. Reproducido en ART, R. (2020), *Cristina Piffer. SP-Arte* 20, 20.

CONCLUSIONES

Esta investigación partió de una pregunta por la fuerza del derecho para producir efectos a través de la imaginación y por el lugar que ésta ocupa en la enseñanza jurídica. Desde una perspectiva crítica, mostramos que la imaginación constituye una condición de posibilidad de la eficacia performativa del derecho. Sin embargo, la ciencia jurídica tiende a borrar sus huellas imaginarias, míticas y rituales para afirmarse como un campo fundado en principios racionales. En este marco se impone una enseñanza reproductiva, que conserva tales principios mediante su repetición. Así, la imaginación circula en las aulas de manera recitativa e invisibilizada, pero rara vez es ejercida creativamente por quienes participan del proceso formativo.

El análisis de las imágenes permitió desplazar esta problemática hacia un terreno menos explorado: el de las contraimágenes que ciertas prácticas artísticas elaboran frente al derecho. Éstas muestran al derecho como un entramado visual y, precisamente por eso, abren la posibilidad de su reappropriación y reconfiguración. De allí que la enseñanza jurídica deba atender no sólo a los imaginarios que la sostienen, sino también a los modos de mirar que el derecho instituye y a aquellos que el arte desestabiliza.

En este sentido, la serie “Monocromos” de Cristina Piffer, *Bárbaros*, permite advertir con claridad el modo en que el discurso jurídico se sirve de la imaginación: por un lado, para componer las alteridades frente a las cuales se constituye el orden argentino; por otro, para representarse a sí mismo como ajeno a la imaginación, al tiempo que se reserva en exclusiva su ejercicio. La obra de Piffer enseña así al derecho en un doble registro: como discurso que produce alteridades y como discurso que, mientras niega su propia condición imaginaria, se apropia de la práctica imaginativa. Pero su potencia no se limita a este carácter crítico: trabajada en el marco de la enseñanza del derecho, la obra se vuelve también un punto de partida para que los estudiantes se reapropien de la imaginación y la ejerciten en otros sentidos, más allá de los cauces restrictivos que el propio discurso jurídico prescribe.

De este recorrido se desprende que si en la formación jurídica se expone que todo orden normativo se sostiene en operaciones imaginativas, el lugar de la imaginación se transforma por completo. De allí la

urgencia de elaborar herramientas pedagógicas que interrumpan la reproducción acrítica de los imaginarios y recuperen la potencia inventiva de la imaginación en el aula. Enseñar derecho exige dejar de ser meros repetidores para participar activamente en el proceso de su creación y abrir la posibilidad de experiencias pedagógicas en las que el derecho se piense junto con sus imágenes y contraimágenes. Esto puede implicar, por ejemplo, trabajar en el aula con obras artísticas que cuestionen las representaciones jurídicas, propiciar ejercicios de imaginación sobre escenarios normativos alternativos o recuperar la genealogía de los gestos visuales y simbólicos que atraviesan los textos legales.

En este sentido, así como la imagen de una justicia de dos rostros nos invita a pensar la ambivalencia entre la ceguera y la luz, también la obra de Piffer enseña que es posible devolver la mirada a quienes aprenden derecho: no sólo como crítica al orden existente, sino como reapropiación activa de la imaginación jurídica. Más que desalojo o sometimiento, entonces: imaginar para no repetir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTHAM, J. (1979), *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, London, Athlone Press.
- CÁRCOVA, C. y M. GORALLI (2021), *Semiosis y derecho*, Buenos Aires, Astrea.
- CARDINAUX, N. (2008), “La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(12), pp. 241-255.
- (2015), “La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho”, en *Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Universidad de Chile, 2(2), 24-33.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO (2005), “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Carrera Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- DAVIS, F. (2020), *Las palabras y las cosas: nominar, mostrar y borrar en el arte argentino contemporáneo*, Buenos Aires.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2010), *Ante la imagen: Pregunta formulada a los fines de una historia del arte* (trad. de F. Mallier), Murcia, CENDEAC.
- DOUZINAS, C. y L. NEAD (eds.) (1999), *Law and the image: The authority of art and the aesthetics of law*, Chicago, University of Chicago Press.

- FLORES, V. (2013), *Interrupciones. Ensayos de poética activista: Escritura, política, educación*, Neuquén, La Mondonga Dark.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010), *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*, Buenos Aires, Katz.
- JAY, M. (1999), "Must justice be blind? The challenge of images to the law", en DOUZINAS, C. y L. NEAD (eds.), *Law and the image: The authority of art and the aesthetics of law*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 19-35.
- KAFKA, F. (2024), *Un médico rural: Pequeños relatos* (trad. de L. F. Moreno Claros), Barcelona, Acantilado.
- KENNEDY, D. (1986), "Legal education as training for hierarchy", en KAIRYS, D. (ed.), *The Politics of Law: A Progressive Critique*, New York, Pantheon Books, pp. 54-75.
- (2004), "La educación legal como preparación para la jerarquía", en ABEL, R. (ed.), *La justicia en acción: estudios sociojurídicos*, Bogotá, Ediciones Uniandes, pp. 319-346.
- MARÍ, E. (1986). "Racionalidad e imaginario social de los discursos del orden", en *Revista Jurídica*, 4(5), 85-104.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. I. (1999), *La imaginación jurídica*, Madrid, Dykinson.
- PLATÓN (2014), *Leyes* (trad. de J. M. Pabón y M. Fernández-Galiano), Madrid, Alianza.
- RANCIÈRE, J. (2014), *El reparto de lo sensible: estética y política* (trad. de M. Padró), Buenos Aires, Prometeo.
- ROLF, Art (2020), *Cristina Piffer. SP-Arte 20* [Catálogo], disponible en Rolf Art, <https://rolfart.com.ar/wp-content/uploads/2019/12/Rolf-Art-Fairs-SP-Arte-20-Cristina-Piffer-Cata%CC%81logo.pdf>.
- SOTO CALDERÓN, A. (2023), *Imaginación material*, Santiago de Chile, Metales Pesados.
- STONE PETERS, J. (2022), "Law as Performance: Theatricality, Spectatorship, and the Making of Law in Ancient, Medieval, and Early Modern Europe", en SARAT, A. y M. ANDERSON (eds.), *Law and the Humanities*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 187-234.
- ZEBALLOS, E. S. (1881), *Viaje al país de los araucanos*, Buenos Aires, Imprenta de "La Prensa", t. I.

Fecha de recepción: 20-9-2025.

Fecha de aceptación: 16-10-2025.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Una teoría federal para la educación sexual integral**

GUSTAVO ARBALLO**

Cómo enseñar el federalismo como lección de igualdad

1. ENSEÑAR

Enseñar es un verbo inquieto, que en Derecho suele comprenderse como un acto mecánico de trasvasamiento de contenidos: un repertorio de conceptos que se entregan a los estudiantes como si fueran objetos cerrados, listos para ser memorizados. Muchas veces se trata de categorías que circulan como “soluciones en busca de un problema”, fórmulas doctrinarias que se repiten sin anclaje en la experiencia social: nos explicarán –como ha señalado Tomás Marino en un lúcido trabajo– la naturaleza jurídica de la trompeta sin que podamos oírla tocar sola o en una orquesta (Marino, 2009).

Frente a esa tradición el libro de Damián Azrak propone un movimiento que podemos pensar como el sentido primario de *enseñar*: mostrar, o poner delante de los ojos lo que estaba oculto. Por eso el libro que reseñamos parte de un ruido, de un problema vivo –la desigual implementación de la educación sexual integral (ESI)–, para iluminar el marco conceptual en el que se inscribe: el federalismo.

Ese gesto es, en sí mismo, una lección: *una teoría federal para la educación sexual integral* no se limita a describir un distrito puntual del derecho vigente: *nos detiene* a mirar un conflicto social con ojos jurídicos, y *nos*

* AZRAK, D. (2021), *Una teoría federal para la educación sexual integral*, Buenos Aires, Editores del Sur, 180 pp.

** Doctor en Derecho y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba). Profesor adjunto regular de Derecho Público Provincial y Municipal en la Universidad Nacional de La Pampa.

mueve a repensar una categoría constitucional algo fosilizada y bastante subestimada en los papeles de la Academia, pero altamente vital en el mundo real.

En el camino que vamos a seguir se advertirá que el libro que reseñamos funciona en tres niveles: nos dice cosas sobre la ESI (su tema *micro*), nos dice cosas sobre el federalismo (su tema *macro*) pero, a la vez, nos dice cosas sobre cómo se estudia (y, polisémicamente, “enseña”) un tema de derecho.

Ese nivel “meta” es, quizá, el más fértil: muestra que las categorías jurídicas cobran vida cuando se interrogan a partir de conflictos reales, que el trabajo académico gana densidad cuando se orienta hacia la igualdad, y que la enseñanza del derecho alcanza su mayor potencia cuando invita a pensar críticamente, antes que a repetir fórmulas. En ese gesto, el libro de Azrak no sólo ilumina un problema, sino que ofrece un modelo de cómo el derecho puede ser, al mismo tiempo, objeto de estudio, horizonte de justicia y además práctica pedagógica transformadora.

Mutatis mutandis, entonces, esto que decimos valdrá también para otros objetos de estudio que no sean la ESI o el federalismo.

2. CONTEXTO

El libro de Damián Azrak se inscribe en un escenario donde la ESI no resulta un tema más en el diseño de currículas sino un campo de disputa política y jurídica, y el libro muestra cómo condensa tensiones que atraviesan al federalismo, a la relación entre Estado y religión y a la definición misma de los derechos.

Al describir este panorama, Azrak no da cosas “por supuestas”, y por ello no escribe sólo para especialistas, sino que construye un texto que interpela al jurista en tanto ciudadano, y al ciudadano en tanto portador de derechos.

En este sentido, el libro funciona como un recordatorio de que la teoría constitucional no es un saber encerrado o encerrable en manuales, sino una herramienta para abordar conflictos que marcan la agenda pública. La moraleja pedagógica se escribe sola: como señalaron Paulo Freire (1970) y Malcolm Knowles (2001) desde tradiciones diferentes, la enseñanza pierde potencia cuando se reduce a un acto de transmisión

mecánica de fórmulas –o, como sería un camino pensable para este caso, un *desideratum* normativo de lo que la ESI “debería ser”–. Freire habló de la educación bancaria para criticar esa práctica en la que el docente “deposita” contenidos en estudiantes pasivos, sin diálogo ni problematización. Knowles, desde la perspectiva de la educación de adultos, advirtió algo semejante: el aprendizaje se vuelve inerte cuando no responde a problemas significativos y actuales de quienes aprenden. En ambos casos, el punto de partida no son las categorías cerradas, sino los conflictos y necesidades que reclaman ser pensados.

3. POR QUÉ UNA TEORÍA FEDERAL

“A pesar de que la Ley de Educación Sexual Integral, con una visión universalista y federal –dice Azrak–, prometía ciertos derechos básicos independientemente del lugar de residencia, la realidad mostraba otra cosa: una enorme fragmentación de derechos a lo largo del país”.

Por eso el libro es una *road movie*, que empieza en la ESI y termina con una relectura del federalismo. Lejos de reducirlo a un reparto burocrático de competencias entre Nación y provincias, el autor lo piensa como un ideal regulativo cuya fuerza radica en la promesa de igualdad. En esa clave, el federalismo no es una mera estructura institucional, sino una tensión permanente entre unidad y diversidad, entre la necesidad de garantizar derechos en todo el territorio y el respeto por las autonomías locales.

Azrak muestra cómo esa tensión se traduce en desigualdades palpables: en el caso de la ESI, dependiendo de la jurisdicción donde un estudiante curse su escolaridad, el acceso a la información y a la formación puede ser amplio, restringido o directamente negado. Es un campo para aplicar aquella metáfora de la “lotería del código postal” que condensa de manera elocuente la contingencia inherente a lo que sucede con las prestaciones de derechos en sistemas federales: lo que a uno le corresponde no depende de su condición de ciudadano, sino del territorio en el que nació o estudia.

Esta imagen resulta central para comprender la desigual implementación de la ESI en la Argentina y no es exclusiva de nuestro contexto. Las arquitecturas federales multiplican espacios de oportunidad y, al

mismo tiempo, de exclusión, generando –a caballo de sus “márgenes de apreciación”– diferencias potenciales en el acceso a la igualdad de género y otros derechos.¹

Así, la ESI se convierte en el prisma para observar las grietas del federalismo argentino. Se muestra con claridad cómo la implementación dispar de la educación sexual –condicionada por factores políticos, religiosos y judiciales– produce una ciudadanía fragmentada: hay provincias en las que los contenidos llegan con relativa plenitud y otras en las que las resistencias, explícitas o solapadas, los vacían de sustancia. Así, lo que debería ser un derecho garantizado en todo el país se convierte en una experiencia aleatoria, sujeta al azar del territorio en el que cada estudiante nace o estudia.

4. RECONSTRUCCIÓN

Esta constatación convierte a la ESI en mucho más que una política educativa: se vuelve un indicador de desigualdad estructural y una radiografía de las limitaciones de nuestro federalismo, y eventualmente un modelo para armar los remedios apoyándose en una reconstrucción.

La reconstrucción que propone Azrak no se hace en el aire ni se limita a proclamar principios. Se lleva adelante a través de un método que combina tres movimientos: diagnóstico, crítica y propuesta. Primero, diagnosticar con precisión cómo opera el federalismo realmente existente en materia de ESI, mostrando sus fracturas y desigualdades. Luego, desplegar una crítica normativa que exhiba por qué esa forma de funcionamiento contradice la promesa de igualdad y erosiona la efectividad de los derechos. Finalmente, ensayar propuestas que permitan reorientar el federalismo hacia un horizonte de cooperación y garantía de mínimos comunes.

4.1. QUÉ SE RECONSTRUYE

En las conclusiones del libro se sintetiza que “luego de descartar al sistema unitario como un mesías que resolvía todos los problemas, se

¹ Azrak cita en este sentido el trabajo de HAUSSMAN, M., M. SAWER y J. VICKERS (2010), *Federalism, feminism and multilevel governance. Federalism, Feminism and Multilevel Governance*.

sostuvo que es el mismo federalismo, ya no el clásico, quien brinda lo necesario para sortear la grieta entre el sistema y los derechos". Azrak no ha querido pontificar con la letanía de un federalismo fallido ni denunciar sus consecuencias en materia de ESI, sino que advierte que para hacerlo con propiedad deberá reconstruir conceptualmente qué entendemos por federalismo (una categoría usualmente pensada desde los *poderes*) cuando hablamos de *derechos*.

Lo que se busca reparar, en definitiva, es una noción desgastada que ha quedado reducida al plano organizativo-administrativo, como si el federalismo fuera apenas la división de funciones entre niveles de gobierno. Frente a esa mirada empobrecida, el autor propone reconstituirlo como un esquema normativo que, en lugar de tolerar desigualdades, se oriente hacia su corrección.

Detengámonos en la relevancia de este tipo de enfoques, en los que se inscribe el trabajo de Azrak. En la tradición del *New Federalism*, la búsqueda de normatividad subnacional es un eje rector. William Brennan, en su célebre ensayo *State Constitutions and the Protection of Individual Rights* (1977), advirtió que la fuerza del federalismo no podía reducirse a un reparto de competencias fijado desde el centro. Los jueces estatales, sostenía, tenían en sus propias constituciones un arsenal normativo con el que podían ampliar y reforzar derechos, aun cuando la Corte Suprema federal se mostrara reticente. Esa intervención de Brennan (1977) no fue un mero comentario académico: marcó un giro cultural dentro del constitucionalismo estadounidense, al recordar que los Estados no eran simples engranajes burocráticos, sino foros normativos con capacidad para innovar y liderar la protección de derechos. La propuesta implicaba tornar la mirada hacia abajo y hacia adentro, reconociendo que lo local podía funcionar como laboratorio normativo, donde se ensayan respuestas más cercanas a los conflictos concretos y donde la igualdad encuentra vías de expansión que el aparato federal muchas veces no garantiza.

Ese énfasis en lo subnacional fue retomado y ampliado por Robert Shapiro (2009), quien en sus reflexiones sobre el federalismo polifónico mostró que la clave del sistema no era hablar con una sola voz, sino aceptar y aprovechar la multiplicidad (en línea, desde luego, con aquella apreciación de los Estados como "laboratorios de experimentación"

del *Jue Brandeis*). Tribunales federales y estatales, legislaturas, agencias administrativas y actores sociales componen un entramado de voces que discuten, se contradicen y se corrigen mutuamente. Esa polifonía, lejos de ser un obstáculo, constituye la vitalidad misma del federalismo: la diversidad de foros genera circulación de argumentos, aprendizajes interjurisdiccionales y, sobre todo, oportunidades para elevar estándares comunes de igualdad sin sofocar las particularidades locales. En este punto es donde Azrak se inserta de modo original, pues trasciende las viejas categorías del federalismo dual y cooperativo para retomar la mirada polifónica de Shapiro: mostrar que el federalismo argentino no es una estructura cerrada ni una simple división de funciones, sino un entramado vivo de tensiones y voces en disputa, capaz tanto de reproducir desigualdades como de ofrecer nuevas plataformas para la igualdad.

Lo que se reconstruye, entonces, es la promesa misma de igualdad contenida en la Constitución: la idea de que el federalismo no debería ser la coartada de la fragmentación, sino un principio que organice la cooperación y la solidaridad entre jurisdicciones. En este punto, la ESI opera como catalizador de un cambio de mirada: al mostrar crudamente cómo el federalismo se ha usado para legitimar omisiones, se vuelve evidente la necesidad de redefinirlo desde un horizonte de derechos.

4.2. CÓMO SE RECONSTRUYE

Ese trabajo metodológico se apoya en dos pilares: por un lado, el recurso a estándares del derecho internacional de los derechos humanos –pro persona, progresividad, igualdad sustantiva– que funcionan como brújula para orientar las prácticas locales; por otro, la idea de un federalismo dialógico, que no clausura las autonomías provinciales, pero las inscribe en un marco de corresponsabilidad en la garantía de derechos. En la conjunción de ambos elementos se articula una reconstrucción que no es una mera importación de normas internacionales ni una enjundiosa defensa de las autonomías locales, sino una integración cuidadosa que resignifica el federalismo desde dentro.

La reconstrucción (iterativa, dialógica, no dogmática) del federalismo que ensaya Azrak tiene un propósito claro: volverlo funcional a la

garantía de la igualdad y de los derechos en todo el territorio nacional. No se trata de un ejercicio meramente teórico, sino de una apuesta política y normativa. La pregunta de fondo es: ¿para qué sirve repensar el federalismo si no es para que un derecho como la ESI sea efectivamente accesible a todos, sin importar la provincia en la que cada persona estudie?

En este punto puede recordarse el planteo de Goodwin Liu, juez de la Corte Suprema de California, quien en *Education, Equality, and National Citizenship* (2006) argumentó que la educación constituye un componente esencial de la ciudadanía nacional y no puede quedar sujeta a la discreción de las jurisdicciones locales sin poner en riesgo la igualdad misma de los ciudadanos. La lectura de Azrak parece resonar con esa intuición: la implementación dispar de la ESI desnuda las grietas de un federalismo que, concebido únicamente como reparto de competencias, termina funcionando como soporte de resultado regresivo. Tanto Liu como Azrak apuntan a reorientar la categoría hacia un horizonte de estándares comunes mínimos, de modo que el federalismo deje de legitimar desigualdades y se convierta, por el contrario, en garante de una ciudadanía igual en derechos.

Azrak, en su reconstrucción del federalismo, se apoya también en el marco elaborado por Laura Clérico (2010) en torno al derecho a la salud. Clérico mostró cómo la descentralización de hospitales y servicios, presentada como estrategia de eficiencia, derivó en un sistema profundamente desigual, donde la calidad de las prestaciones depende de la provincia más que de la condición de ciudadano. Para enfrentar esa fragmentación propuso desplazar el eje del debate desde el “argumento del federalismo” hacia el “argumento de igualdad”, obligando al Estado nacional a fijar pisos comunes y a actuar frente a desigualdades estructurales, mediante deberes positivos tanto de construcción normativa como de reparación urgente.

Esa misma lógica atraviesa el análisis de Azrak sobre la ESI: al igual que en la salud, la disparidad territorial no es un dato técnico ni una mera cuestión de coordinación, sino un síntoma de inequidades estructurales que sólo puede comprenderse si el federalismo se piensa como herramienta para garantizar derechos y no como muralla para tabicarlos.

5. ENSEÑAR FEDERALISMO Y EL CHISTE DEL CABALLO ESFÉRICO

Se cuenta que un millonario, decidido a triunfar en el turf, contrató a un eminente físico para diseñar la estrategia perfecta para sus caballos. Luego de meses de estudio, ecuaciones y algoritmos, el experto elaboró un informe. Al comenzar a leerlo, ansioso, el millonario vio la frase: “Imaginemos un caballo esférico en el vacío...” La simplificación era tan radical que volvía inútil el propósito inicial: ninguno pura sangre real podía salir de semejante cálculo.

Algo semejante ocurre a menudo en la enseñanza del derecho constitucional. Para volverlo más claro o más elegante, el federalismo suele presentarse o bien de un modo veladamente unitario, ignorando la dimensión federal, o bien como un esquema geométrico de repartos de competencias. De una u otra forma, lo que vemos es una suerte de caballo esférico que ignora la fricción política, las asimetrías históricas y las desigualdades territoriales, esa “torta marmolada” que teorizó Grodzins (1966) y que Azrak rescata también en su libro, por oposición a la “torta en capas”. Esa pedagogía, que pretende universalidad y claridad, termina siendo imperialista en su aproximación e inepta para comprender cómo funciona un sistema federal en la práctica.

El libro de Azrak propone un camino distinto. En lugar de abstraer hasta el absurdo, parte de un conflicto vivo –la implementación desigual de la ESI– y desde allí reconstruye la categoría de federalismo como una herramienta para pensar y garantizar derechos. En esa operación se advierte esa lección pedagógica que anticipábamos al principio: enseñar no es repetir fórmulas, sino mostrar los problemas que obligan a repensarlas. Lejos del chiste, eludiendo la simplificación, Azrak nos propone enseñar (y pensar) el federalismo (y el derecho) en serio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRENNAN, W. (1977), “State Constitutions and the Protection of Individual Rights”, en *Harvard Law Review* (90), 489-504.
- CLÉRICO, L. (2010), “¿El argumento del federalismo versus el argumento de igualdad? El derecho a la salud de las personas con discapacidad”, en *Revista Jurídica de Palermo*, 10(1), 93-118.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.

- GRODZINS, M. (1966), *The American System: A New View of Government in the United States*, Rand McNally.
- KNOWLES, M. (2001), *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*, Oxford University Press.
- LIU, G. (2006), "Education, Equality, and National Citizenship", en *Yale Law Journal* (116), 330-411.
- MARINO, T. (2009), "¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí claro: en la Facultad de Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (13), 239-248.

Fecha de recepción: 21-9-2025.

Fecha de aceptación: 25-9-2025.

Reseña bibliográfica: *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas**

HÉCTOR JOSÉ MIGUENS**

I. INTRODUCCIÓN

En su obra *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas*, Ezequiel Abásolo proporciona una guía completa y detallada para aquellos interesados en realizar investigaciones científicas en el campo del derecho. Publicado por Dykinson en 2023, este libro es una herramienta invaluable para estudiantes, académicos y profesionales del derecho, ofreciendo un enfoque sistemático y riguroso.

II. SOBRE EL AUTOR

Ezequiel Abásolo es coordinador académico del Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Matanza, catedrático de la Universidad Católica Argentina y catedrático de la Universidad de Buenos Aires. Es director del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho de Buenos Aires. Es también director de la Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado de Argentina.

Por otra parte, Ezequiel se caracteriza por ser un buen amigo, con sólidos principios vitalmente arraigados y siempre dispuesto a ayudar

* ABÁSULO, E. (2023), *Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas*, Madrid, Dykinson, 209 pp.

** Doctor en Derecho por la Universidad de Navarra, España. Máster en Derecho de Estados Unidos por la Universidad de Santo Tomás, Minnesota, Estados Unidos. Profesor extraordinario de Derecho de la Insolvencia en la Universidad Austral en Buenos Aires, Argentina y profesor doctor contratado en el Posgrado de la Universidad de Buenos Aires. Investigador independiente en Derecho en el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Argentina. Email: hmiguens@austral.edu.ar.

a los profesionales de las ciencias jurídicas e histórico-jurídicas, brindando con generosidad sus conocimientos y su buen hacer. Como lo he comprobado muchas veces, una de sus principales características es su empatía intelectual y cognitiva para interpretar adecuadamente las necesidades, inquietudes y proyectos de los profesionales que lo rodean, y la otra su generosa apertura y compañerismo para ayudarlos. Tengo el gusto y el honor de contarme entre ellos y gozar de sus beneficios, siendo un ejemplo por seguir en tales trabajos y virtudes profesionales.

III. INTRODUCCIÓN DEL LIBRO

La introducción del libro tiene como objetivo principal dotar a los investigadores jurídicos de las herramientas necesarias para desarrollar investigaciones científicas rigurosas y logradas. A tales fines Abásolo subraya la importancia de una metodología estructurada y destaca cómo ésta puede contribuir significativamente a la evolución y comprensión del derecho como disciplina teórico-práctica y también respecto de sus aspectos históricos. Estimo que esto último no debe dejar de destacarse pues no es frecuente encontrar entre los colegas ese perfil profesional bifronte que nuestro colega cultiva con brillantez.

IV. CAPÍTULO 1: CIENCIA Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

En este capítulo el autor introduce los conceptos fundamentales de la ciencia y el conocimiento científico. Destaca como características y exigencias de la ciencia la objetividad, sistematicidad y verificabilidad, y cómo se aplican en el contexto jurídico. Respecto del conocimiento científico se explora cómo se lo construye, diferenciándolo de otras formas de conocimiento, enfatizando su carácter empírico, en los casos y ramas del derecho en que se aplica ese método; y por supuesto también su carácter racional, conforme a su esencia de “conocimiento por sus causas”, como reza el adagio escolástico sobre concepto sustancial científico.

En cuanto a las formas de razonamiento y las inferencias, se analizan los tipos de razonamiento, como el deductivo e inductivo, y su relevancia en la investigación jurídica. Se presentan los elementos clave de un proyecto de investigación, incluyendo la formulación de hipótesis y la definición de objetivos.

Cabe advertir que las hipótesis en el ámbito jurídico no deben ser identificadas o asimiladas con aquellas de las ciencias exactas, físico-naturales o biológicas, como a veces se las confunde, sino que están relacionadas con una aparente verdad o error de determinadas realidades o teorías jurídicas que es menester desentrañar para llegar a la verdad con certeza, tarea propia del investigador jurídico.

Por eso a continuación se trae a colación la dimensión ética en la investigación científica: el investigador debe alcanzar la verdad, trabájese lo que se trabajare, sin miedo al qué dirán, sin pararse en lo fácil, con integridad, respetando siempre la verdad de su objeto de estudio y siendo consciente de su responsabilidad como servidor de la ciencia del derecho. De lo contrario podría ocurrir al operador jurídico lo que al rey desnudo de la fábula: está obligado el científico a advertírselo al operador jurídico, o bien, siguiendo el ejemplo de Sócrates, saber y actuar de acuerdo con aquel principio moral según el cual “es mejor sufrir una injusticia que causarla”. Por ello el imperativo ético de no pactar con la absolutización de un aspecto de la verdad (el error) o con una verdad a medias. Pero también es verdad que siempre han existido, de modo oportuno, investigadores jurídicos que han perseguido tenaz y generosamente la verdad, sin inhibiciones por el juicio de terceros, con olvido de sí mismos, actuando siempre con diligencia y honradez, cuando ello era imperioso y justo. He ahí entonces el dilema ético al que se ve enfrentado el científico en general y el derecho en particular, como cultivador de la verdad de las cosas concretas de la vida social humana conforme a criterios de justicia. Ésa y no otra es la verdadera metodología material del investigador jurídico. Y nuestro autor se adscribe a esta escuela.

A continuación la obra trata de las buenas y malas prácticas: Abásolo discute las prácticas éticas necesarias y las malas prácticas que deben evitarse para asegurar la validez, la verosimilitud y la credibilidad de una investigación, permitiendo al operador acceder a la verdad.

Al final del capítulo, como en todos los otros restantes, nuestro autor brinda una acertada orientación bibliográfica, proporcionando una lista de referencias para profundizar en los temas tratados en cada uno de ellos.

V. CAPÍTULO 2: LO JURÍDICO COMO ASUNTO DE INTERPELACIÓN CIENTÍFICA

En la primera parte se hace una introducción al estudio del derecho desde una perspectiva científica, destacando la realidad-derecho como objeto de conocimiento y también como actividad cognoscitiva.

En cuanto a la pluralidad de los modos de aproximación, aprehensión y comprensión de lo jurídico, Abásolo presenta diferentes enfoques para estudiar el derecho, enfatizando la necesaria y pertinente diversidad metodológica en cada caso.

En cuanto a la dogmática jurídica explora en profundidad este tradicional método del estudio del derecho, destacando su importancia pero también sus limitaciones. Más allá de esta tradicional actitud exploradora se avanza respecto de otras formas de aproximación a la comprensión de lo jurídico, examinándose enfoques alternativos, como el análisis económico del derecho y la sociología jurídica, entre otros, proporcionando una visión más amplia.

Cabe señalar al respecto que, en las últimas décadas, han cobrado relevancia los estudios interdisciplinarios, no sólo dentro de la propia ciencia jurídica (con las investigaciones histórico-jurídicas y las pertenecientes a algunas ramas del derecho positivo en amalgama con perspectivas iusfilosóficas), sino también respecto de la economía, las ciencias empresariales, las finanzas, la cibernética, la biología, la medicina, la contabilidad, etcétera. Ello permite la formulación de nuevas normas jurídicas adecuadas a la naturaleza de las realidades en juego y, por otra parte, abre la cabeza al eventual futuro legislador sobre la verdadera sustancia de lo legislado a fin de evitar posibles errores legislativos. Como es lógico, también ello puede evitar posibles errores judiciales, de gobierno o lisa y llanamente doctrinarios.

VI. CAPÍTULO 3: EL OBJETO DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN DERECHO

Este capítulo comienza por el proceso de definir el objeto de una investigación jurídica y el autor señala con sabiduría los temas correspondientes: la selección y delimitación de un área temática y un tema

específico (con sus objetivos generales y particulares), subrayando la importancia de la relevancia y viabilidad.

Corresponde aquí llamar la atención sobre estas dos últimas características, ya que en algunas oportunidades los proyectos de investigación no llegan a buen puerto debido a que no tratan temas novedosos, creativos, originales o, en algunos casos, pueden constituir propuestas de imposible desarrollo por exceso de amplitud. Por eso es tarea importante del investigador y, en especial –en el caso de los doctorandos–, también del director de la tesis agotar todas las respuestas a los interrogantes que pueden plantear ambas cuestiones. A veces se mezcla la inexperiencia, el capricho o bien la falta de respeto a la libertad de investigación. Otras veces debe valorarse el hecho de que un mismo tema puede ser encarado de muy diversas maneras, lo que enriquece el resultado investigado. En este sentido el autor se exploya sobre las estrategias para identificar problemas de investigación relevantes y significativos, incluyendo ejemplos prácticos.

Otro tema tratado es la justificación del problema científico: se discute la necesidad de justificar adecuadamente la relevancia del problema de investigación y su impacto potencial, lo que a veces se descuida en el comienzo de los trabajos. “Un pequeño error en el principio hace derivar en un gran error al final”, decía Santo Tomás de Aquino. Por ello es menester llevar a cabo un diálogo socrático con todos los pros y los contras que tiene el proyecto de investigación, agotándose todas las bondades pero también todas las objeciones que el mismo puede y debe plantear. Por ello el análisis que hace la obra que comentamos es muy útil.

A continuación se mencionan técnicas para redactar títulos efectivos, resúmenes precisos y seleccionar palabras clave adecuadas para facilitar la búsqueda y clasificación de la investigación. No debe olvidarse que esto no carece de importancia, en el mundo automatizado y cibernético en el que nos desenvolvemos actualmente: el público buscará títulos representativos y no equívocos.

VII. CAPÍTULO 4: EL HORIZONTE INTELECTUAL DE REFERENCIAS DEL PROBLEMA CIENTÍFICO

Este capítulo trata de la construcción del marco teórico y el estado del arte. Respecto del primero nuestro autor destaca la importancia de

desarrollar un marco teórico sólido y coherente para fundamentar la investigación. Este marco no sólo es importante sino también necesario, pues, si no se conoce la naturaleza técnica, jurídica y la consiguiente ética de los problemas, no habrá soluciones proporcionadas, razonables y justas para ofrecerlas como verdades concluyentes de la investigación.

Respecto del estado del arte se resuelven algunos interrogantes referidos a cómo realizar una revisión exhaustiva de la literatura existente para situar la investigación en su contexto adecuado, definiendo y analizando la situación actual del conocimiento sobre el tema de investigación, identificando nuevas vetas y oportunidades. En esto la obra es también relevante.

Obsérvese que esto tampoco es irrelevante, por cuanto, si el conocimiento producido debe ser original y creativo, deben realizarse esas definiciones y análisis a fin de asegurar la validez, bondad y novedad de aquéllos, so pena de, como algunas veces ocurre, caer, por ejemplo, en la copia recíproca de verdades ya sabidas entre los científicos o que lo novedoso no sea verdadero o bueno. Este frecuente acarreo de materiales añade poco a la ciencia por falta de originalidad y creatividad, los dos motores de la actividad investigadora. Y si ello es exigencia del primer proyecto de investigación de este profesional jurídico, *a fortiori* lo es respecto de los subsiguientes trabajos de investigación científica. Esto era enfáticamente puesto de relieve para las ciencias químicas por nuestro premio nobel Houssay en sus escritos científicos.

A continuación se pasa a los objetivos del trabajo, y eficazmente el autor se detiene en cómo definir objetivos claros y alcanzables, alineados con el problema básico de la investigación en cuestión y el marco teórico imperante que lo rodea. Está claro que los objetivos deben ser clasificados como generales y específicos y, asimismo, estar en armonía, coherencia y conexión sistemática entre sí, si se quiere alcanzar la verdad en términos metafísicos. Aquí el respeto al principio de no-contradicción es esencial y necesario, como así también una referencia a la realidad material o social sobre la que se elaborarán las conclusiones de cada concepto. El autor acierta también en este campo.

Finalmente, el infatigable investigador debe formular las hipótesis basadas en el marco teórico y los objetivos de la investigación, y cómo

éstas guían el proceso de recolección y análisis de datos. Recordamos lo dicho *supra* sobre la distinta naturaleza de estas hipótesis en sede jurídica respecto de las más tradicionales y mejor conocidas hipótesis en las ciencias exactas, naturales y biológicas.

VIII. CAPÍTULO 5: EL ACOPIO, ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE LA EVIDENCIA

Seguidamente el autor trata el acceso a las fuentes y pasa luego al registro de los datos, ilustrándonos acerca de las estrategias para acceder a fuentes relevantes y registrar datos de manera eficiente y precisa.

Hoy en día, con la bibliografía que se puede encontrar en Internet, la interconexión electrónica y postal de las bibliotecas, los catálogos bibliográficos *online*, la posibilidad de adquirir libros nuevos y usados en los portales y librerías interconectadas electrónicamente, las enormes bases de datos electrónicas que contienen millones de artículos publicados y la difusión internacional del conocimiento intelectual-jurídico, es más fácil acceder a la información de mayor relevancia y de mayor actualización que hace dos décadas atrás en el tiempo. No pueden considerarse ya –en términos generales– las antiguas dificultades como óbices para obtener una bibliografía de calidad para todo trabajo creativo. Tampoco la elección de las fuentes debe ser necesariamente exhaustiva, puesto que basta con hacer una selección bibliográfica de lo verdaderamente relevante en orden a cada proyecto de investigación. Es esa selección bibliográfica la que debe ser exhaustiva. Lógicamente esta tarea puede llevar muchos meses de trabajo, y sin duda la labor de asesoramiento del director de tesis en este tema puede llegar a ser muy relevante.

Por otra parte es arriesgado no citar fuentes que pueden llamarse “primarias”, especialmente en el campo de las obras jurídicas referidas a las nuevas tecnologías, o en campos multidisciplinarios, etcétera, si se tiene la intención de asegurar la relevancia y creatividad de tales trabajos. Ello así no sólo porque lo reclama el objetivo de alcanzar la verdad como fin de la investigación, sino también para conocer la verdadera naturaleza de los problemas tratados en nuestra profesión, si es que queremos darles solución.

Estas fuentes jurídicas primarias suelen estar localizadas –dependiendo del tema investigado– preponderantemente en los centros científicos y universidades de Europa y Estados Unidos, a los que hay que acudir casi necesariamente en todo trabajo doctoral o especializado por parte del investigador jurídico dedicado a tales menesteres de modo profesional.

Lo anterior no significa que las fuentes jurídicas que provengan de países de otras latitudes no puedan ser relevantes a los fines científicos, ni que sean de inferior calidad que las primarias. Ello dependerá, como es obvio, del objeto de la investigación, que tiene sus propias “fuentes primarias”. Considero esto verdadero especialmente en cuestiones de metodología de la ciencia que cultive el investigador. Si esto es cierto, en todo trabajo doctoral o de investigación que se precie de excelente y relevante se deberían incorporar siempre esas fuentes así llamadas “primarias” a su bagaje discursivo. De este modo, por otra parte, así se evita el exceso de citas indirectas (citas de citas) en casi todos los casos.

La aspiración de alcanzar niveles europeos y norteamericanos en la calidad de las investigaciones de Doctorado en Derecho en nuestro país es deseable, válida y alcanzable aun en tiempos de dificultades económicas, dado que la inteligencia –como dicen los sociólogos norteamericanos– es lo que mejor está distribuido en el planeta y, en orden a los medios, todo proyecto debe tener un presupuesto económico razonable y proporcionado a su objeto.

En todos estos aspectos nuestro autor destaca estos medios para llegar a aquellos fines.

Una cuestión no menor que trata el libro es la de los tipos y enfoques de la investigación en función de la índole de los datos, adentrándose la discusión sobre los diferentes tipos de investigación (cuantitativa y cualitativa) y sus respectivos enfoques metodológicos.

Finalmente se trata el plan de trabajo como gestión del tiempo, con sus técnicas correspondientes para organizar la investigación de manera eficiente, asegurando el cumplimiento de plazos y objetivos. Esto último también nos viene muy bien a los investigadores (como les suele pasar a los artistas escultores y a los pintores retratistas) ya que la creatividad no debería estar en entredicho con la eficiencia en la administración de

los tiempos. Muchas angustias con los plazos perentorios de las investigaciones pueden ser superadas con un cierto orden y disciplina en estos temas, sin dejar de conservar el control de esa administración, a pesar de depender muchas veces de terceros ajenos al investigador. Las precipitaciones finales pueden conspirar contra la creatividad, el orden y, en definitiva, la excelencia del trabajo, siempre en orden al hallazgo de la verdad de la cuestión investigada.

IX. CAPÍTULO 6: LA ORGANIZACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al proceso de la escritura académica el autor nos brinda consejos y técnicas para redactar documentos académicos de alta calidad, desde la planificación, la escritura en sí misma y la revisión final. La perfección y belleza del lenguaje científico es crucial. Por ello nos viene bien toda sugerencia lingüística, de organización y de redacción de la escritura académica; y por ende son extremadamente útiles las estrategias para utilizar un lenguaje sencillo, claro, preciso y accesible, y también para organizar el texto de manera coherente y lógica, sin descuidar la pertinencia, la adecuación y la elegancia al escribir.¹

Al respecto traigo a colación dos apreciaciones concretas: por una parte, son famosos los ingleses, que afirman que a todo manuscrito hay que reducirlo a proporciones más reducidas (no más allá de los dos tercios de lo efectivamente escrito) y las frases no deben contener más de treinta palabras, en aras de la claridad, la sencillez y la exactitud del lenguaje utilizado. Por otra parte, no es menos importante corregir hasta siete veces el texto ya redactado y terminado, a fin de lograr –conforme el número bíblico de la perfección– el máximo brillo posible del lenguaje. Literatos como Gabriel García Márquez afirmaban que su máxima virtud consistía en haber corregido lo escrito hasta la exhaustividad, en lo que coinciden muchos destacados autores. Aquí la virtud de la paciencia es también necesaria.

¹ Una obra de gran interés, completa y rigurosa (referida a la lengua castellana) la constituye, entre otras, la monografía de MARTÍNEZ GIMENO, C. (2017), *La lengua des-trabada. Manual de escritura*, Madrid, Marcial Pons, 581 pp. Para la lengua inglesa existen numerosos manuales de estilo y guías de redacción editados por diversas universidades.

A continuación se tratan los géneros discursivos científicos en la comunicación científica, incluyendo artículos, tesis, libros personales y colectivos y hasta presentaciones. Esto resulta útil a fin de evitar errores conceptuales y de proporción con el objeto de la investigación en cada caso.

Sobre esto y llegados a esta etapa del proceso investigador, cabe destacar la sana costumbre que tienen los norteamericanos, quienes no tienen miedo a someter sus manuscritos a muchos colegas (a veces hasta a una docena de ellos) a fin de, en aras de un diálogo recíprocamente enriquecedor, escuchar otras voces, intercambiar distintas opiniones y puntos de vista, reconocer con humildad los propios límites y defectos que puedan señalar los colegas y corregir de la mano de ellos, una vez más, el texto que debemos entregar sin apuro a la editorial. A mi modo de ver es extraordinariamente escaso este diálogo entre numerosos científicos en la actualidad, por lo que deberíamos estudiar más a fondo el método y las prácticas de las celebérrimas cuestiones disputadas de la Edad Media, utilizando el método del caso u otros métodos. Muchos quebraderos de cabeza pueden evitarse mediante esta prudente práctica, gozando así de las bondades del diálogo socrático. Si se mantiene la confidencialidad de este diálogo, antes de la publicación de la obra, la eficacia de esta estrategia puede darse por lograda. Pero este talante de dialogada humildad también es posible llevarlo a cabo cuando la obra ya ha sido publicada y se proyecta una nueva edición, como veremos *infra*.

Personalmente me ha ocurrido en dos oportunidades participar de este fecundo diálogo: uno en Argentina y otro en Alemania. En los mismos aprendí mucho dialogando más de cuatro horas *tête-à-tête* con un colega experto en el tema con posterioridad a su publicación. Estos diálogos académicos casi no existen en muchos foros, pero entiendo que hay que motivarlos y definitivamente organizarlos, más allá del lucimiento personal de los científicos y del famoso “qué pensarán” o “qué dirán” de los eventuales asistentes, ya que aquéllos son, repetimos, sólo buscadores de la verdad y no de sí mismos. Estos diálogos también pueden ser privados o sin público.

Finalmente, en este último capítulo se aborda la no fácil tarea de la publicación y defensa oral de los resultados de investigación, señalando las consabidas técnicas para la publicación en revistas académicas y la

preparación para la defensa oral de los resultados, destacando la importancia de la claridad y la persuasión.

Incluso después de publicada una obra cabe agregar que puede ser oportuno otro período de diálogos privados o públicos con vistas a otro artículo corregido sobre el mismo tema u otros distintos o ampliados, o para una edición posterior del libro publicado.

Finalmente el propio autor, luego de estos diálogos científicos, puede publicar otro libro en una suerte de testamento intelectual sobre sus ideas, por las que transitó en su vida pasada, junto con el aporte de sus colegas. Por ejemplo, algunos teólogos² y filósofos³ así lo han hecho, y la verdad ha salido ganando siempre, cuando esas iniciativas han sido honestas.

No podemos dejar pasar por alto una no frecuente adición a la obra en comentario, esto es, el Anexo sobre la retórica forense y el razonamiento científico. En este Anexo, Abásolo explora la relación entre la retórica forense y el razonamiento científico, proporcionando una perspectiva adicional sobre la aplicación práctica de la metodología científica en el ámbito jurídico-forense. Este Anexo es especialmente útil para aquellos interesados en la intersección entre la teoría y la práctica legal. Éste es otro logro original de la obra en comentario.

X. BIBLIOGRAFÍA AL FINAL DEL LIBRO

El libro concluye con una bibliografía extensa que ofrece fuentes adicionales para profundizar en los temas tratados a lo largo de la obra. Esta sección es un recurso valioso para cualquier investigador que desee ampliar su conocimiento sobre la metodología de la investigación jurídica.

XI. CONCLUSIÓN

Metodología de la investigación científica en derecho: Principios, criterios, técnicas de Ezequiel Abásolo es una obra fundamental para cualquier persona interesada en la investigación jurídica. Con un enfoque claro,

² Cfr. DE LUBAC, H. (2000), *Memoria en torno a mis escritos*, 2ª ed. rev. y aument., Madrid, Encuentro, 471 pp.

³ Cfr. GUITTON, J. (1999), *Mi testamento filosófico*, 3ª ed., Buenos Aires, Sudamericana.

exhaustivo y práctico, Abásolo proporciona una guía detallada que abarca desde los principios teóricos hasta las técnicas específicas necesarias para realizar investigaciones rigurosas y bien fundamentadas en el campo del derecho.

Este libro es una herramienta esencial para estudiantes, investigadores, académicos y profesionales del derecho que buscan desarrollar o mejorar sus habilidades de investigación y contribuir significativamente al esplendor y verosimilitud del conocimiento jurídico. A mí personalmente me ha servido.

Respecto de los abogados en ejercicio profesional cabe agregar que todos los operadores jurídicos se verán beneficiados y serán felices de leer obras jurídicas si se siguen los consejos que da el autor que comentamos. Ello así, especialmente, respecto de la conveniente densidad y brevedad de los textos, práctica que, por ejemplo, en los Estados Unidos, se está imponiendo –a veces como obligación formal– en todos los foros judiciales, acompañada por la nueva corriente que preconiza la claridad y sencillez lingüística en los textos jurídicos (judiciales, legislativos, públicos y privados), de la mano de investigadores tan destacados como Bryan A. Garner.

En resumen, la investigación en ciencias jurídicas requiere un enfoque riguroso y meticuloso para evitar errores. Las obras de autores como Ezequiel Abásolo y otros especialistas en metodología jurídica subrayan la importancia de una planificación cuidadosa, una metodología adecuada y una ética rigurosa en la investigación jurídica.

Fecha de recepción: 3-10-2025.

Fecha de aceptación: 14-10-2025.

Directrices para autores/as

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 par 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.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los/as autores/as deben **registrarse en la plataforma OJS** y remitir sus manuscritos a través del enlace denominado “nuevo envío” en el perfil de su usuario. Los archivos deberán ser aptos para entorno Windows (es recomendable el formato de Microsoft Word, en todas sus versiones). **El registro debe incluir la identificación ORCID**. En caso de no contar con dicho identificador, puede registrarse en forma gratuita en el siguiente enlace: <https://orcid.org/>.

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 y correo electrónico.

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.

La extensión mínima de los trabajos es de entre 6.000 palabras, mientras que la extensión máxima es de 12.000 palabras.

Las fuentes, las referencias bibliográficas y bibliografía deberán estar especificadas conforme las **normas APA (7ª edición, 2019)**.

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.

TRADUCCIONES

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>.

CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

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
- El título del artículo debe estar en español y en inglés.

Los autores no pagarán ninguna cuota para el envío de originales o el procesamiento de revisión y producción de los mismos.

Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

La revista no cobra a los autores por procesar, revisar ni publicar sus artículos. La revista no cobra a los lectores por acceder a los contenidos. La revista, en tanto constituye una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, es financiada exclusivamente con fondos propios de la Facultad.

Academia no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

Para solicitar 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 for authors

Academia is a publication of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires aimed at promoting and disseminating studies, discussions, debates, reflections, and works on theory and research in legal education among national and international professors, lecturers, and researchers. Original works that are unpublished or have had limited circulation in Latin America or Spain, are up to date, and constitute empirically or theoretically significant contributions will be considered for publication. Submissions may include articles, essays, research findings, study results, reports, and book reviews on the teaching and learning of Law or related topics. Manuscripts must not be simultaneously submitted to other journals or publishing bodies.

The submission of a manuscript for publication implies the author's authorization (unless expressly stated otherwise) for its reproduction by any means or medium and at any time deemed appropriate by the journal. Submitted originals will not be returned.

By submitting a manuscript for publication in *Academia*, authors assign all rights of distribution and dissemination of its contents to the Publications Department of the Faculty of Law (UBA).

Receipt of a submission does not imply a commitment to publish. All manuscripts received will undergo peer review by national and international experts in the relevant field, some of whom are external to the publishing institution, under a double-blind review process (anonymity of both authors and reviewers during evaluation).

The evaluation process consists of three stages:

1. The Editorial Board and Direction will select and determine which manuscripts are relevant and appropriate to be submitted for evaluation and possible publication in *Academia*, in accordance with the journal's objectives.

2. Selected submissions will be sent (with author anonymity preserved) to an external peer reviewer who is an expert in the field. Within 30 (thirty) days of receiving the manuscript, the reviewer will return it along with their evaluation.

Possible outcomes of the peer review process are:

- a) Publication is recommended.
- b) Publication is recommended subject to revisions.
- c) Publication is not recommended.

3. Authors of submitted manuscripts will be informed by the publishing entity of:

- a) Acceptance without modifications.
- b) Required changes or revisions for subsequent publication.
- c) The decision not to publish the manuscript.

SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

Authors must register on the OJS platform and submit their manuscripts through the “new submission” link in their user profile. Files must be compatible with the Windows environment (Microsoft Word format, in any of its versions, is recommended). Registration must include ORCID identification. If authors do not have an ORCID identifier, they may register free of charge at: <https://orcid.org/>.

Along with the article, authors must provide a biographical summary including: full name(s) and surname(s), profession, current position, institutional affiliation (including country and city where the institution is located), nationality, and email address.

All manuscripts must include an abstract in Spanish and in English (or in the language of writing), with a maximum of 250 words (for notes and short works, 100 words will suffice). Each abstract must be followed by five keywords.

The minimum length of manuscripts is 6,000 words, and the maximum length is 12,000 words.

Sources, references, and bibliography must follow APA standards (7th edition, 2019).

Extended direct quotations exceeding approximately 330 characters must be written in a separate paragraph, in a font size two points smaller than the main text, double-spaced from the body text, without quotation marks or italics (in regular typeface). Direct quotations under 330 characters must appear in the same format as the main text, enclosed in quotation marks and in regular typeface.

TRANSLATIONS

If the submitted article is a translation, a first footnote must be included with the following structure, completing the missing information as appropriate: *Originally published as... <title in English> in... <source from which the original article was taken>. Spanish translation by... <first and last name of the translator, position or profession, institution where they study or work>.*

PAGE LAYOUT AND FORMATTING

The text must be formatted according to the following specifications:

- Page size: A4.
- Margins: Top: 3 cm; Bottom: 2.5 cm; Left and Right: 3 cm.

- Font: Times New Roman, 12-point.
- Paragraph format: 1.5 line spacing. No indentation or additional spacing before or after paragraphs. Text should not be justified.
- Pages must be numbered consecutively starting from number 1.
- Titles must not be written in all capital letters or other variants (for example, do not write "THE INFORMATION AND ITS TREATMENT" but rather "The information and its treatment").
- Titles must be numbered according to the following scheme:
 - I. Main Title
 - A. Subtitle
 - 1. Second-level subtitle
- The article title must appear in both Spanish and English.

Authors are not required to pay any fees for submission, peer review, or production processing.

Authors will not receive any financial compensation for published articles.

The journal does not charge authors for processing, reviewing, or publishing their articles. Nor does it charge readers for access to its contents. As a publication of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, the journal is funded exclusively with the Faculty's own resources.

Academia is not responsible for the ideas and opinions expressed by authors in their works, nor for spelling or other formal aspects of the manuscript.

For further information, please contact us at:

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 FEBRERO DE 2026

