

ISSN 1667-4154

# Academia

Año 18 - número 36 - segundo semestre - 2020

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 Nacional de la Defensa; 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 Paris I; Francia

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

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

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

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

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

Myrta Morales Cruz; 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

## **SECRETARIO DE REDACCIÓN**

Sebastián Scioscioli; Universidad de Buenos Aires; Argentina

## **AGRADECEMOS A NUESTROS/AS REVISORES/AS POR SUS CONTRIBUCIONES:**

Jorge R. Afarian, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcos Aldazabal, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Alegre, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcela I. Basterra, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Juan Carlos Contrera, Universidad de Buenos Aires/Universidad del Salvador, Argentina

Gabriela Fairstein, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Diego L. Freedman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Andrea Gastrón, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Leopoldo M. A. Godio, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Anahí Patricia González, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Miguel Herszenbaun, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Adriana N. Krasnow, Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina

Julieta Lobato, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Matías Manelli, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Camila Fernández Meijide, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Anabel Soledad Papa, Universidad de Buenos Aires/Universidad de Palermo, Argentina

Arlette Reyes Benz, Friedrich-Alexander Universität Erlangen- Nürnberg, Alemania

Guillermo R. Ruiz, Universidad de Buenos Aires/CONICET, Argentina

Luciana B. Scotti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Martiniano Terragni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Pamela Tolosa, Universidad Nacional del Sur, Argentina

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

**DECANO**

Alberto J. Bueres

**VICEDECANO**

Marcelo Gebhardt

**CONSEJO DIRECTIVO**

**CLAUSTRO DE PROFESORES**

*Consejeros Titulares*

Oscar Ameal / Ernesto Marcer / Leila Devia

Gonzalo Álvarez / Luis Mariano Genovesi / Luis Niño

Daniel Roque Vítolo / Alfredo Vítolo

*Consejeros Suplentes*

Marcelo Gebhardt / Mary Beloff / Raúl Gustavo Ferreyra

Juan Pablo Mugnolo / Carlos Clerc / Silvia González Napolitano

Graciela Medina / Alejandro Argento

**CLAUSTRO DE GRADUADOS**

*Consejeros Titulares*

Leandro Martínez / Silvia Bianco / Pablo Andrés Yannibelli / Fernando Muriel

*Consejeros Suplentes*

Elisa Romano / Gisela Candarle / Aldo Claudio Gallotti

Lisandro Mariano Teszkiewicz

**CLAUSTRO DE ESTUDIANTES**

*Consejeros Titulares*

Joaquín Santos / Catalina Cancela / Víctor Dekker / Juan Alfonsín

*Consejeros Suplentes*

Facundo Corrado / Silvia Bordón

Eliana Gramajo / Juan Francisco Petrillo

*Representante No Docente*

Lorena Castaño

**SECRETARIOS**

**Secretaria Académica:** Silvia C. Nonna

**Secretario de Administración:** Carlos A. Bedini

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

**Secretario de Investigación:** Marcelo Alegre

**Secretario de Coordinación y Relaciones Institucionales:** Marcelo Haissiner

**SUBSECRETARIOS**

**Subsecretario Académico:** Lucas G. Bettendorff

**Subsecretario de Administración:** Rodrigo Masini

**Subsecretario Técnico en Administración:** Daniel Díaz

**Subsecretario de Planeamiento Educativo:** Noemí Goldsztern de Rempel

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**

**Directora:** Mary Beloff

**Subdirector:** Luis R. J. Sáenz / **Secretario:** Jonathan M. Brodsky

© 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 una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués abocada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es semestral y sale en los meses de junio y diciembre.

Los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.

*Academia* está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y a toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica.

La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre, con las más modernas discusiones en la materia. La revista contiene trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina y el Caribe, Portugal y España, sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Profesores, docentes e investigadores representantes de las principales instituciones de enseñanza del Derecho de todo el mundo remiten sus trabajos para, una vez aceptados y evaluados, servir a la construcción de un proceso participativo de análisis crítico sobre los contenidos y los modos de enseñanza para la formación de juristas. Los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y significar un aporte empírico y teórico de relevancia para su publicación. Las contribuciones están sujetas a un sistema de referato ("*peer review*" bajo la modalidad de "doble ciego") por parte del **Comité Evaluador**, integrado por profesores de la UBA y de otras universidades nacionales y del exterior. La

Revista se encuentra indexada en **DIALNET**, en **CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)** y catalogada en **LATINDEX** (evaluada en el Nivel 1). Además, forma parte de la Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), e integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas (CAICYT, CONICET).

La distribución es gratuita dentro de la Facultad de Derecho y es enviada a las distintas facultades de Derecho y bibliotecas de países hispano-parlantes.

# Academia: Law Teaching Journal

*Academia*, published biannually in June and December by the Publications Department of the University of Buenos Aires Law School, first appeared in 2003. It is one of the first law journals exclusively devoted to law teaching issues published in Spanish and Portuguese.

The goals of this publication are to promote studies and investigation, to generate specialized debate, to produce theoretical thinking and to disclose the results of investigations and of teaching practices. Further, it includes translations and reviews on texts related to law teaching and learning.

*Academia* is addressed at teachers, investigators, students and at any other person that may be interested in law teaching-related issues, and links tradition with modern discussion. It includes works from Latin-America, Caribe, Portugal and Spain that are unpublished or not widespread, concerning both theory and investigation.

Teachers and investigators from the most important law-teaching institutions submit their works; once evaluated and approved, these contributions help to build a participative process for the critical analysis on contents and teaching methods. In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues. They must be submitted to an Evaluation Committee composed of professors from the University of Buenos Aires and other foreign universities (double blind peer view).

*Academia* is indexed in Dialnet, CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) and has been catalogued in LATINDEX (rated as Level 1). Furthermore, it is part of the Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) of the National Autonomous University of México (UNAM) and Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT, CONICET).

*Academia* is distributed free of charge within the University of Buenos Aires Law School and is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries.



# ÍNDICE

---

*Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*  
Año 18, número 36, 2020, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Artículos

Apuntes para introducir la interseccionalidad  
en la enseñanza del Derecho Constitucional 15-39  
Camila FERNÁNDEZ MEIJIDE

Transición de la enseñanza del Derecho en México:  
del modelo tradicional al modelo integral 41-67  
Pascacio José MARTÍNEZ PICHARDO

¿Tiene la justicia una sintaxis? 69-91  
Steven L. WINTER

## Estudios e investigaciones

La tutoría como dispositivo de enseñanza 95-118  
Pablo COLMEGNA, Noelia MATALONE y Katia ROSENBLAT

Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado  
y lo vivido en la enseñanza del Derecho 119-150  
Fernando DEL MASTRO PUCCIO

## Universitarias

El caos de estudiar Derecho.  
Una caída adentro del afuera 153-157  
Kamya VISHWANATH

Principios Interamericanos sobre Libertad  
Académica y Autonomía Universitaria de la  
Comisión Interamericana de Derechos Humanos 159-174

## Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *El derecho a la educación:  
definiciones, normativas y políticas públicas revisadas,*  
de Guillermo Ruiz (director y compilador) 177-181  
Samanta Sofía DELAS



# INDEX

---

*Academia. Law Teaching Journal*

Year 18, number 36, 2020, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Essays

Notes to bringing intersectionality into  
the Constitutional Law classroom 15-39  
Camila FERNÁNDEZ MEIJIDE

Transition of Law teaching in Mexico: from  
the traditional to the comprehensive model 41-67  
Pascacio José MARTÍNEZ PICHARDO

Does Justice Have a Syntax? 69-91  
Steven L. WINTER

## Studies and investigations

Mentoring as a Teaching Device 95-118  
Pablo COLMEGNA, Noelia MATALONE y Katia ROSENBLAT

Contradictions between the stated, the  
taught and the lived in Legal Education 119-150  
Fernando DEL MASTRO PUCCIO

## University

The Turmoil of Studying Law: Falling Inside the Outside 153-157  
Kamya VISHWANATH

Inter-American Principles on Academic  
Freedom and University Autonomy,  
Inter-American Commission on Human Rights 159-174

## Book Review

Book review: *El derecho a la educación:  
definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*,  
by Guillermo Ruiz (director y compilador) 177-181  
Samanta Sofía DELAS



# Artículos



# Apuntes para introducir la interseccionalidad en la enseñanza del Derecho Constitucional\*

CAMILA FERNÁNDEZ MEIJIDE\*\*

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un breve recorrido del desarrollo teórico del concepto de interseccionalidad y sus usos para la enseñanza del Derecho Constitucional. En la primera parte, describo algunas de las teorías y tradiciones de académicas y activistas feministas afroamericanas y chicanas estadounidenses sobre las que se asienta el trabajo de la autora que acuñó el concepto de interseccionalidad, Kimberlé Crenshaw. Además, analizo el concepto y lo vinculo con otras formas actuales de pensar la discriminación y la desigualdad, que se basan en distintos vectores de opresión. En la segunda parte del trabajo, retomo algunas maneras de conceptualizar la interseccionalidad, que son útiles para la práctica y la investigación en Derecho; asimismo, inspirada en trabajos de Clérico y Aldao,<sup>1</sup> ensayo la posibilidad de considerarla una herramienta o metodología adecuada para responder al mandato constituyente del art. 75, inc. 23 de la Constitución Nacional.

## PALABRAS CLAVE

Derecho Constitucional - Educación legal - Interseccionalidad.

\* Agradezco a JORGE AFARIÁN y MARTÍN ALDAO por sus comentarios y sugerencias.

\*\* Becaria doctoral Conicet. Doctoranda en derecho (Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires) y maestranda en antropología social (Maestría en Antropología Social, IDES-IDAES/UNSAM). Ayudante de primera en la materia Teoría General del Derecho (FDyCS, UBA) y educadora en el Bachillerato Popular Casa Abierta. Correo electrónico: camila.fmeijide@gmail.com

<sup>1</sup> CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, "Nuevas miradas de la igualdad en la jurisprudencia de la Corte IDH: la igualdad como redistribución y como reconocimiento", en *Revista Estudios Constitucionales*, vol. 9, nro. 1, Chile, Universidad de Talca, 2011, pp. 157-198.

## Notes to bringing intersectionality into the Constitutional Law classroom

### ABSTRACT

The aim of this paper is at presenting a short summary of the theoretical development of the concept of intersectionality, and thinking about its application for teaching Constitutional Law. First, I described some of the theories and academic and activist traditions that inspired Kimberlé Crenshaw's work on intersectionality. Then, I analyzed the concept of intersectionality, and compared it to other ways of thinking about discrimination and inequality that are rooted in different oppression vectors. In the second part of the paper, I returned to some ways of conceptualizing intersectionality that I find useful for the practice and research of the Law; inspired in the works by Laura Clérico and Martín Aldao, I appraised intersectionality as an adequate tool and methodology to enforce Article 75 (23) of the Argentine Constitution.

### KEYWORDS

Constitutional Law - Legal education - Intersectionality.

### I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar una breve justificación y el fundamento teórico del concepto de interseccionalidad y sus usos en Derecho Constitucional. Así, el trabajo se organiza de la siguiente manera. La primera parte reconstruye algunas de las teorías y tradiciones de académicas y activistas feministas afroamericanas y chicanas, que inspiran el trabajo de Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidad; describe el concepto y lo vincula a formas de pensar la discriminación y la desigualdad, que en la actualidad se basan en distintos vectores de opresión. Una segunda parte del trabajo retoma las formas de pensar la interseccionalidad que son útiles para la práctica y la investigación en Derecho; inspirada en los trabajos de Clérico y Aldao,<sup>2</sup> ensaya la posibilidad de

<sup>2</sup> Op. cit.

considerarla una herramienta o metodología adecuada para responder al mandato constituyente del art. 75, inc. 23, de la Constitución Nacional.

## II. ¿QUÉ ES LA INTERSECCIONALIDAD?

### A. UN CASO PARA EMPEZAR

En 2014, Reina Maraz Bejarano, una mujer migrante boliviana oriunda de la localidad rural de Avichuca, fue declarada culpable del homicidio doblemente calificado, premeditado y por alevosía de su marido. Su marido la violaba, maltrataba y la entregaba a cambio de deudas. Reina Maraz, que es analfabeta y no comprendía ni se podía hacerse entender en español ya que solo se comunica en quechua, su lengua materna, fue detenida en el año 2010. Privada de su libertad, dio a luz a su tercera hija. Pasó un año encerrada sin que nadie se percatara de su imposibilidad de comprender los cargos que se le imputaban y el juicio que se estaba llevando en su contra. Tampoco recibió asistencia de un traductor, ni explicaciones del Servicio Penitenciario o la justicia sobre su situación hasta que, en 2011, la Comisión Provincial de la Memoria (CPM) se entrevistó con ella en una visita de monitoreo en el penal donde se encontraba. A partir de ese momento, la CPM gestionó diversas acciones (Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque, 2014)<sup>3</sup> para garantizar la presencia de intérpretes en los actos procesales que la involucraban. Hasta ese momento, no existía un registro oficial de intérpretes en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Aquel solo se creó, finalmente, gracias a las gestiones de la CPM.<sup>4</sup> Su condena se basó en el testimonio de su hijo de cinco años, que hablaba quechua, y que el fiscal tomó en castellano, sin la presencia de psicólogo/as ni traductores. En noviembre de 2017,

<sup>3</sup> BIDASECA, Karina, Sofía BALLESTEROS, Mariana KATZ y Margarita JARQUE, "Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia", en *3ª Jornadas de Debate y Actualización en Temas de Antropología Jurídica*, San Martín, 2014.

<sup>4</sup> Para análisis más exhaustivos y en clave de interseccionalidad ver del caso: BIDASECA, Karina, Sofía BALLESTEROS, Mariana KATZ y Margarita JARQUE, *Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia* 2014 cit. y MAGLIANO, María José y Vanina FERRECCIO, "Interseccionalidades que condenan: gestos coloniales del sistema jurídico en Argentina", en *Revista Crítica Penal y Poder*, nro. 13, Barcelona, Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos, Universidad de Barcelona, 2017, pp. 112-127.

quedó firme<sup>5</sup> la sentencia de la sala VI de la Cámara de Casación Penal que dejó sin efecto la sentencia anterior y absolvió a Reina Maraz de todos los cargos. Había pasado casi seis años detenida.

El tribunal que la condenó en primera instancia estaba integrado por tres juezas: Silvia Etchemendi, Marcela Vissio y Florencia Butierrez. Con relación al caso, y en ocasión del día de la mujer, el 8 de marzo de 2015, la filósofa Moira Pérez escribe en el blog *Pensamiento Queer*:<sup>6</sup>

Tres juezas (...) un factor común: mujeres. ¿Qué nos dice este dato? Nada. O al menos, nada más que: el hecho de que sean mujeres no nos dice nada. Y eso es decir bastante. Porque mientras que tantos años –incluso siglos– de pensamiento y acción acerca de las “desigualdades de género” nos han enseñado que la biología no es destino que nos pueda privar de lograr objetivos, configurar proyectos, planear una vida, parece que no han sido tan efectivos en enseñarnos que tampoco es un destino que nos pueda privar de ser clasistas, racistas, corruptas, injustas (ni tampoco cissexistas, capacitistas, eurocentristas (...)) ¿Yo, señora? ¡No, señora!

....[P]uede ser la ocasión de repensar qué significa ese “no es destino”, ese “nosotras podemos hacerlo”; para bien y para mal. De revisar nuestros modos de establecer (o disolver) alianzas, sin miedo a las monstruas en el placard, apostando a tejer desde la interseccionalidad.

¿A qué se refiere Moria Pérez cuando habla de interseccionalidad? ¿Por qué la exigimos cada vez más? De jueces, para la resolución de caso; de legisladores, para la redacción de leyes; de funcionario/as, político/as y trabajadores del Estado, para la elaboración y aplicación de políticas públicas. ¿Por qué pensamos en torno a ella y la aplicamos a nuestras investigaciones?

## B. ¿DE DÓNDE VIENE LA INTERSECCIONALIDAD?

Podemos pensar que la lectura de Moira Pérez sobre el caso de Reina Maraz se inspira, al menos en parte, en los mismos espacios, intercambios y movimientos en los que se origina la noción de interseccionalidad.

<sup>5</sup> ANDAR, Agencia de noticias, “Quedó firme la sentencia que hace un año absolvió a Reina Maraz”, 24-11-2017. Recuperado de: <http://www.andaragencia.org/quedo-firme-la-sentencia-que-hace-un-ano-absolvio-a-reina-maraz/>.

<sup>6</sup> PÉREZ, Moira “Aborto, cuerpos gestantes y participación política: Blas Radi en el debate sobre IVE en diputados”, en *Pensamiento Queer*, 28-5-2018.

Estos se remontan<sup>7</sup> a la década de 1970, cuando en Estados Unidos el activismo y la academia feminista negra y chicana comenzaron a visibilizar los efectos simultáneos de discriminación que se generan en torno a la raza, el género, la sexualidad y la clase social.<sup>8</sup> Autoras, activistas y militantes políticas como Angela Davis,<sup>9</sup> Cherríe Moraga y Gloria Anzaldúa, Bell Hooks, Patricia Hill Collins y Kimberlé Crenshaw, y colectivos como *Combahee River Collective*<sup>10</sup> denuncian en sus escritos la perspectiva del feminismo hegemónico (blanco, heterosexual, cisgénero, de clase media y profesional). Se trata de una tradición de pensadoras y activistas feministas, que habían trabajado para cuestionar las pretensiones de imparcialidad, neutralidad y el discurso del compromiso con la igualdad y los derechos del hombre de la modernidad, y las teorías contractualistas, sin preguntarse ni reflexionar acerca de su propio posicionamiento político y social.

Las activistas y autoras negras y chicanas problematizan la insistencia del feminismo *mainstream* o “hegemónico”;<sup>11</sup> en agrupar a todos los sujetos del feminismo bajo la categoría “mujer”, y sobre la base de experiencias y demandas uniformes. Esa insistencia invisibiliza las formas de vida, las experiencias de opresión y resistencia de mujeres negras e hispanas dentro del movimiento feminista. De esta forma, las feministas negras y chicanas estadounidenses proponen el descentramiento del sujeto del feminismo (Cubillos Almendra, 2015).<sup>12</sup> Ellas transforman, entonces, la crítica feminista al sujeto moderno universal como una categoría que esconde un posicionamiento parcial y lo extienden a la insistencia del feminismo

<sup>7</sup> LUTZ, Helma, *Intersectionality's (brilliant) career-how to understand the attraction of the concept? Working Paper Series "Gender, Diversity and Migration"*, nro. 1, Frankfurt am Main, Goethe Universität, 2014.

<sup>8</sup> CUBILLOS ALMENDRA, Javiera, “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”, en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, nro. 7, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2015, pp. 119-137.

<sup>9</sup> DAVIS, A., *Mujeres, raza y clase*, Madrid, Akal, 2004.

<sup>10</sup> *The Combahee River Collective, Statement Combahee River Collective*. Recuperado de: [https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition\\_Readings.pdf](https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf) (consultado en noviembre 2020).

<sup>11</sup> Para más información sobre las discusiones sobre la existencia de múltiples y distintos feminismos, ver: LUTZ, Helma, *Intersectionality's (brilliant) career - how to understand the attraction of the concept?* cit.

<sup>12</sup> CUBILLOS ALMENDRA, op. cit.

“blanco” y profesional en el uso de la categoría mujer como una identidad homogénea, aplicable a todas las personas que no son varones.

Su uso como categoría universal –consideran– reivindica demandas de solo un grupo de mujeres: blancas, profesionales, cisheterosexuales, de clase media o alta. Su utilización acrítica y con pretensiones de universalidad desconoce que la idea de “mujer” fue construida sobre las mismas lógicas jerárquicas y patriarcales que el feminismo atacaba, lo que reproduce y refuerza formas de opresión y marginación contra las mujeres negras y latinas. Insisten, por lo tanto, en recurrir a las categorías de clase y raza, junto con la de género, como necesarias para analizar las experiencias de desigualdad de las mujeres negras en Estados Unidos (Davis, 2004).<sup>13</sup>

Como señala Kimberlé Crenshaw,<sup>14</sup> estos movimientos extienden una crítica similar a las demandas antirracistas de la época, que marginaban implícita o explícitamente las experiencias e intereses de las mujeres negras bajo la universalización de las reivindicaciones de los varones afrodescendientes. De esta manera, el movimiento de mujeres negras llama la atención sobre un “no-lugar” para su existencia y reivindicaciones políticas. Es decir, una experiencia invisibilizada tanto por quienes demandan igualdad en razón de su género como por aquellos que exigen igual reconocimiento en función de su raza.<sup>15</sup>

### C. ¿QUÉ ES LA INTERSECCIONALIDAD?

Tanto estas autoras estadounidenses como académico/as de otras latitudes buscaron formas de visibilizar y teorizar la injusticia que desafíen el modelo de la identidad única.

Patricia Hill Collins, por ejemplo, socióloga afroamericana, en la misma época que Crenshaw, propone pensar en una matriz de dominación que organiza el poder a nivel global y se manifiesta de distintas formas a nivel local.<sup>16</sup> Ella entiende que los distintos sistemas de opresión están

<sup>13</sup> DAVIS, *Mujeres, raza y clase* cit.

<sup>14</sup> CRENSHAW, Kimberlé W., “Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against Women of Color”, en *Stanford Law Review*, 43, California, Stanford Law School, 124-129, 1991.

<sup>15</sup> CUBILLOS ALMENDRA, op. cit.

<sup>16</sup> *Ibíd.*

en interacción, interdependencia y que se constituyen mutuamente en formas dinámicas y contradictorias: es posible que una persona o grupo se encuentre, simultáneamente y en distintos contextos, en la posición de opresor y oprimido. Las interacciones entre los sistemas de opresión producen variaciones, de intensidad y de forma, en la manera en que las personas y los grupos experimentan su opresión. Así, ella entiende que cada grupo puede representar su propio punto de vista y compartir un conocimiento que es situado: cada grupo puede considerar las perspectivas parciales de otros grupos, sin renunciar a su propia especificidad (Cubillos Almendra, 2015).<sup>17</sup>

Inspirada en las críticas a los movimientos feministas y antirracistas, Kimberlé Crenshaw,<sup>18</sup> abogada estadounidense negra, afroamericana y académica especializada en teorías críticas de la raza, introduce en el pensamiento jurídico de los años 80 la noción de interseccionalidad. En 1989, Crenshaw escribe un artículo fundacional, cuyo objetivo era explorar las dimensiones de género y de raza en la violencia contra las mujeres: *“Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”*. En él, desarrolla este concepto —la interseccionalidad— para describir una forma de análisis jurídico que permitiría una mejor comprensión de las experiencias particulares de las mujeres que pertenecen a minorías raciales y étnicas en Estados Unidos.

Es por ello que, a partir del análisis de la legislación antidiscriminatoria y la jurisprudencia estadounidense, Crenshaw<sup>19</sup> sostiene que el racismo y el sexismo se entrecruzan en la vida de las mujeres negras para generar formas de opresión diferentes de las que sufren los varones negros y las mujeres blancas en Estados Unidos. Lo que, es más, las prácticas y demandas de justicia de la mayoría de los movimientos antirracistas y feministas de la época, sostiene Crenshaw, no contemplan

<sup>17</sup> *Ibíd.*

<sup>18</sup> Las descripciones de las teorías y el trabajo de Kimberlé Crenshaw se basan en el material de trabajo que elaboré en el marco del proyecto de investigación *Donde los caminos se cruzan: el enfoque de interseccionalidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en violencia de género*, dirigido por Celeste Novelli, que cito en la bibliografía.

<sup>19</sup> CRENSHAW, *op. cit.*

estos entrecruzamientos y las particulares relaciones de dominación y privilegio que ello genera. En este sentido, Crenshaw indaga en dos modos en que puede operar la interseccionalidad: a nivel estructural y político (Cubillos Almendra, 2015).<sup>20</sup>

La interseccionalidad estructural implica considerar la forma en que distintos sistemas o categorías de discriminación se entrecruzan, produciendo efectos específicos en la vida de las personas y los grupos (en este caso, mujeres afrodescendientes).

La interseccionalidad política consiste en explorar y entender cómo las estrategias políticas que solo se centran en una dimensión de la desigualdad (por ejemplo, el género o la raza) excluyen de sus agendas a personas y grupos cuya situación de dominación depende del entrecruzamiento entre distintas categorías de opresión.<sup>21</sup> Ella sostiene que es necesario tomar en cuenta la heterogeneidad que existe realmente dentro de las categorías políticas de identidad en las que los movimientos identitarios basan sus demandas, movilizaciones y prácticas de resistencia. En su análisis, “mujeres”, por un lado, y “afrodescendientes o negros”, por el otro. Si no consideran las diferencias intragrupo, las estrategias de los grupos políticos reproducen y refuerzan los sistemas de poder.

Si se concibe la identidad, las experiencias de injusticia y opresión, y las reivindicaciones que ellas despiertan como una u otra, se relega la identidad de las personas que experimentan distintas formas de opresión a posiciones que se resisten a ser relatadas (Crenshaw, 1991):<sup>22</sup> la simple suma de identidades no es suficiente para dar cuenta de sus

<sup>20</sup> CUBILLOS ALMENDRA, op. cit.

<sup>21</sup> En este sentido, por ejemplo, se pueden pensar las intervenciones académicas, activistas y en el Congreso Nacional durante el debate sobre la interrupción legal del embarazo de Blas Radi, que desafía a los movimientos por la legalización del aborto a no limitar las discusiones sobre el aborto, los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos a la categoría de mujeres, tanto en la forma como en el fondo. Por el contrario, propone problematizar quién es el sujeto de la IVE e incluir a todas las personas afectadas por la criminalización del aborto. Ver más en: PÉREZ, Moira “Aborto, cuerpos gestantes y participación política: Blas Radi en el debate sobre IVE en diputados”, en *Pensamiento Queer*, 28-5-2018, 2015, y RADI, Blas, “El reloj político de los derechos sexuales y reproductivos”, en *Sociales en debate*, vol. 14, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018.

<sup>22</sup> CRENSHAW, op. cit.

vivencias de injusticia y, menos todavía, para pensar reivindicaciones sociales que las contemplen.

#### D. ¿CÓMO SE UTILIZA LA INTERSECCIONALIDAD EN EL ACTIVISMO Y LA ACADEMIA?

La noción de interseccionalidad se transformó en un éxito, convirtiéndose en lo que Lutz (2014), siguiendo a Edward Said, llama un concepto o *teoría viajera*, y fue adoptada por académico/as en los estudios de género y otras disciplinas en diversos continentes. A partir de sus primeras conceptualizaciones, las teorías feministas sobre la interseccionalidad siguieron distintos caminos epistemológicos, teóricos y metodológicos en diferentes campos del conocimiento y academias (europea, anglosajona, latinoamericana), de diversas maneras.<sup>23</sup> Hoy, la interseccionalidad no es un marco de trabajo o conceptual unitario. Implica una gran cantidad de posiciones y es utilizado, además de como teoría, como marco heurístico de interpretación y como metodología. Su uso se extiende más allá del análisis de las formas específicas de dominación que afectaban la vida de las mujeres afroamericanas, asiáticas e hispanas en Estados Unidos en razón de su género, clase y sexualidad en los años 80: se trasladó a otros escenarios, a otros tiempos y otros grupos, e incorporó otras categorías: edad, nacionalidad y condición migratoria, sexualidad, etnia, religión, entre otras.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> En este sentido, algunos de los resultados del proyecto de Novelli, Celeste (dir.), *Donde los caminos se cruzan: el enfoque de interseccionalidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en violencia de género*, Buenos Aires, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (sin publicar), 2016, del que se citan en este trabajo el informe final y materiales que produjo para el proyecto. El análisis llevado a cabo en la investigación da cuenta de diferencias en las líneas de investigación académicas del "Norte" y del "Sur" global sobre el concepto de análisis de la discriminación interseccional: "[o]bservamos que la literatura anglosajona relevada se concentra en los aspectos metodológicos en los que pueden distinguirse básicamente dos perspectivas: la que se enfoca en la interacción entre grupos, y la que explora los procesos de categorización y construcción de subjetividades. Por su parte, los estudios latinoamericanos que hemos leído hacen énfasis en la aplicación del concepto a la luz de los contextos de desigualdad estructural, pobreza y racismo que caracterizan a la región".

<sup>24</sup> Varias feministas se han preocupado por la incorporación de más categorías a los análisis interseccionales, y sobre la aplicación de esta herramienta o marco teórico al

La noción de interseccionalidad no es la única forma de teorizar y pensar prácticas de intervención sobre desigualdad o discriminación compuesta. Tanto académico/as, activistas y profesionales del Derecho, como instrumentos y documentos del sistema de derechos humanos, utilizan otras formas de pensar acerca de estos tipos de discriminación: como la desigualdad o la discriminación doble, triple, múltiple, multidimensional compuesta o agregada.

La particularidad de la interseccionalidad es que nos permite comprender experiencias de vida, en relación con la igualdad, de una manera que va más allá de la suma de identidades y sistemas de categorías, así como las formas de discriminación, opresión y privilegio que estas generan. En efecto, si regresamos al trabajo fundacional de Kimberlé Crenshaw, podemos entender la interseccionalidad como un enfoque teórico y una herramienta para la práctica jurídica, que permite representar y analizar las distintas formas en que diferentes vectores de la opresión, como la raza y el género, interactúan y se entrecruzan en contextos determinados para dar lugar a diferentes formas de privilegio y experiencias de opresión. Fundamentalmente, el enfoque de la interseccionalidad, así concebido, permite criticar como insuficiente el abordaje de la injusticia que se basa únicamente en una sola categoría identitaria o que asume que la discriminación compuesta implica la simple suma de ejes de discriminación: el género, o la sexualidad, o la raza, o la nacionalidad,<sup>25</sup> o la raza más el género, más la sexualidad, más la nacionalidad. Estas formas de pensar sobre la opresión basada en la identidad no dan cuenta

abordaje de experiencias de opresión y privilegio que no sean las de mujeres negras. Se sostiene, por ejemplo, que en la apropiación y difusión transnacional de la noción de interseccionalidad hay un riesgo de perder de vista la categoría de género, reificar el concepto o que la universalización del término contribuya a la remarginalización de las mujeres negras. Ver más en: LUTZ, 2014; CRENSHAW, Kimberlé, *Postscript*, en LUTZ, Helma, María Teresa VIVAR HERRERA y Linda SUPIK, *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, Farnham, Ashgate, 2011, pp. 221-234; y GARCÍA ROJAS, Claudia, "Intersectionality Is a Hot Topic-and So Is the Term's Misuse", en *Truthout*, 17-10-2019. Entrevista a Jennifer C. Nash. Recuperado de: <https://truthout.org/articles/intersectionality-is-a-hot-topic-and-so-is-the-terms-misuse/> (consultado en noviembre 2020).

<sup>25</sup> MOSCATELLI, Silvana, "The Multiple Discrimination in the European and Italian Context", en *Acta Juridica Hungarica*, 52, nro. 4, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2011, pp. 316-324.

de todo el fenómeno de la injusticia ni brindan herramientas suficientes para la protección de grupos vulnerabilizados por las instituciones del Estado y del mercado.

En América Latina, o Abya Yala, el concepto de interseccionalidad es retomado, junto con la idea de matriz de dominación de Hill Collins, por las feministas decoloniales para elaborar formas propias de pensar la dominación en nuestros territorios. A la vez que construyen sobre las teorías decoloniales y las interpelan críticamente, también lo hacen, específicamente, respecto de los feminismos anglosajones y europeos, que no consideran aplicables a las experiencias de los distintos grupos de mujeres que viven en el continente. Así, algunas activistas y autoras desarrollan la idea de una matriz de opresión que denominan *colonialidad de género*,<sup>26-27</sup> que concibe a las categorías de raza, clase, género y sexualidad como constituyéndose mutuamente, a la vez que las critican por ser categorías fijas y binarias (Curiel, 2002). En consecuencia, para las feministas decoloniales, la opresión de género no puede ser universalizada, ni pensarse aislada de los otros sistemas de dominación.

Con toda su variedad y contradicciones, las distintas formas de concebir la interseccionalidad concuerdan en algunos temas comunes. Como señala Chow,<sup>28</sup> estos puntos en común son:

- 1) Recurrir a la noción de interseccionalidad implica adoptar una mirada antiesencialista sobre las categorías identitarias, y las nociones de cultura y tradición. Además, la interseccionalidad enfatiza las diferencias entre las categorías. Es importante, entonces, desnaturalizar, en el análisis interseccional, la asociación hegemónica entre categorías identitarias y características, valores y creencias.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> LUGONES, María, "Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial", en *Género y descolonialidad*, Walter Mignolo (comp.), Buenos Aires, Del Signo, 2008.

<sup>27</sup> CURIEL, Ochy, "Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras", en *Otras Miradas*, vol. 2, nro. 2, Venezuela, Universidad de los Andes, 2002, pp. 96-112.

<sup>28</sup> CHOW, Pok Yin S., "Has intersectionality reached its limits? Intersectionality in the UN Human Rights Treaty Body Practice and the issue of ambivalence", en *Human Rights Law Review*, 0, Oxford, 2016, pp. 1-29.

<sup>29</sup> La interseccionalidad no es el único marco teórico o perspectiva que cuestiona el esencialismo de las categorías que usamos para identificarnos. Es, por el contrario,

- 2) Es por ello, además, que adoptar la interseccionalidad como parte de un marco teórico o metodología de trabajo nos obliga, necesaria y especialmente, a enfocarnos en el contexto de la práctica, caso o historia de vida que estamos analizando: las categorías de identidad social (raza, género, sexualidad), los discursos y las prácticas, y los sistemas de poder que le otorgan significado cambian a lo largo del tiempo y del lugar, producto de eventos, tendencias, procesos económicos, sociales, políticos e ideológicos. Las categorías tienen un carácter relacional y una especificidad histórica y son producto de la interacción de fuerzas estructurales.<sup>30-31</sup>
- 3) Por último, uno de los aspectos más importantes de la interseccionalidad es que, como ya mencionamos, resiste la simple suma de identidades sociales paralelas y múltiples, y de fuentes de subordinación. Cuando intervienen estas fuerzas estructurales y múltiples en la vida de una persona o un grupo social crean formas de opresión (o privilegio) nuevas y distintivas.

A esta lista podemos agregar tres aspectos más:

- A) Como resalta Crenshaw (1991),<sup>32</sup> la interseccionalidad puede ser también útil para mediar las tensiones entre las múltiples identidades de las personas y las necesidades de los grupos políticos.

compatible con otras perspectivas teóricas, como la teoría *queer*. La teoría *queer*, de manera similar, propone el ejercicio de entender a la identidad no como fija, sino como ubicada en una red de múltiples experiencias, características y materialidades, tiempo y espacio, y vinculada a otros. Ver, en ese sentido: PÉREZ, Moira, "La cadena sexo-género-revolución", en *Estudios feministas*, 25(2): 562, Florianópolis, Artigos, 2017. En fin, concebir a la identidad como relacional (en relación con otras identidades al interior del sujeto, y en relación con otros sujetos).

<sup>30</sup> YUVAL DAVIS, Nira, "Intersectionality and feminist politics", en *European Journal of Women Studies*, vol. 13, nro. 3, 2006, pp. 193-209.

<sup>31</sup> Otros enfoques y metodologías promueven el análisis del contexto para la comprensión de las acciones y las experiencias de vida de las personas que son objeto de una ley, política pública o actores en un caso judicial. En el último caso, por ejemplo, pericias de profesionales de las ciencias sociales. Para ver una lectura antropológica de un caso de criminalización de la pobreza que concluye la necesidad de la mirada antropológica y/o sociológica en la justicia ver: MOREIRA, Manuel, "Judicializar la desigualdad", Comentario al fallo del Tribunal Penal N° 1 de Eldorado, 28-11-2012, "O., M. R.", en L. L. del 19-2-2013.

<sup>32</sup> CRENSHAW, ob. cit.

- B) El análisis interseccional permite poner el foco de atención en cómo las estructuras del racismo, la dominación de clase, el sexismo y el cissexismo, entre otras, determinan las identidades y prácticas de las personas en un contexto social (Lutz, 2015). Además, nos posibilita observar y analizar cómo ellas negocian continuamente sus identidades múltiples y convergentes en el contexto de la vida diaria. Implica, también, explorar cómo las personas recurren a distintos aspectos de sus identidades múltiples como un recurso para ganar control sobre sus vidas (Lutz, 2015),<sup>33</sup> organizarse colectivamente y resistir (Cubillos Almendra, 2015).<sup>34</sup> En línea con la noción de interseccionalidad política de Crenshaw, y con la idea de resistencia dentro de las perspectivas decoloniales del feminismo, distintas investigadoras han mostrado cómo categorías tales como la raza, el género, la sexualidad o la clase —que están invariablemente vinculadas a estructuras de dominación— pueden también movilizar, resistir y deconstruir prácticas, discursos políticos y jurídicos que desempoderan y oprimen. Por el contrario, las personas y grupos desarrollan estrategias de resistencia basadas en sus múltiples identidades.
- C) Los debates sobre la desigualdad social y la interseccionalidad no pueden reducir el análisis del género, la clase y la raza a la opresión y a la discriminación: también deben considerar el posicionamiento de privilegio dentro de cada categoría y entre categorías (Christensen y Qvotrup Jensen, 2012).<sup>35</sup>

### III. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA NOCIÓN DE INTERSECCIONALIDAD EN EL CAMPO JURÍDICO?

Con resultados y enfoques diversos, la noción de interseccionalidad ha sido implícita y explícitamente incorporada a distintos documentos e

<sup>33</sup> LUTZ, Helma, "Intersectionality as Method", en *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, vol. 2, nro. 1-2, Bélgica, Leuven University Press, 2015, pp. 39-44.

<sup>34</sup> CUBILLOS ALMENDRA, op. cit.

<sup>35</sup> CHRISTENSEN, Ann-Dorte y Sune QVOTRUP JENSEN, "Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research", en *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, vol. 20, nro. 2, 2012, pp. 109-125.

instrumentos internacionales y a las producciones de mecanismos y órganos de los sistemas internacional y regionales de derechos humanos.<sup>36</sup>

Sin embargo, cuando se trata de su incorporación como enfoque y metodología al campo jurídico, todavía nos encontramos con algunos problemas.

En primer lugar, en general, los marcos conceptuales de género se centran únicamente en las relaciones de género (AWID, 2004;<sup>37</sup> Magliano y Ferreccio, 2017<sup>38</sup>). A menudo, leemos en artículos, libros, documentos e instrumentos de derechos humanos que las mujeres no son un sector homogéneo. Sin embargo, cuando se trata de la puesta en práctica de esta idea, es frecuente que se reduzca a la inclusión de frases comunes.<sup>39</sup> Como señalan Magliano y Ferreccio (2017)<sup>40</sup> en relación con el contexto argentino, la legislación y las políticas públicas tienden a jerarquizar alguno de los ejes de desigualdad (como el género o la edad), *reproduciendo la idea de que las mujeres configuran un grupo homogéneo*, con experiencias de opresión universales. De manera similar, es común que, en los sistemas internacionales y regionales de derechos humanos, distintas formas de discriminación sean tratadas de forma separada, paralela y compartimentalizada (Chow, 2016<sup>41</sup> y AWID, 2004,<sup>42</sup> como, por ejemplo, en los

<sup>36</sup> Algunos de los primeros ejemplos del uso de la palabra interseccional en documentos de Naciones Unidas (Chow, 2016 y Novelli, 2016): 2000; documento producido en una reunión de un grupo de expertas organizado por la División de las Naciones Unidas por el Adelanto de la Mujer, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y el Fondo de Desarrollo para las Mujeres de la ONU, 2001; Informe de la Relatora Especial sobre la violencia en contra de las mujeres, Yakin Ertürk, 2002; Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas sobre la integración de los derechos de las mujeres en todo el sistema de la ONU, 2001; *Background briefing on Intersectionality*, informe del Grupo de Trabajo sobre las mujeres y los derechos humanos, contenido de un abordaje interseccional.

<sup>37</sup> AWID. Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica", en *Derechos de las mujeres y cambio económico*, nro. 9, Toronto, Canadá, 2004.

<sup>38</sup> MAGLIANO, María José y Vanina FERRECCIO, op. cit.

<sup>39</sup> Ver como llamada de atención a este problema dentro del movimiento feminista, PÉREZ, op. cit. (2015).

<sup>40</sup> MAGLIANO y FERRECCIO, op. cit.

<sup>41</sup>D CHOW, Pok Yin S., "Has intersectionality reached its limits? Intersectionality in the UN Human Rights Treaty Body Practice and the issue of ambivalence", en *Human Rights Law Review*, 0, Oxford, 2016, pp. 1-29.

<sup>42</sup> AWID, op. cit.

instrumentos internacionales de derechos humanos y sus mecanismos, como los de la Convención sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación contra las Mujeres y de todas las Formas de Discriminación Racial). Esta forma de describir a través de categorías únicas no refleja las realidades de vida de la mayor parte de las personas, que habitan identidades múltiples. El resultado es que las experiencias de las mujeres, mujeres trans, feminidades trans y travestis, masculinidades trans y varones trans, y personas no binarias que habitan identidades menos privilegiadas y que no tienen o tienen menos participación en la formulación de legislación y políticas públicas permanezcan invisibilizadas y sus demandas, ignoradas.

En línea similar, muchos enfoques legales sobre discriminación múltiple la conciben como una discriminación agregada, donde cada factor de discriminación se suma, desconociendo la particularidad de las situaciones y experiencias en las que se cruzan los distintos ejes de desigualdad y discriminación (AWID, 2004).<sup>43</sup>

Por último, con frecuencia, la ley, las políticas públicas y las decisiones judiciales tampoco ponen el foco en la comprensión de los contextos de desigualdad y opresión.<sup>44</sup>

Un enfoque de interseccionalidad real, que no reifique el concepto, puede servir como una herramienta para contrarrestar estas tendencias: vinculando los distintos ejes de discriminación con el contexto social, económico, histórico, político y legal que informa esas formas de discriminación, dando lugar a distintas experiencias de opresión y de privilegio (AWID, 2004).<sup>45</sup> De ahí el reclamo de su aplicación.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> Para ver otras limitaciones en el uso jurisdiccional de la interseccionalidad: Novelli (2016), en relación con las decisiones de los órganos del sistema interamericano de derechos humanos. Chow (2016) discute los problemas en la aplicación de la interseccionalidad en situaciones analizadas por los órganos de los tratados del sistema universal de derechos humanos. Chow afirma que los órganos utilizan la interseccionalidad de una manera que enfatiza en forma exagerada la presunción de los órganos de que la interseccionalidad necesariamente resulta en un impacto negativo y agravado para la mujer que la vive. De esta forma, el abordaje de los órganos les daría una importancia excesiva a las fuerzas estructurales, oscureciendo la agencia individual y las complejidades de las experiencias de la vida diaria.

<sup>45</sup> AWID, *op. cit.*

Como decíamos, la interseccionalidad es considerada un marco teórico, o parte de un marco teórico o un marco interpretativo, una mirada, un enfoque de análisis o una perspectiva, un método de análisis o metodología de trabajo. Particularmente relevante para el Derecho y la investigación jurídica es considerar la interseccionalidad como parte del marco teórico más amplio de las teorías de la igualdad y, además, como un método. En concreto, como una metodología para la decisión acerca de casos judiciales y administrativos, para la redacción de leyes, y la planificación y evaluación de políticas públicas, y para la investigación jurídica en materia de argumentación jurídica de investigación cualitativa sobre discursos y prácticas vinculadas al campo jurídico.

#### **A. INTERSECCIONALIDAD COMO MÉTODO**

Utilizar la interseccionalidad como método implica partir de la premisa de que el género, en tanto pilar del activismo y la investigación feminista, debe ser complejizado. Ello quiere decir, fundamentalmente, que el género, como categoría de análisis, no debe ser nunca utilizado como una única categoría, sino siempre relacionada, y no solo retóricamente, con otras diferencias y co-constituidas en relación con esas diferencias.

Como metodología, la interseccionalidad puede ser aplicada a distintos niveles de análisis, de individual a estructural: al nivel de la discriminación o experiencia; al nivel de los actores (práctica intersubjetiva); institucional y al nivel de la representación simbólica y discursiva (Anthias 1998, citada en Lutz, 2015).<sup>46</sup> Lutz (2014; 2015) propone tres niveles de análisis interseccional para el abordaje de historias de vida y entrevistas en la investigación cualitativa. Pensamos que esta forma de pensar la interseccionalidad como metodología de trabajo también es útil para el análisis de un caso y para la lectura de una sentencia.

Lutz propone: (1) pensar de manera interseccional y explícita, no solo la historia de vida de la persona o grupo cuyo caso analizamos, sino también reflexionar sobre la forma en que nosotras mismas, como investigadoras, abogadas, juezas, funcionarias o estudiantes que leemos un caso construimos nuestra propia historia de vida en clave interseccional.

<sup>46</sup> LUTZ, op. cit.

¿A qué identidades pertenecemos? ¿Qué rol juegan en nuestras vidas? ¿Cómo puede afectarnos la pertenencia a estas identidades en la lectura, intervención o resolución de un caso? ¿Qué cosas nos pueden impedir ver o comprender? (2) Prestar atención a la forma en que, en el caso concreto, la persona resalta ciertas categorías identitarias en conexión con ciertas experiencias o etapas de sus vidas, y cómo se relacionan con las estructuras de racismo, sexismo, homofobia, dominación de clase, entre otras, que vemos en juego. (3) Por último, para Lutz (2015) es crucial pensar la interseccionalidad al nivel de las relaciones de poder: es decir, tener en cuenta el contexto sociohistórico del caso. A modo de ejemplo, en el caso de Reina Maraz, era necesario poner en diálogo los hechos de los que se la acusaba junto con su trayectoria migratoria, que se inserta en las especificidades de la migración rural boliviana en Argentina, y la violencia que experimentó en su vida cotidiana, más tarde, en su paso por el sistema judicial. Poner en contexto social, político e histórico los hechos de un caso nos ayuda a dar sentido a las acciones de las personas y dejar de lado una mirada que pone demasiado énfasis en la agencia individual y poca en las fuerzas estructurales estatales y de mercado que afectan nuestras vidas.

Sin embargo, el énfasis en el contexto también nos ayuda a comprender que las posiciones sociales no están siempre determinadas ni son fijas. Las formas respectivas de pertenecer y de portar una identidad pueden, por un lado, cambiar durante el tiempo y, por el otro, resultar en ganancias o pérdidas de poder dependiendo del contexto, la localidad y el momento en el tiempo.

#### **B. DESIGUALDAD ESTRUCTURAL Y ALGUNAS HERRAMIENTAS PARA PENSAR LA ENTRADA DE LA INTERSECCIONALIDAD AL DERECHO CONSTITUCIONAL**

El énfasis que la interseccionalidad le asigna al contexto sociohistórico la hace compatible, como enfoque y como método, con el marco teórico más amplio de la igualdad. Y, especialmente, con la comprensión de la igualdad como no dominación o no sometimiento. Como señalan Novelli y su equipo de trabajo (2016), los estudios latinoamericanos sobre la interseccionalidad hacen énfasis *en la aplicación del concepto a la luz de los contextos de desigualdad estructural, pobreza y racismo que caracterizan a*

la región.<sup>47</sup> Así, muchos de estos trabajos, entre los que se destacan los de Lorena Sosa (2017), tienen por objeto establecer un diálogo entre los casos judiciales y los contextos de desigualdad estructural en América Latina. Por tanto, *buscan visibilizar los usos de la interseccionalidad como una herramienta de litigio y/o de diseño de políticas públicas en contextos de feminización de la violencia y de la pobreza.*<sup>48</sup>

En contraposición con otras concepciones de la igualdad, como la igualdad formal (o la garantía de igualdad frente a la ley, lectura clásica del art. 16 de la Constitución Nacional) o la igualdad como no discriminación, entender la igualdad como no sometimiento implica tomar en cuenta, además de lo que el Derecho reconoce o no a distintas personas o grupos sociales, la situación de hecho en la que se encuentra la persona o el grupo social al que pertenece, su contexto y su trayectoria (Ronconi, 2016).<sup>49</sup> De esta forma, como señala esta autora, esta forma de igualdad no trata solamente de hacer justicia a la situación individual de una persona; toma en cuenta su historia de vida y su pertenencia a un grupo social que vive o ha vivido en una situación de sometimiento o subordinación en relación con otros grupos. Estamos hablando, entonces, de prácticas discriminatorias que responden a un patrón de discriminación y desigualdad cuyos efectos no pueden ser revertidos, solamente, por la persona individual que la sufre (Clérico y Aldao, 2011).<sup>50</sup>

En términos jurídicos, esta forma de abordar, de manera colectiva, casos individuales y colectivos de desigualdad encuentran respuesta en el mandato que la Constitución Nacional argentina asigna al Congreso, en el art. 75, inc. 23, de *legislar y promover medidas de acción positivas que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados*

<sup>47</sup> NOVELLI, Celeste (dir.), Proyecto de Investigación Institucional *Donde los caminos se cruzan: el enfoque de interseccionalidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en violencia de género*, Facultad de Derecho, UBA, 2016.

<sup>48</sup> Op. cit.

<sup>49</sup> RONCONI, Liliana, "No discriminación-no sometimiento, litigio individual-litigio complejo: ¿pares incompatibles?", en *III Congreso Internacional y VI Jornadas de Administración y justicia de la CABA sobre "Procedimientos y litigios complejos"*, 2016.

<sup>50</sup> CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, "Nuevas miradas de la igualdad en la jurisprudencia de la Corte IDH: la igualdad como redistribución y como reconocimiento", en *Revista Estudios Constitucionales*, vol. 9, nro. 1, Chile, Universidad de Talca, 2011, pp. 157-198.

*internacionales vigentes sobre derechos de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.*

Como sostienen Clérico y Aldao (2011),<sup>51</sup> la desigualdad estructural no es natural: surge como producto de una estructura social construida históricamente. Para que estos grupos, que se encuentran en situación de desventaja, puedan ejercer sus derechos en condiciones de igualdad, se deben dictar medidas estatales de acción positiva. De acuerdo con estos/as autores/as, este mandato implica un mandato de hacer, activo. Por ello, la norma se viola si el/la legislador/a: i) sigue omitiendo; ii) retrocede arbitrariamente sobre lo hecho, o iii) lo hecho por acción es insuficiente o defectuoso. Así, la exigencia de igualdad se traduce en una exigencia de no-dominación o no-sometimiento, de revertir la situación de desigualdad estructural en la que vive un colectivo social.

La interseccionalidad puede ser la herramienta para operativizar el mandato del art. 75, inc. 23. Para ello, en primer lugar, debemos partir de la base de que la enumeración de identidades o sujetos que requieren medidas de acción positiva no es taxativa, sino meramente enumerativa (Clérico y Aldao, 2014):<sup>52</sup> “los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” se pueden extender a otros grupos sociales y debe incluir factores como el género, la raza y el color de piel, la nacionalidad o condición de migrante, la etnicidad, ascendencia, orientación sexual, raza, clase socioeconómica, la capacidad, la cultura, localización geográfica. ¿Por qué? Como vimos, una premisa de pensar en términos de la interseccionalidad es asumir que las categorías identitarias son construcciones sociales y culturales, que se producen y reproducen a través de relaciones e interacciones sociales (Crenshaw, 1991).<sup>53</sup> Entender a las identidades desde una perspectiva constructivista no implica sostener que ellas no son significativas, ni que no tienen consecuencias materiales y simbólicas en el mundo. Lo que importa es que histórica y socialmente asignamos valores y creencias a esas identidades. Esa operación permite

<sup>51</sup> CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, op. cit.

<sup>52</sup> CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, “La igualdad ‘des-enmarcada’: a veinte años de la reforma constitucional argentina de 1994”, en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”*, Año VIII, nro. 13, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2014.

<sup>53</sup> CRENSHAW, op. cit.

a las personas crear diferencias y promover jerarquías entre las identidades. El proceso de jerarquizar, demonizar, excluir y oprimir a determinadas identidades es, por lo tanto, histórico, social, político, económico, y requiere de muchas acciones y omisiones que las personas producimos y reproducimos a través del tiempo. Es por ello que esta enumeración no puede ser cerrada, tiene que necesariamente ser abierta y cambiante: la posición relativa de las identidades, que se relacionan con otras identidades, va cambiando a lo largo del tiempo y en el espacio. En otras palabras, depende del contexto.

El artículo que hemos citado da cuenta de la existencia de problemáticas de igualdad que atraviesan a distintas categorías identitarias y que son resultado de la convergencia de distintas prácticas sistemáticas de dominación y opresión, que han ocurrido a lo largo del tiempo. Laura Clérico y Martín Aldao (2011)<sup>54</sup> dan el primer paso para una lectura interseccional de este artículo cuando sostienen que “[q]uien evalúa una acción u omisión estatal tiene que tener en cuenta que la afectada puede converger en más de uno de los grupos desaventajados del art. 75, inc. 23 de la Constitución Nacional. Por ello, es necesario reconstruir la situación de la actora teniendo en cuenta el enfoque de la llamada ‘discriminación múltiple’ o «discriminación interseccional»”. ¿Por qué tenemos que pensar este artículo en clave interseccional? Entender que el/la constituyente ordena al/ a la legislador/a dictar medidas de acción positiva para mujeres, por un lado, niño/as por el otro, y así sucesivamente, implicaría caer en la misma trampa que Kimberlé Crenshaw (2011)<sup>55</sup> critica de la legislación antidiscriminatoria estadounidense. Así, supondríamos que una situación de desigualdad o un caso de discriminación concreto puede solucionarse aplicando las medidas de acción positiva y la legislación antidiscriminatoria basadas sólo en una característica social, como el género o la raza. Como vimos, Crenshaw buscó desafiar la naturaleza fragmentaria de la legislación antidiscriminatoria estadounidense, que al permitir hacer análisis jurídicos de situaciones concretas de discriminación solo en base a una característica de la persona (discriminación por género o por raza), hacía imposible traducir las experiencias individuales de una

<sup>54</sup> CLÉRICO y ALDAO, op. cit.

<sup>55</sup> CRENSHAW, op. cit.

persona en una imagen legalmente inteligible. La interseccionalidad, por el contrario, revela lo que no se ve cuando conceptualizamos las categorías identitarias y de pertenencia como separadas (Bidaseca, Ballesteros, Katz y Jarque, 2014).<sup>56</sup> Todas esas experiencias de vida, de opresión y de privilegio, que no pueden ser captadas por la legislación, las políticas públicas y las sentencias que solo se enfocan en un aspecto de la identidad de una persona. En conclusión, podemos interpretar el art. 75, inc. 23 como un mandato al/ a la legislador/a para sancionar leyes y elaborar políticas públicas que sirvan para revertir y solucionar situaciones de desigualdad estructural que viven distintos grupos sociales, en diferentes momentos y lugares en Argentina en clave interseccional.<sup>57</sup>

#### IV. CONCLUSIÓN

Volvamos brevemente al caso de Reina Maraz. Un análisis interseccional de su caso debe tener en cuenta, además del hecho, otros aspectos de su historia que en la primera sentencia no consideraron. Ellos son, por ejemplo, su trayectoria migratoria, y cómo esta se inserta en la trayectoria más amplia de las migraciones de mujeres bolivianas y pertenecientes a pueblos indígenas hacia Argentina; su experiencia de vida en Argentina como una mujer boliviana, indígena y racializada; la trama de violencia doméstica e institucional presentes en su vida (Magliano y Ferreccio, 2017).<sup>58</sup> La sentencia no se preocupa por las formas en que el Estado le “falla” a Reina Maraz: en no detener la violencia física y sexual de la que era víctima, en no intentar comprenderla ni hacerse comprender por ella, en la violencia a la que la somete al mantenerla detenida con su hija pequeña durante años.

Adoptar una mirada interseccional en casos judiciales conlleva la necesidad de ir “más allá” de la aplicación estricta de la ley. Puede implicar,

<sup>56</sup> BIDASECA, BALLESTEROS, KATZ Y JARQUE, *op. cit.*

<sup>57</sup> Así, pensando en el ejemplo de la nota 6, la aprobación de un protocolo de aborto no punible y la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo obligaría al/a la legislador/a a pensar políticas públicas vinculadas con el aborto que no estén enfocadas solamente en las mujeres cisgénero, sino que contemplen las necesidades de personas no binarias, varones y masculinidades trans con capacidad reproductiva.

<sup>58</sup> MAGLIANO Y FERRECCIO, *op. cit.*

por ejemplo, recurrir al relato biográfico, que recoge el contexto del caso y la forma en que las distintas características de las personas se entrecruzan material y simbólicamente, para dar lugar a posiciones de sometimiento y de privilegio. Aquel permitiría, según Magliano y Ferreccio (2017), recoger técnicamente las particularidades sociales y culturales de la vida de una persona, que permitan *desactivar la condición subalterna, garantizando el trato equitativo*. También implica posar la mirada sobre las instituciones, en lugar de las personas: en la forma en que el Estado actúa, o deja de actuar, para desproteger a las personas o grupos sociales.

En este sentido, en la enseñanza del Derecho Constitucional, la adopción de la interseccionalidad puede involucrar la enseñanza de métodos de investigación que permitan un abordaje más complejo de la realidad social, como las historias de vida, el relato biográfico y la etnografía (Sautu, 2005 y Vasilachis de Giladino, 2009). De esta forma, puede implicar la realización de ejercicios de aprendizaje en los que el/la docente proponga un cambio de perspectiva desde la normatividad de la ley hacia una mirada que se enfoque en el punto de vista de los/las involucrado/as en los casos, y en los que el contexto vivenciado por los/las actores sean objeto de reflexión y análisis en la elaboración argumental que los/las estudiantes lleven a cabo respecto del caso.

Finalmente, como señala Novelli (2016), refiriéndose al sistema interamericano de derechos humanos, la adopción de un enfoque interseccional tiene consecuencias importantes en la determinación de remedios y medidas reparatorias. Como en la causa de Reina Maraz, implica no solamente la solución del caso concreto, sino también pensar “más allá” del caso: en la adopción de políticas públicas que lo aborden, y que puedan prevenir otros similares.

## BIBLIOGRAFÍA

- AWID, Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, “Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica”, en *Derechos de las mujeres y cambio económico*, nro. 9, Toronto, Canadá, 2004.
- BIDASECA, Karina, Sofía BALLESTEROS, Marian KATZ y Margarita JARQUE, *Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia*, San Martín, 3ª Jornadas de Debate y Actualización en Temas de Antropología Jurídica, 2014.

- CHOW, Pok Yin S., "Has intersectionality reached its limits? Intersectionality in the UN Human Rights Treaty Body Practice and the issue of ambivalence", en *Human Rights Law Review*, 0, Oxford, 2016, pp. 1-29.
- CHRISTENSEN, Ann-Dorte y Sune QVOTRUP JENSEN, "Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research", en *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, vol. 20, nro. 2, 2012, pp. 109-125.
- CLÉRICO, Laura y Martín ALDAO, La igualdad "des-enmarcada": a veinte años de la reforma constitucional argentina de 1994", en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja"*, año VIII, nro. 13. Buenos Aires, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2014.
- "Nuevas miradas de la igualdad en la jurisprudencia de la Corte IDH: la igualdad como redistribución y como reconocimiento", en *Revista Estudios Constitucionales*, vol. 9, nro. 1, Chile, Universidad de Talca, 2011, pp. 157-198.
- CRENSHAW, Kimberlé W., "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against Women of Color", en *Stanford Law Review*, 43, California, Stanford Law School, 1991, 124-129.
- *Postscript*, en LUTZ, Helma, María Teresa VIVAR HERRERA y Linda SUPIK, *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, Farnham, Ashgate, 2011, pp. 221-234.
- CUBILLOS ALMENDRA, Javiera, "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista", en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, nro. 7, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2015 pp. 119-137.
- CURIEL, Ochy, "Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras", en *Otras Miradas*, vol. 2, nro. 2, Venezuela, Universidad de los Andes, 2002, pp. 96-112.
- DAVIS, A., *Mujeres, raza y clase*, Madrid, AKAL, 2004.
- GARCÍA ROJAS, Claudia, "Intersectionality Is a Hot Topic-and So Is the Term's Misuse", en *Truthout*, 17 de octubre de 2019. Entrevista a Jennifer C. Nash. Recuperado de: <https://truthout.org/articles/intersectionality-is-a-hot-topic-and-so-is-the-terms-misuse/> (consultado en noviembre 2020).
- LUGONES, María, "Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial", en *Género y descolonialidad*, Walter Mignolo (comp.), Buenos Aires, Del Signo, 2008.
- LUTZ, Helma, "Intersectionality as Method", en *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, vol. 2, nro. 1-2, Bélgica, Leuven University Press, 2015, pp. 39-44.

- LUTZ, Helma, "Intersectionality's (brilliant) career - how to understand the attraction of the concept?", en Working Paper Series "*Gender, Diversity and Migration*", nro. 1, Frankfurt am Main, Goethe Universität, 2014.
- MAGLIANO, María José y Vanina FERRECCIO, "Interseccionalidades que condenan: gestos coloniales del sistema jurídico en Argentina", en *Revista Crítica Penal y Poder*, nro. 13, Barcelona, Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos, Universidad de Barcelona, 2017, pp. 112-127.
- MOREIRA, Manuel, "Judicializar la desigualdad", comentario al fallo del Tribunal Penal nro. 1 de Eldorado, 28-11-2012, "O., M. R.", en L. L. del 19-2-2013.
- MOSCATELLI, Silvana, "The Multiple Discrimination in the European and Italian Context", en *Acta Juridica Hungárica*, 52, nro. 4, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2011, pp. 316-324.
- NOVELLI, Celeste (dir.), *Donde los caminos se cruzan: el enfoque de interseccionalidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en violencia de género*, Buenos Aires, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (sin publicar), 2016.
- PÉREZ, Moira, "Aborto, cuerpos gestantes y participación política: Blas Radi en el debate sobre IVE en diputados", en *Pensamiento Queer*, 28-5-2018, 2015.
- "Editorial, 7: ¿día de la mujer?", en *Pensamiento Queer*, 2015. Disponible en: <https://tallerdeteoriaqueer.wordpress.com/2015/03/15/editorial-7-dia-de-la-mujer/>.
- "La cadena sexo-género-revolución", en *Estudios feministas*, 25(2): 562, Florianópolis, Ártigos, 2017.
- RADI, Blas, "El reloj político de los derechos sexuales y reproductivos", en *Sociales en debate*, vol. 14, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018.
- RONCONI, Liliana., "No discriminación-no sometimiento, litigio individual-litigio complejo: ¿pares incompatibles?", en *III Congreso Internacional y VI Jornadas de Administración y Justicia de la CABA sobre "Procedimientos y litigios complejos"*, 2016.
- SAUTU, Ruth, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 2005.
- SOSA, Lorena, "Inter-American case la won femicide: obscuring intersections?", en *The Netherlands Quarterly*, vol. 35, nro. 2, 2017.
- The Combahee River Collective, Combahee River Collective Statement. Disponible en: [https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition\\_Readings.pdf](https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf) (último acceso: noviembre 2020).

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa, 2009.

YUVAL DAVIS, Nira, "Intersectionality and feminist politics", en *European Journal of Women Studies*, vol. 13, nro. 3, 2006, pp. 193-209.

Fecha de recepción: 27-8-2020.

Fecha de aceptación: 30-12-2020.



## **Transición de la enseñanza del Derecho en México: del modelo tradicional al modelo integral**

PASCACIO JOSÉ MARTÍNEZ PICHARDO\*

### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es analizar la transición del modelo de enseñanza tradicional del Derecho en México, a un modelo integral que sea acorde con el paradigma de los Derechos humanos e incorpore en el proceso de enseñanza-aprendizaje los avances de la pedagogía, la didáctica y las tecnologías de la información y la comunicación.

Para ello, se hace un recorrido histórico de los aspectos más representativos de la enseñanza del Derecho desde Roma hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI, examinando el modelo de enseñanza tradicional del Derecho y la transición hacia un modelo de enseñanza integral para atender a los cambios del contexto social y jurídico-político. En particular, la reforma constitucional de 2011 en materia de Derechos humanos, que hizo necesaria la incorporación de una asignatura de Derechos humanos en los planes de estudio de la licenciatura en Derecho. En ese sentido, se analiza el caso de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Por último, se plantea que la enseñanza de los Derechos humanos requiere transitar de una visión normativista a una visión holística que implica, no solo el conocimiento de las disposiciones normativas de los Derechos humanos y los textos jurídicos, sino además la comprensión de los procesos socioculturales del contexto en el que se ubican los Derechos humanos, que implica vincular al Derecho con otras disciplinas.

\* Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Nivel I. pepelujose@hotmail.com.

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza tradicional del Derecho - Enseñanza integral del Derecho  
- Enseñanza de los Derechos humanos.

# **Transition of Law teaching in Mexico: from the traditional to the comprehensive model**

## ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the transition from traditional teaching of law in Mexico to a comprehensive model consistent with the human right paradigm, incorporating into the teaching-learning process the advances in pedagogy, didactics and information and communication technologies.

For that purpose, we engage in a historical review of the most representative aspects of law teaching from Rome until the late 20<sup>th</sup> century and the early 21<sup>st</sup> century, analyzing the traditional law teaching model and a transition towards a comprehensive teaching model to address social and legal-political changes. In particular, the constitutional reform of 2011 as regards human rights, which called for the incorporation of a human rights course in the course of studies for the Law degree. Thus, we analyze the case of the law degree from the Autonomous University of the State of Mexico.

Lastly, we suggest that human right teaching requires a transition from a regulatory approach to a holistic approach, involving knowledge not only of human rights regulations, but also about the understanding of sociocultural processes and the context of human rights, thus connecting Law with other disciplines.

## KEYWORDS

Traditional teaching of law - Comprehensive teaching of law - Teaching of human rights.

## I. INTRODUCCIÓN

El artículo comienza con la evolución de los modelos de enseñanza del Derecho con fundamento en la teoría de los paradigmas de Thomas S. Kuhn y de la teoría de las transiciones de Maurice Dobb, de Perry Anderson y de Carlos Peña, así como de las interpretaciones de Tácito, Marco Aurelio, Nicolás Maquiavelo y de Rolando Tamayo y Salmorán. Estos autores, entre otros, emiten sus criterios sobre la enseñanza del Derecho, que tienen sus raíces profundas en la cultura occidental europea; por ello, se hace una revisión de los modelos de enseñanza del Derecho en la Edad Antigua, la Edad Media, la Edad Moderna, específicamente el Renacimiento y de la época contemporánea, en la que predomina la enseñanza del Derecho bajo el paradigma del positivismo jurídico, desde los puntos de vista de los juristas Eduardo García Máynez, Hans Welzel y Uberto Scarpelli. De igual manera, se incorporan las críticas que hacen Héctor Fix Zamudio y otros juristas a la cátedra magistral, como principal estrategia de la enseñanza tradicional del Derecho.

Posteriormente, para explicar la necesidad de transitar del modelo tradicional a un modelo integral de la enseñanza del Derecho. Por un lado, se plantea el punto de vista de Enrique Cáceres Nieto, quien propone un modelo integral de enseñanza del Derecho basado en competencias, y, por otro, se analiza si la evolución de los modelos de la enseñanza del Derecho ha sido acorde con el concepto del Derecho de quienes lo enseñan o de la política predominante de quienes tienen el poder, así como de la necesidad de formar operadores jurídicos para el servicio público o para la defensa de intereses particulares o colectivos.

En ese sentido, se realiza un bosquejo de la situación actual de los derechos humanos en México, haciendo énfasis en la reforma constitucional de derechos humanos del 10 de junio de 2011, que transformó el paradigma jurídico mexicano. Por ello, se hace necesario implementar un nuevo modelo de enseñanza del Derecho que incorpore la perspectiva de derechos humanos.

Por último, se analizan los problemas que ha enfrentado la enseñanza de los derechos humanos en el caso específico de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), entre los que se observa el predominio del paradigma positivista, que

obstaculiza la formación de una visión holística de los derechos humanos. Por ello, se concluye que es necesario transitar del paradigma del positivismo jurídico al paradigma del neoconstitucionalismo, que implica enmarcar el sistema jurídico estatal en un contexto garantista de los derechos humanos, para cumplir con los principios de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos.

## II. ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

### A. *EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN OCCIDENTE*

Para comprender la evolución histórica de los modelos de enseñanza del Derecho, partiremos de la Teoría de los paradigmas de Thomas S. Kuhn, según la cual los paradigmas son “ejemplos aceptados por la práctica científica efectiva, que suministran modelos de los que surgen tradiciones particulares y coherentes de investigación científica” (Kuhn, 2006: 71).

Con las ideas de Kuhn, se presentan criterios sobre cómo se adoptaron en el tiempo y en los pueblos diferentes modelos de la enseñanza del Derecho y cómo fue aconteciendo su transición del modelo tradicional al modelo integral.

#### 1. *LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA EL FORO Y LA POLÍTICA EN ROMA, PRIVILEGIANDO LA ELOCUCENCIA*

En este apartado, se analizan diferentes paradigmas como el de los romanos, pueblo conquistador que requirió de conocedores del Derecho para imponer su normatividad. Para ello, se hizo necesaria la enseñanza del Derecho privado y público; junto con estos conocimientos jurídicos, se incluía la oratoria, arte que aprendió Lucio Anneo Séneca, reconocido político y poseedor del dominio del bien decir. Dominar “la elocuencia suponía en el mundo romano la dedicación más alta e ilustre a que podía aspirar un joven para incorporarse luego al mundo intelectual y político del Imperio” (Monterroso, 2018:119).

Además de la oratoria, los preceptores preparaban a los jóvenes con la enseñanza del Código, el Digesto, las Institutas y otros conocimientos de los prestigiados juristas y los llevaban al Foro romano para que

escucharan los elocuentes discursos de los defensores. Sobre la elocuencia de los juristas del foro, Tácito escribió: “ejemplos de los viejos oradores, que habían considerado la fama y la gloria en la posteridad como el premio de la elocuencia (...), la más hermosa y la principal de las artes liberales (...) los invitaba a recordar a Gayo, Asinio, a (Marco) Mesala y, entre los más recientes, a Arruncio y a Esernino” (Tácito, 2017: 12-13).

Para preparar a los jóvenes, de 161 a 180 d. C., Marco Aurelio organizó escuelas en las que se continuaba estudiando la retórica, el Derecho civil, y se incorporó la enseñanza de la filosofía para que, mediante el pensamiento, se abandonara el pasado. Se le decía al joven que debería confiar en el porvenir para que “endereces el presente hacia la piedad y la justicia exclusivamente (...), para que ames el destino que te ha sido asignado (...). Hacia la justicia, a fin de que libremente y sin artilugios digas la verdad y hagas valer las cosas conforme a la ley y de acuerdo con su valor” (Marco Aurelio, 2017: 207).

## **2. LA UNIVERSIDAD MEDIEVAL Y LA RETÓRICA COMO PARTE DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

Durante los años del Imperio Romano de Occidente que cayó en 476 y del Imperio Romano de Oriente que sucumbió en 1453 ante los turcos, aconteció la transición de la escuela romana a las universidades medievales europeas, donde se enseñaba el *Concordia Discordantium Canonum* de Graciano, escrito hacia 1130. Irnerio se destacó en la Universidad de Bolonia por sus interpretaciones del *Digesto*. En el siglo XII, las universidades de París, Bolonia y Salamanca eran consideradas centros de reflexión y análisis de temas que integraban programas de estudio conocidos como el *trivium* (retórica, gramática y dialéctica) y el *cuadrivium* (astronomía, geometría, aritmética y música), materias impartidas en los conventos o catedrales y en las universidades. En la retórica se incorporó la enseñanza del derecho romano mediante lectura y memorización de textos como el *Digesto*, las *Pandectas* y las *novelas*, entre otros.

En la transición de la Época Antigua al Medioevo, la universidad se convirtió en un claustro para preparar a los intelectuales requeridos por la sociedad europea para la atención de asuntos, no sólo civiles, sino mercantiles.

Debido al incremento de alumnos, la Iglesia Católica y los gobiernos monárquicos europeos se interesaron por supervisar los planes de estudio y controlar las revueltas estudiantiles. Por la importancia del conocimiento de la teología y del Derecho, el Papa y los emperadores consideraron a la Universidad como “la nueva *Schola* hecha para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad europea; requería de una organización sólida y garantías que salvaguardaran su existencia” (Tamayo y Salmorán, 1987: 41).

### 3. TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO MEDIEVAL A LA DEL RENACIMIENTO

Como la vida de la sociedad y del ser humano es una transición, el pensamiento de la sociedad medieval transitó hacia el Renacimiento, saliendo del Oscurantismo para ingresar al Iluminismo. Del teocentrismo al antropocentrismo, ya no es exclusivamente Dios quien traza el destino del hombre; es el mismo hombre quien recorre otros caminos para que, a través del razonamiento, busque la verdad. Estas eran premisas que se empezaron a enseñar en las universidades que se consideraban liberales.

Por lo anterior, en el siglo XV, con el pleno desarrollo del Renacimiento, el individualismo nacional tiende a sustituir al cristianismo. En el mundo de la intelectualidad se comentan las obras de los precursores renacentistas como Francisco Petrarca (1304-1371), cuyo pensamiento tendió hacia la secularización al escribir sus obras como *Cosas Memorables* y *Hombres Ilustres*, entre otras. Otro personaje que forjó el Renacimiento fue Juan Boccaccio (1313-1375), escritor de obras como *Mujeres Ilustres* y *Vida de Dante*, en las que demostró ser independiente de la influencia cristiana. En ese contexto, Nicolás Maquiavelo (1469-1527) concibió que “la enseñanza extraída del contacto con la política contemporánea (...) adquiere por primera vez una formulación teórica universal, prolija y articulada...” (Granada, 2009: 182). El Renacimiento se caracterizó por una sustitución del dogma católico por la nueva forma de comprender y enseñar a los alumnos el nuevo conocimiento del mundo y de la naturaleza, y una nueva concepción del Derecho, que debería ser comprendido con base en la razón.

#### **4. LA IMPLANTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS COLONIAS ESPAÑOLAS DE AMÉRICA**

Los españoles colonizadores fundaron en América universidades como la de Santo Domingo en 1536, y la Universidad de México en 1551. El 12 de julio de 1553, fueron inaugurados sus cursos, cuando Francisco Cervantes de Salazar dictó una clase magistral de “retórica sobre una oración latina” (Cervantes de Salazar, 1993: 23).

La enseñanza del Derecho en la Universidad de México se hizo de acuerdo con el modelo que funcionaba en la Universidad de Salamanca: las clases eran impartidas a través de la disertación con el fin de que los estudiantes aprendieran y aplicaran el Derecho del antiguo régimen español, entre el que se encontraban las Leyes de Toro, las Leyes de Alfonso el Sabio, el Derecho Canónico, el Derecho Civil y el Derecho Romano, entre otras materias del plan de estudios salmantino.

Con la enseñanza tradicional del Derecho, transcurrieron 300 años de colonización española, cuyo dominio se ejerció a través de los virreinos.

#### **5. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE ACUERDO CON EL MODELO IMPLANTADO EN LA ÉPOCA DE NAPOLEÓN BONAPARTE**

La expedición del Código Civil en 1804, mejor conocido como Código de Napoleón, trajo consigo la obligación de los profesores de enseñarlo conforme a la letra de la ley. Ello dio lugar a que la clase magistral fuera de lectura de códigos, a la disertación monoplógica del profesor, al aprendizaje memorístico y a la idea de que no se enseñaban materias, se enseñaban códigos; no se enseñaba Derecho civil, se enseñaba el código civil. Esta fue la forma de enseñanza que prevaleció durante los siglos XIX y XX en las universidades latinoamericanas.

#### **B. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO, ACORDE CON EL POSITIVISMO JURÍDICO**

La reapertura de la Universidad de México en 1910 significó la adopción del positivismo jurídico, que privilegia la enseñanza de la ley.

Durante el siglo XX, con base en el positivismo jurídico, fueron elaborados los planes y programas de enseñanza del Derecho de las universidades públicas.

En 1938, con la llegada de prestigiados juristas españoles exiliados en México, como Niceto Alcalá y Zamora, entre otros que fundaron el Instituto de Derecho Comparado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se iniciaron las labores de investigación y redacción de textos jurídicos para la enseñanza del Derecho y surgieron autores como Eduardo García Máynez, quien escribió el libro *Introducción al Estudio del Derecho*, de contenido positivista, que ha sido texto de referencia de múltiples generaciones de abogados. En la segunda edición de este texto, publicada en 1944, el autor escribió que, para elaborarlo, tuvo el propósito de “explicar la noción del Derecho positivo, la distinción entre Derecho Privado y Derecho Público o la clasificación de las disciplinas jurídicas especiales” (García Máynez, 2012: 224).

Con textos como el de Máynez, la UNAM promovió la enseñanza positivista en México y formó abogados estudiosos del pensamiento de Hans Kelsen; ejerció un centralismo en la cultura jurídica, en virtud de que los planes y programas de las universidades del país fueron elaborados de acuerdo con los de la máxima casa de estudios.

Por ello, la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) siguió los planes y programas de la UNAM, impartidos por profesores formados bajo la concepción del positivismo jurídico o formalismo jurídico, como lo denomina Bobbio, quien escribió que “la tendencia de los juristas al formalismo surge (pues) de la naturaleza misma y de las funciones del Derecho en la sociedad. Considerar justo a aquello que es conforme a la ley significa emitir un juicio positivo con prescindencia de cualquier otra consideración moral” (Bobbio, 1992: 33).

Uberto Scarpelli reconoció la defensa que hizo Bobbio del positivismo jurídico y consideró que “una característica del positivismo jurídico radica en la definición del concepto del Derecho voluntarista y no valorativa, en virtud de la cual el Derecho es un sistema de normas establecidas por la voluntad de los seres humanos (...) independientemente de su conformidad con los preceptos o valores de una moral o ideología” (Scarpelli, 2001: 92).

Sin embargo, el positivismo ha tenido sus críticos; uno de ellos fue Hans Welzel, quien, hacia 1932, argumentó que esta corriente de

pensamiento carecía de una teoría en que sustentarse, como sí la tiene el derecho natural, y que el peligro es caer en un positivismo legal extremo, en una dictadura de la ley, sin considerar que existen factores sociales indispensables de ser observados en la aplicación de la ley.

Reafirmando lo que sostiene Welzel, García Máynez nos dice que lo que “caracteriza a las posiciones iusnaturalistas es [el] aserto de que el Derecho vale y, consecuentemente, obliga, no porque lo haya creado un legislador humano, sino por la bondad o justicia intrínsecas de su contenido. El carácter polémico de aquellas posiciones es evidente en dicho aserto, ya que implica la negación de que la validez de las normas jurídicas derive de la observancia de ciertos requisitos del proceso a través del cual son creadas” (García Máynez, 2014: 573).

### C. LA CLASE MAGISTRAL: PIEZA CLAVE DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

La enseñanza del Derecho depende de la concepción que se tiene del Derecho en determinado momento histórico; de ese concepto se derivarán los objetivos generales y específicos, el perfil de ingreso y egreso, así como los contenidos del plan de estudios y, por consiguiente, los lineamientos pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, con los que se busca formar a los futuros operadores jurídicos.

El proceso enseñanza-aprendizaje implica una comunicación activa en la que el profesor emite el mensaje educativo al *perceptor* que es el alumno; decimos *perceptor* porque el educando es un ser sensible y pensante, con estímulos y una mente abierta, dispuesto a integrar a su acervo cultural ideas que le permitan relacionar naturaleza y sociedad. Por ello, espera el mensaje o instrucciones del docente para fortalecer su pensamiento y desarrollar su inteligencia, emitiendo la correspondiente respuesta al mensaje, si así lo planea el profesor facilitador del aprendizaje.

Por lo anterior, desde mediados del siglo XX y en lo que va del XXI, se han realizado múltiples estudios sobre los inconvenientes de la clase magistral, cátedra tradicional, tribunicia o exposición discursiva para enseñar Derecho en la licenciatura, maestría y doctorado en Derecho que se imparte en las universidades y otras instituciones de educación superior en México y en otros países de Latinoamérica.

En efecto, la enseñanza del Derecho en México ha privilegiado la clase magistral, discursiva o clase conferencia, en la que prestigiados abogados disertan sobre algún tema y los alumnos sólo escuchan, no tienen oportunidad de cuestionar o discutir sobre lo que el profesor expone, caracterizándose por ser informativa y no formativa.

La crítica a la clase magistral-dogmática no es que se practique, sino que se abusa de ella, porque el profesor monopoliza el tiempo de la clase, se ocupa por exponer el tema y la participación de los alumnos es nula y, cuando se llega a dar, es escasa.

Héctor Fix Zamudio y Enrique Cáceres Nieto nos aportan sus puntos de vista teóricos sobre las críticas que ha recibido la clase magistral en eventos académicos nacionales e internacionales, argumentando sobre los inconvenientes que ocasiona su abuso, como enseñanza lineal, memorística, que deja en segundo plano el aprendizaje del alumno, quien permanece pasivo en la clase, sin que el profesor tenga en cuenta que es un ser de emociones e intenciones.

Esa crítica se ha mantenido por más de 90 años. El jurista Héctor Fix Zamudio señalaba: “Debido a la exageración tradicional de nuestros estudios jurídicos exclusivamente teóricos, se está abriendo paso entre los tratadistas latinoamericanos una preocupación por el abuso del dogmatismo” (Fix-Zamudio, 2011: 130). En los congresos o conferencias sobre enseñanza del Derecho, se sostiene que “la cátedra magistral ha sido objeto de repudio constante en casi todas las conferencias latinoamericanas de Facultades de Derecho, aunque es una práctica en la enseñanza del Derecho muy utilizada” (Fix-Zamudio, 2011: 324).

Entre otros inconvenientes de la clase magistral se encuentran la falta de capacidad para retener la información; la exigencia de que los alumnos memoricen; el profesor funciona como mediador entre los alumnos y el saber; limita la capacidad investigativa de los alumnos; no se les concede importancia a los objetivos y se prioriza la enseñanza más que el aprendizaje: “en forma general, sólo atienden a los contenidos de los códigos” (Espinoza Monroy, 2011: 59).

La crítica a la clase magistral no se ha quedado en señalar sus inconvenientes; muestra de ello son las reformas a los planes de estudio y programas, como los de la Facultad de Derecho de la Universidad

Nacional Autónoma de México y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, entre otras universidades, que se han abocado a preparar a sus profesores, actualizándolos en las materias que imparten con reforzamientos de recursos pedagógicos y didácticos. Sin embargo, el paso de la enseñanza tradicional del Derecho a un modelo integral se encuentra en etapa de transición.

### III. HACIA UN MODELO INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La transición consiste en superar una época que no acaba y cambiar hacia otra época que no se ha consolidado, es un largo proceso de cambio (Dobb, 1978; Anderson, 1987: 128), que “se produce cuando las relaciones sociales comienzan a trasladarse desde el primer tipo de vínculo hacia el segundo, desde un grupo social amalgamado, porque sus miembros comparten todas las dimensiones de su trayectoria vital (...) y los sujetos se vinculan unos con otros (...) porque dependen funcionalmente unos de otros” (Peña, 2017: 9-10).

Por ello, es necesario analizar los rasgos del modelo de enseñanza tradicional del Derecho que se han transformado y los elementos que se requiere incorporar, atendiendo a los cambios del contexto social, económico y político, para lograr una enseñanza integral del Derecho, puesto que esta transición no acontece porque hoy se proyecte, se apruebe y mañana ya aparezca un nuevo modelo de enseñanza.

En ese orden de ideas, es necesario realizar diversas acciones en el modelo de enseñanza del Derecho, como la adecuación de los planes de estudios, “tanto ciclos de actualización académica, como formación pedagógica y mejora en las técnicas de evaluación” (Estrada, 2014:159), con el fin de atender a las exigencias del mundo globalizado, de preparar un nuevo profesional del Derecho, acorde con la sociedad del conocimiento y el nuevo paradigma jurídico que supone un cambio en la concepción del Derecho en los órdenes nacional e internacional (Estrada, 2014).

En la propuesta de transitar del modelo de enseñanza tradicional del Derecho hacia un modelo integral, en la Facultad de Derecho de la UNAM, a la par del desarrollo de un nuevo plan de estudios, algunos de sus profesores han planteado nuevos modelos de enseñanza, como

el Modelo Ad Hoc de Lorena Pichado, mediante el cual se introducen los tipos de aprendizaje de Ausubel: por recepción, por descubrimiento y aprendizaje jurídico significativo. En ese sentido, se debe considerar el desarrollo físico y mental del alumno, ubicándolo en el contexto sociocultural, con el fin de que su aprendizaje sea considerado un proceso de la enseñanza en el que el profesor “contribuya a enseñar conceptos jurídicos de acuerdo con Vygotsky” (Estrada, 2014: 136).

Además de lo anterior, Lorena Pichardo sostiene en su propuesta que se debe implantar un nuevo modelo, donde el docente active el proceso enseñanza-aprendizaje con la mayor participación del alumno. “Este modelo está basado en el deseo de los docentes que quieran dejar el dogmatismo y las posiciones autoritarias en sus grupos y busquen la variedad y la amplitud de los conocimientos; esto es, concebir la enseñanza como una forma de vinculación con la realidad y no como un terreno de cristalización del conocimiento” (Estrada, 2014: 149).

La tendencia del modelo propuesto consiste en innovar el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho mediante la aplicación teórico-práctica de la pedagogía y de la didáctica, no como simple herramienta de pasatiempo, sino como medio para lograr los objetivos de un aprendizaje con mayor eficacia en la comunicación del conocimiento jurídico.

Otro criterio sobre la enseñanza del Derecho es el de Enrique Cáceres Nieto, quien propone un modelo integral en la formación jurídica. Para ello, hace alusión a la queja de los estudiantes de universidades latinoamericanas sobre la clase magistral, la cual no se desarrolla con pedagogía y didáctica, y además de que la clase es impartida en forma vertical y no en forma transversal, se aísla de otras materias. En su propuesta, Cáceres tiene como objetivo innovar en el aprendizaje del Derecho, privilegiando el desarrollo de competencias mediante “el modelo de enseñanza-aprendizaje complejo y su eventual integración con las técnicas de enseñanza basada en casos y orientada a problemas” (Cáceres, 2015: 128).

Cáceres explica la propuesta del modelo mental de Castañeda y Peñalosa, y, con base en esa posición teórica, formula modelos mentales para el aprendizaje del Derecho, concluyendo que “[e]l uso de la teoría de los modelos, especialmente en la adaptación a la versión desarrollada por Castañeda y Peñalosa, ofrece la posibilidad de iniciar un nuevo ‘paradigma’ en

la enseñanza del Derecho que supere las limitaciones de la enseñanza tradicional y que actualice la formación de nuevos profesionales, con base en un modelo basado en competencias” (Cáceres, 2015: 151).

Esa transición llevará tiempo para implantar las nuevas condiciones de la enseñanza del Derecho; sin embargo, las alternativas ya están trazadas en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la UNAM, aprobado en 2019, en el que se pretende transitar “de un modelo tradicional de enseñanza que privilegia la memorización de contenidos y su exposición teórica, a otro de corte constructivista y basado en competencias que integra conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes y valores” (UNAM, 2020: 2).

El nuevo plan busca, además, pasar “del enfoque propio del formalismo jurídico (...) a otro moderno con orientación ‘iusfilosófica neoconstitucionalista-garantista’, en el cual el contenido de la norma y su validez se deberán entender conforme a los derechos humanos contenidos en la Constitución y en los Tratados Internacionales”. En ese sentido, incorpora la enseñanza transversal de los derechos humanos y la perspectiva de género (UNAM, 2020: 2).

#### IV. LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

##### A. *CONTEXTUALIZACIÓN DEL SURGIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS*

Al término de la Segunda Guerra Mundial, en la que las personas sufrieron flagelaciones, prisión y muerte, entre otras acciones atentatorias contra la dignidad humana, los vencedores reconocieron que era necesario crear organismos que preservaran la paz e impulsaran una nueva filosofía para reconocer los valores de lo humano. En 1945, aquellos motivos dieron lugar a que cincuenta y un países fundaran la Organización de las Naciones Unidas y, en 1948, proclamaran la Declaración Universal de los Derechos Humanos “...como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse a fin de que (...) promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades y aseguren (...) su reconocimiento y aplicación universal y efectivos” (ONU:1948).

Entre los ideales del preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos están la enseñanza y la educación con el fin de promover su respeto, tanto entre los pueblos de los Estados miembro, como entre

los de los territorios bajo su jurisdicción. Y en su art. 26.2 se estableció: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (ONU: 1948).

Para cumplir con el contenido ético de la Declaración, los Estados miembro procedieron a reformar sus constituciones y a crear leyes protectoras de los derechos humanos. La Declaración de la ONU estableció el nuevo paradigma de los derechos humanos a nivel internacional, generando el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

## B. LA IMPLANTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

En los escenarios de los gobiernos surgidos de la Revolución Mexicana se registraron hechos violatorios de los derechos humanos. En efecto, a 20 años de la expedición de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1968, se produjo en México el movimiento estudiantil que fue reprimido por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, en Tlatelolco, ciudad de México, cuyas víctimas de violación a los derechos humanos aún no se sabe con precisión cuantas fueron; fue un hecho de trascendencia internacional por el número de muertes, prisión y persecución, allanamiento de domicilios, etc.

Otra represión al movimiento estudiantil tuvo lugar el 2 de octubre de 1971, durante el gobierno de Luis Echeverría; no se juzgó a los responsables de la violación de derechos humanos; hasta estos momentos sólo se le ha dejado al juicio de la historia.

De la vulneración de los derechos humanos durante los años setenta da cuenta Jorge Castañeda en su libro *Amarres perros*, donde dice que durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982) fueron cometidas marcadas violaciones a los derechos humanos. La prensa nacional e internacional informó sobre la tortura, el trato cruel y otras vejaciones que se cometían en las oficinas policíacas de la colonia Doctores, en México, Distrito Federal. Otras incluyeron las cometidas en el hotel La posada, donde fueron torturados estudiantes por elementos de policía y tránsito del Departamento del Distrito Federal, a quienes se los responsabilizó por los crímenes de 14 personas, cuyos restos humanos fueron encontrados en el Río Tula. Aquellos atentados en contra de la dignidad humana

continuaron durante el siguiente gobierno. Castañeda narra en qué consistieron algunas violaciones de los derechos humanos cometidas durante el gobierno de Salinas, que fueron publicadas en periódicos internacionales como *The New York Times*, *Washington Post*, entre otros, y nacionales como *La Jornada*, *El Nacional*, *El País*, etc., que dieron cuenta del acoso y la persecución contra periodistas, intelectuales, líderes sociales, entre otros, que se atrevían a denunciar las violaciones a derechos humanos. Testimonio de ello fue la publicación en *The New York Times*, con el siguiente texto:

Una campaña de intimidación y hostigamiento de los críticos del gobierno mexicano, aparentemente por parte de fuerzas de la seguridad del Estado, ha provocado una creciente crisis de Derechos humanos. El rotativo enseguida enumeraba mi caso, la detención del alcalde perredista de Aguililla en Michoacán, el secuestro de Leonel Godoy (...) el asesinato de Norma Corona, una activista de Derechos humanos en Sinaloa, que fue encontrada muerta y torturada (...) (Castañeda, 2017: 310-311).

Por otra parte, la organización no gubernamental internacional Américas Watch informaba sobre la política de impunidad que imperaba en México. Amnistía Internacional, por su parte, daba cuenta de la constante violación a los derechos humanos en nuestro país.

En este sentido, Jorge Castañeda aporta datos para considerar que el reconocimiento de los derechos humanos no fue una política pública del gobierno federal, considerado como autoritario; fue más bien la presión internacional la que determinó que en México se institucionalizaran los derechos humanos.

En una conferencia del doctor José Luis Soberanes en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, comentaba que, para celebrar el TLCAN, los Estados Unidos condicionaron al gobierno de Salinas a que México creara un órgano de derechos humanos. Y así fue como el 6 de junio de 1990, por decreto presidencial, como parte de la estructura de la Secretaría de Gobernación, fue creada la Comisión Nacional de Derechos Humanos, presidida por el doctor Jorge Carpizo, y el 28 de enero de 1992, se publicó en el *Diario Oficial* de la Federación la reforma al art. 102 constitucional, adicionándole el apartado "B", que eleva a rango

constitucional la institucionalización de los organismos federales y estatales que tienen por objeto la protección de los derechos humanos.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), la política exterior dio un giro hacia la protección de los derechos humanos. “México aceptó la jurisdicción contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, extendió invitaciones a monitores internacionales e inició las negociaciones con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) sobre el acuerdo de cooperación que posteriormente firmaría Fox” (Castañeda, 2017: 313).

En su calidad de secretario de Relaciones Exteriores del gobierno de Vicente Fox, Castañeda impulsó la defensa de los derechos humanos en el mundo, como objetivo de la política exterior mexicana y, cuando compareció ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, expresó: “que no podría invocarse la soberanía nacional para limitar la observación internacional de los derechos humanos, ya que estos son valores universales y absolutos (...). México se encontraba seriamente comprometido con la promoción de derechos humanos tanto en el exterior, como a nivel interno” (Castañeda, 2017: 314).

Las anteriores circunstancias, entre otras, determinaron que los legisladores trabajaran con fines a instrumentar la reforma constitucional en materia de derechos humanos que se publicó el 10 de junio de 2011, en la cual se protegen los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales en que el Estado mexicano sea parte.

Con esta reforma constitucional, México adoptó el paradigma de los derechos humanos; se llevaron a cabo cambios en los arts. 1º, 3º, 11, 15, 18, 29, 33, 89, 97, 102, apartado B, y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; se sustituyó el término *individuo* por *persona*; y fueron incorporados principios como los de *interpretación conforme* y el de *pro persona*, entre otros. De esta manera, se sustenta la validez del paradigma de los derechos humanos que, con base en los controles de constitucionalidad y de convencionalidad, debe cumplir toda autoridad para hacer eficaces esos principios en los ámbitos jurisdiccionales y no jurisdiccionales. Así, se establece el vínculo entre el Derecho nacional y el Derecho internacional de los derechos humanos.

Con esta reforma se estableció en el art. 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Por ello, las universidades e instituciones de educación superior, como autoridades, tienen la obligación de cumplir los postulados constitucionales; entre ellos, fomentar la observancia, el respeto y la enseñanza de los derechos humanos.

## V. HACIA UN MODELO INTEGRAL DE ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

### A. IMPLICACIONES DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL DE 2011 EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Con base en los postulados de la reforma constitucional de 2011, las instituciones educativas se vieron obligadas a reformar sus planes de estudio para incluir la enseñanza de los derechos humanos. Sin embargo, de acuerdo con diversos diagnósticos que se realizaron para conocer cómo se incorporan los derechos humanos en los planes de estudio de la licenciatura en Derecho de universidades, tanto públicas como privadas, se encontró que: "...las escuelas de Derecho no han asumido un papel protagónico en [la] implementación [de los derechos humanos] y le han dado poca prioridad al tema" (Asúnsolo, 2017: 6). De ahí que la mayoría de las universidades no incluya dicha asignatura; las que sí lo hacen, la implementan bajo dos circunstancias: como asignatura optativa, aislada; o bien como parte del Derecho constitucional.

En efecto, como se muestra en el *Diagnóstico sobre los programas universitarios en Derecho en México* elaborado por el Instituto de Investigación y Estudios en Cultura de los Derechos Humanos (Culturadh):

...del 100% de las universidades públicas que se estudiaron, el 33,3% no oferta ninguna asignatura sobre derechos humanos, el 41,66% tiene la asignatura de derechos humanos con el carácter de obligatoria y el 13,8% restante oferta dicha asignatura como optativa (...) En lo que respecta a las universidades privadas que se analizaron, el 26,08% no cuenta con

una asignatura de derechos humanos y el 69,3 % sí oferta la asignatura de derechos humanos, a excepción de una... (2017).

De acuerdo con este diagnóstico, solo en cinco universidades se adecuaron los planes de estudio después de la reforma de 2011; en 12 de las universidades estudiadas, se imparte la asignatura de derechos humanos desde la perspectiva constitucional (...) y tanto en las universidades públicas como en las privadas que dictan materias sobre derechos humanos se realiza de manera aislada, “en forma atomizada” (Castellanos, 2016).

Lo anterior resulta preocupante en virtud de que es en las facultades y escuelas de Derecho donde se forman los futuros operadores jurídicos: “las universidades son la punta del *iceberg* para la formación de las personas que se dedicarán al Derecho, que se dedicarán a impartirlo en diferentes áreas y a aplicar estos derechos [humanos] en la vida cotidiana de la ciudadanía” (Castellanos, 2016).

## **B. LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UAEM**

Una de las instituciones que imparte la licenciatura en Derecho y que sí modificó su plan de estudios después de la reforma constitucional de 2011 fue la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo plan de estudios anterior a la reforma (2004) ya incluía la asignatura de derechos humanos. No obstante, tenía carácter optativo, por lo que no todos los estudiantes de las generaciones que egresaron entre 2009 y 2019 cursaron dicha asignatura.

Sin embargo, en 2012, se inició la reestructuración del Plan de Estudios de 2004, “...en razón de la reforma constitucional de la materia [de derechos humanos] de junio de 2011, y el impulso internacional que impacta en el derecho interno del sistema jurídico mexicano” (*Diagnóstico curricular de la licenciatura en Derecho. Reestructuración*, 2015: 168). Se plantearon cambios importantes, entre estos encontramos que se modifica el objetivo del área curricular de Derecho constitucional, municipal y electoral, en la que se encuentra ubicada la asignatura de derechos humanos, cultura y democracia, incorporando el análisis de “las tendencias actuales en materia de derechos humanos” (*Diagnóstico curricular de la licenciatura en Derecho. Reestructuración*, 2015: 354).

En ese sentido, la asignatura cambió su denominación de Derechos Humanos a Derechos Humanos, Cultura y Democracia, y de ser optativa en el Plan 2004, se convirtió en obligatoria en el Plan 2015. Este cambio implicó que todos los alumnos que ingresaron a la licenciatura en Derecho a partir de 2015 ya han cursado la asignatura Derechos Humanos, Cultura y Democracia.

Además de lo anterior, a diferencia del programa de Derechos Humanos del Plan 2004, en el programa de Derechos Humanos, Cultura y Democracia del Plan 2015, se agregaron niveles cognoscitivos de mayor rango (ver cuadro 1); ya no solo es conocer, conceptuar y analizar, sino además comparar, distinguir y debatir, lo que implica que no solo se busca la memorización y comprensión de los diferentes aspectos de los derechos humanos (su origen, evolución y los documentos en los que se encuentran plasmados), sino que el Plan 2015 pretende que los alumnos puedan emplear los conocimientos que adquieran para resolver problemas. Por eso, como lo señala el objetivo, se busca “...desarrollar habilidades que permitan al alumno fomentar una cultura de respeto (...) [y] protección (...) [de los Derechos humano]”.

**CUADRO 1: PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS**

<b>Derechos humanos - Plan 2004</b>	<b>Derechos humanos, cultura y democracia - Plan 2015</b>
<p><i>Propósito:</i> Conceptualizar la noción de derechos humanos, conocer su origen y evolución histórica. Conocer y analizar los documentos históricos que han forjado el perfil de la noción derecho humano, así como los documentos contemporáneos. Identificar a los derechos humanos como uno de los factores de legitimación del sistema político-jurídico del Estado.</p>	<p><i>Objetivo:</i> Investigar, analizar, comparar y diferenciar los fundamentos, principales tendencias y órganos de protección de los derechos humanos, a fin de desarrollar habilidades que permitan al alumno fomentar una cultura de respeto y debate en relación con los retos que enfrenta el sistema no jurisdiccional de protección de estos.</p>

*Fuente:* Elaboración propia con información de los programas de las asignaturas de Derechos Humanos y Derechos Humanos, Cultura y Democracia de los Planes de estudio 2004 y 2015.

No obstante, al comparar los programas de derechos humanos del Plan 2004 y del Plan 2015, se observa que el contenido temático del programa de la asignatura Derechos Humanos, Cultura y Democracia no registra cambios sustanciales, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**CUADRO 2: CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS**

<b>Derechos humanos</b>	<b>Derechos humanos, cultura y democracia</b>
<p>Unidad de competencia 1. Importancia de los derechos humanos (Concepto, evolución histórica de los derechos humanos, origen de los derechos humanos, etapas evolutivas de los derechos humanos).</p> <p>Unidad de competencia 2. Comisión Interamericana de Derechos Humanos (naturaleza jurídica, legislación, funciones, atribuciones; procedimiento, recomendaciones), Corte Interamericana de Derechos Humanos (naturaleza jurídica, legislación, funciones, atribuciones, procedimiento, recomendaciones).</p> <p>Unidad de competencia 3. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (naturaleza jurídica, legislación, funciones, atribuciones, procedimiento, recomendaciones).</p> <p>Unidad de competencia 4. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (naturaleza jurídica, legislación, funciones; atribuciones, procedimiento, recomendaciones).</p>	<p>Unidad 1. Nociones generales de los derechos humanos.</p> <p>1.1. Origen de los derechos humanos.</p> <p>1.2. Evolución de los derechos humanos.</p> <p>1.3. Conceptos de derechos humanos.</p> <p>1.4. Derechos innatos.</p> <p>1.5. Derechos fundamentales.</p> <p>1.5.1. Universalidad.</p> <p>1.5.2. Indivisibilidad.</p> <p>1.5.3. Interdependencia.</p> <p>1.5.4. Inalienabilidad.</p> <p>1.6. Derechos naturales.</p> <p>1.7. Derechos Morales.</p> <p>1.8. Clasificación de los derechos humanos.</p> <p>1.9. Derechos humanos de primera generación.</p> <p>1.10. Derechos humanos de segunda generación.</p> <p>1.11. Derechos humanos de tercera generación.</p> <p>1.12. Derechos difusos.</p> <p>1.13. Los límites de los derechos humanos.</p> <p>1.14. Derechos humanos y garantías individuales.</p> <p>1.15. Teoría de la Convencionalidad.</p>

<b>Derechos humanos</b>	<b>Derechos humanos, cultura y democracia</b>
Defensoría Universitaria (naturaleza jurídica, legislación, funciones, atribuciones, procedimiento).	<p>Unidad 2. Órganos internacionales protectores de los derechos humanos.</p> <p>2.1. Corte Internacional de Justicia de las Naciones Unidas.</p> <p>2.2. Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.</p> <p>2.3. Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.</p> <p>2.4. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.</p> <p>2.5. Corte Interamericana de Derechos Humanos.</p> <p>Unidad 3. Órganos Nacionales protectores de los Derechos Humanos.</p> <p>3.1. Comisión Nacional de Derechos Humanos.</p> <p>3.2. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.</p> <p>3.3. Defensorías Municipales de Derechos Humanos.</p> <p>Unidad 4. Órganos Universitarios defensores de los Derechos Humanos.</p> <p>4.1. Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México.</p> <p>4.2. Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México.</p>

*Fuente:* Elaboración propia con información de los programas de las asignaturas de Derechos Humanos del Plan 2004 y Derechos Humanos, Cultura y Democracia del Plan 2015.

En el cuadro se observa que aproximadamente el 75% del contenido del programa se refiere a los organismos regional, nacional, estatal y

universitario de protección de los derechos humanos y sólo en un 25% se hace referencia al concepto y los fundamentos de los derechos humanos; además, no se contempla ningún aspecto relacionado con la cultura y la democracia; de esta manera, el único cambio es que se incorporan dos órganos de protección de los derechos humanos: la Corte Internacional de Justicia de la ONU y la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM y de la UAEM.

De esta manera, si bien es cierto que en el propósito y objetivo de los programas de Derechos Humanos (2004) y de Derechos Humanos Cultura y Democracia (2015) se registraron modificaciones importantes, en el contenido de los programas no ocurrió lo mismo.

Por lo anterior y de acuerdo con los resultados del “Diagnóstico sobre la educación en derechos humanos en la enseñanza del Derecho de la UAEM”, proyecto de investigación realizado entre 2017 y 2018, registrado ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM con el código 4331/2017/CI (Martínez, 2019), la enseñanza de los derechos humanos ha sido prácticamente la misma antes y después de la reforma constitucional de 2011. Se trata de una enseñanza en la que el acento sigue puesto en la concepción positivista del Derecho y de los derechos humanos, que se puede constatar en las respuestas de los alumnos cuando se les preguntó sobre su concepción de derechos humano:

Prerrogativas que se nos brindan para la protección.

Aquellos derechos que tenemos las personas.

Un conjunto de principios inherentes al hombre que se le otorgan por su misma naturaleza y aunque éstos sean reconocidos o no, estos deben ser protegidos y salvaguardados por el mismo marco jurídico.

Garantías que la Constitución establece que te otorga por el simple hecho de ser humano y que te son inherentes (Martínez, 2019: 29-32).

Otro aspecto que permite confirmar que la enseñanza de los derechos humanos no tuvo cambios sustanciales con las modificaciones al Plan de estudios en 2015 es que la revisión y el análisis de la reforma constitucional en materia de derechos humanos no fue considerada un elemento crucial en el desarrollo del programa de derechos humanos, como lo refieren los alumnos que participaron en los grupos focales y que,

ante la pregunta “¿Qué les enseñaron sobre la reforma constitucional de 2011 en materia de Derechos humanos?”, respondieron:

Fue, de cierta manera, nada más una mención (...), pero no nos enfocamos tanto en estudiarla, en analizarla y en poder sacar conclusiones dentro de ella.

No, nosotros en la clase no vimos la reforma, no se analizó.

Sólo nos la mencionaron, sólo nos mencionaron la fecha y nos dijeron que cambió el nombre, pero no nos enfocamos en el tema (Martínez, 2019: 39-42).

Por lo tanto, aunque todos los alumnos que ingresaron a la licenciatura en Derecho a partir de 2015 ya han cursado la asignatura Derechos Humanos, Cultura y Democracia, lo que se les enseña no les permite que obtengan elementos suficientes para comprender que el Derecho no solamente es un conjunto de normas jurídicas, que también incluye principios y valores, y que los textos jurídicos deben ser comprendidos en su contexto.

En este sentido, se concluye que la enseñanza de los derechos humanos en la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México se enfrenta a los problemas propios de la enseñanza tradicional del Derecho, como la parcialización de los conocimientos; es decir, centra la atención en el ordenamiento jurídico sin relacionarlo con los ámbitos sociocultural, económico y político, y el carácter predominantemente teórico y el marcado enfoque normativista que da escaso margen de análisis y discusión, entre otros. Esto contrasta con la visión integral de los derechos humanos; la necesidad de atender a los derechos humanos en acción y un análisis con enfoque multidisciplinario, porque — como plantea el constitucionalista Miguel Carbonell (2017: 2) — los derechos humanos:

...no han llegado ni automática ni mágicamente a los textos constitucionales (...) están allí por alguna razón; razón [o mejor, razones] que habría que rastrear en la historia, en la sociología, en la economía y en la política, no solamente en el interior de los fenómenos jurídicos. Reducir los derechos a su connotación jurídica, sin dejar de ser importante, significa aislarlos de una realidad que va más allá de los ordenamientos

jurídicos que, tanto en la esfera interna de los Estados nacionales como en las relaciones internacionales, los han reconocido y protegido.

Por lo tanto, la enseñanza de los derechos humanos requiere de un modelo integral en el que se promueva una actitud crítica, reflexiva y propositiva que trascienda el ámbito jurídico ya que "...la resolución compleja de casos sobre derechos humanos debe favorecer un análisis interdisciplinario en el tema. Los cruces que se implican, por ejemplo, desde la Sociología y la Antropología, evidencian que los análisis no pueden ser ya única y exclusivamente jurídicos, y que no pueden prescindir del estudio empírico" (Salazar: 2014, 2002).

## VI. CONCLUSIONES

En los tiempos y pueblos del mundo occidental, la evolución de la enseñanza del Derecho ha sido acorde con el concepto del Derecho que adopta el pensamiento de quienes la imparten o de la política predominante, así como las necesidades para formar operadores jurídicos. En Roma, el preceptor enseñaba de una forma peripatética; en el siglo XI, en universidades como Bolonia desde la cátedra se enseñaba elocuencia y preceptos para servir en el foro, trabajar en el servicio público o para el control de pueblos conquistados. España enseñó preceptos del antiguo régimen y del Derecho Canónico para justificar la colonización de pueblos sometidos bajo su dominio.

En la evolución de la enseñanza del Derecho en el siglo XVIII, Francia se destacó porque sus profesores en universidades como la de París enseñaban Derecho de acuerdo con el liberalismo con el que se elaboraron diversas constituciones de Estados europeos y latinoamericanos.

La expedición del Código Civil o Código de Napoleón fue un parteaguas en la enseñanza del Derecho: a partir de entonces, los profesores deberían enseñar el código, los alumnos aprenderían la letra de la ley y cómo interpretarla. Así se funda la tradición de los profesores enseñantes de códigos, que trasciende hasta nuestros tiempos, así como los libros aprendidos de memoria y recitados en los exámenes.

Durante más de 200 años, los modelos de enseñanza del Derecho de las universidades de París y de Salamanca se aplicaron en escuelas,

colegios y universidades latinoamericanas y, con la reapertura de la Universidad de México en 1910, se aplicaron planes con programas a impartir con la enseñanza libresca, tradicional y la exégesis o interpretación de códigos o textos; como la Universidad Nacional Autónoma de México ha orientado el paradigma de la enseñanza del Derecho, universidades de la República Mexicana, como la Universidad Autónoma del Estado de México, durante varios años adoptaron sus planes y programas.

Dado que la enseñanza tradicional del Derecho ha sido criticada en congresos nacionales de México y de América Latina, de lo cual dan cuenta Héctor Fix Zamudio, Enrique Cáceres Nieto y Lorena Pichardo, la Facultad de Derecho y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM han realizado investigaciones para innovar o crear un nuevo modelo de enseñanza del Derecho, en el que incorporan elementos de la pedagogía, la didáctica y el uso de tecnologías de la información y la comunicación; elementos que se retoman en la elaboración del nuevo Plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la UNAM (2019), que entró en vigencia en agosto de 2020. Constituye un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar del modelo tradicional a un modelo integral, que sustituye la enseñanza dogmática y la evaluación memorística por la formación de competencias, que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Aunado a lo anterior, en el nuevo plan de estudios se busca transitar del paradigma del positivismo jurídico al paradigma del neoconstitucionalismo, lo que implica enmarcar el sistema jurídico estatal en un contexto garantista de los derechos humanos, para cumplir con los principios de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos.

En ese sentido y de acuerdo con los resultados del diagnóstico sobre la enseñanza de los derechos humanos en la licenciatura en Derecho de la UAEM, la enseñanza de los derechos humanos requiere transitar de una visión normativista a una visión holística, que implica, además del conocimiento de la norma jurídica, la comprensión de los aspectos relacionados con los procesos socioculturales del contexto en el que se ubican los sistemas de los derechos humanos en estudio. Por ello, es necesario estudiar los derechos humanos desde diferentes disciplinas como la Sociología, la Historia, la Antropología, la Economía, etc.

En efecto, los tiempos han cambiado, el contexto actual requiere que los licenciados en Derecho sean formados bajo un nuevo modelo de enseñanza, en el que es fundamental el conocimiento del Derecho internacional de los derechos humanos y de los problemas que aquejan a la sociedad contemporánea, como la globalización, la pobreza y la violencia, entre otros, que limitan el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Para ello, la enseñanza de los derechos humanos debe complementarse con actividades extracurriculares que fomenten la sensibilización, la reflexión y la crítica en torno a la violación de los derechos humanos, para que los futuros operadores jurídicos cuenten con una formación integral que les permita proponer alternativas de solución a las problemáticas en torno a los derechos humanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, P., *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México, Siglo XXI, 1987.
- ASÚNSOLO, M. C., "Derechos humanos y educación jurídica en México", en *Metodologías de enseñanza de los derechos humanos I*, Aula CEEAD, 2017.
- BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, México, Fontamara, 1992.
- CÁCERES, Nieto, E., "Aprendizaje complejo en el Derecho (hacia un modelo integral en la formación jurídica)", en GODÍNEZ MÉNDEZ, Wendy Aide y José HERIBERTO GARCÍA PEÑA (coords.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Homenaje al doctor Jorge Witker*, México, UNAM, 2015.
- CARBONELL, M., *Los Derechos fundamentales en México*, México, Porrúa-UNAM-CNDH, 2017.
- CASTAÑEDA, G. J., *Amarres perros*, México, Penguin Random House, 2017.
- CASTELLANOS, M. R. L., en CARRILLO, K., "Universidades públicas y privadas no enseñan Derechos humanos", en *Contralínea*, 18-7-2016, disponible en <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2016/07/18/universidades-publicas-y-privadas-no-ensenan-Derechos-humanos/>.
- CERVANTES DE SALAZAR, F., *Diagnóstico curricular de la licenciatura en Derecho. Reestructuración*, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México, 2015.
- *México en 1554*, México, UNAM, 2017.

- Cultura DH, *Diagnóstico sobre los programas universitarios en Derecho en México*, México, Instituto de Investigación y Estudios en Cultura de los Derechos Humanos (Culturadh), 2017.
- DOBB, M., *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, México, Siglo XXI, 1978.
- ESPINOZA MONROY, E., *Paradigmas educativos del Derecho. ¿Cómo enseñar Derecho? Una propuesta de comunicación social ecológica en la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2011.
- ESTRADA, A. G. et al. (coords.), *La enseñanza del Derecho y del derecho internacional*, México, Porrúa, 2014.
- FIX ZAMUDIO, H., *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, 2011.
- GARCÍA MÁYNEZ, E., *Introducción al estudio del Derecho*, México, Porrúa, 2014.
- GRANADA MARTÍNEZ, A. (edit.), *Niccolo Maquiavelo. Antología*, Barcelona, Península, 2009.
- KUHN, T. S., *Estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 2006.
- MARCO AURELIO, *Meditaciones*, México, Alianza, 2017.
- MARTÍNEZ PICHARDO, P. J. et al., *La enseñanza de los derechos humanos en la licenciatura en Derecho de la UAEM. Un acercamiento cualitativo a partir de la reforma constitucional de 2011*, México, Clave, 2019.
- Organización de Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/udhr/pages/udhrindex.aspx>.
- MONTERROSO, A., *Séneca: La sabiduría del imperio*, España, Almuzara, 2018.
- PEÑA, C., *Globalización y enseñanza del Derecho*, México, Fontamara, 2017.
- PICHARDO, L., *Un modelo AD HOC para la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2014.
- SALAZAR, P. (coord.), *La reforma constitucional sobre los Derechos humanos. Una guía conceptual*, México, Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 2014.
- SCARPELLI, U., *Qué es el positivismo jurídico*, México, Cajica, 2001.
- TÁCITO, *Anales II*, España, Gredos, 2017.
- TAMAYO Y SALMORÁN, R., *La universidad, epopeya medieval*, México, UNAM, 1987.
- UNAM, *Plan de Estudios de la licenciatura en Derecho*, 2020. Disponible en <https://www.Derecho.unam.mx/escolares/planes.php>.

Fecha de recepción: 24-5-2021.

Fecha de aceptación: 19-10-2021.



## ¿Tiene la justicia una sintaxis?\*

### Does Justice Have a Syntax?

STEVEN L. WINTER<sup>1</sup>

#### I

¿Qué significa decir que la justicia tiene una sintaxis? Sin dudas, una sintaxis correcta y un lenguaje libre de jergas mejorarían la claridad e inteligibilidad de los enunciados jurídicos y de la administración de justicia. Sin embargo, no hay una relación lógica entre claridad y justicia. Es cierto que un error sintáctico en una orden legal canónica, tal como una ley, puede causar vaguedad, producir ambigüedad, o ampliar injustamente el alcance de una ley.<sup>2</sup> De la misma manera, una deliberada

\* Título original: "Does Justice Have a Syntax?", publicado en la revista *Journal of Legal Education*, vol. 69, nro. 1 (otoño 2019); traducido al español por Victoria Perani. Agradecemos al autor y a la revista *Journal of Legal Education* por permitirnos publicar el presente artículo.

<sup>1</sup> Steven L. Winter es un *Walter S. Gibbs Distinguished Professor* de Derecho Constitucional de la Escuela de Leyes de la Universidad Wayne State. *Copyright* 2017; todos los derechos reservados. Partes de este artículo fueron adaptadas de WINTER, Steven L., "A Clearing in the Forest: law, life and mind" (2001) y "Frame Semantics and 'the internal point of view'", en *15 Current Legal Issues; Law and Language* 115 (Michael Freeman & Fiona Smith eds., 2013).

Este ensayo fue presentado originalmente en una conferencia titulada "La sintaxis de la justicia" organizada por *The Journal of Legal Education* que tuvo lugar en la Escuela de Leyes de la Universidad de Northeastern los días 30 y 31 de marzo de 2017. La conferencia se enfocó en las contribuciones que el estudio de la lingüística puede aportar a la comprensión del derecho. Los temas abordados fueron el uso del lenguaje simple en las instrucciones a los jurados y el rol opresivo de un lenguaje oficial en sociedades multilingüísticas; los editores de *The Journal of Legal Education* solicitaron permiso para su publicación, si bien los planes de publicar otros trabajos de esa conferencia fracasaron.

<sup>2</sup> Ver: "Estados Unidos vs. Bass", 404 U. S. 336 (1971) (interpretando "recibir, poseer, o transportar en comercio u obstruir el comercio (...) cualquier arma de fuego" para

indiferencia por la sintaxis puede llevar a la malinterpretación de una disposición constitucional, tal como sucedió en “District of Columbia vs. Heller”,<sup>3</sup> analizado más adelante. Pero nadie cree que un enunciado legal sintácticamente correcto tenga más posibilidades de ser justo. Una sintaxis apropiada no redime a la frase “separados pero iguales”.<sup>4</sup> La réplica de *Brown* de que “los establecimientos educativos separados son intrínsecamente desiguales” es ética, pero no sintácticamente superior.<sup>5</sup> Solo si utilizar la sintaxis adecuada tuviera algún valor (ya sea político o conceptual), si acarreará alguna implicancia práctica sobre la manera en que se crea la ley, tendría sentido hablar de la sintaxis de la justicia.

La cuestión sobre la sintaxis de la justicia podría, entonces, ser simbólica. Si entendemos la sintaxis como un conjunto de normas, principios y procesos que rigen la estructura de las oraciones en un determinado idioma, decir que la justicia tiene una sintaxis equivaldría a afirmar que la justicia es producto de la correcta aplicación a los asuntos legales de reglas, principios y procesos. Sobre esto se mofa Cardozo en *The Nature of the Judicial Process* como “el demonio del formalismo” que “tienta al intelecto con el señuelo del orden científico”.<sup>6</sup> El formalismo puede contribuir a la justicia sólo si las reglas, los principios y procesos legales caben en el mundo de manera integral y objetiva. De lo contrario, la ambición de la ley de tratar todos los casos por igual fracasará. De hecho, este abordaje de la ley suele resultar en injusticia, como es el caso de la igualdad formal. *La majestueuse égalité des lois, qui interdit au riche comme au pauvre de coucher sous les ponts*<sup>7</sup> (en su majestuosa igualdad, la ley prohíbe tanto a ricos como

decir que en comercio u obstrucción del comercio aplica para recibir, poseer y transportar y no sólo para transporte); “Smith vs. United States”, 508 U. S. 223 (1993) (interpretando “uso de armas de fuego” en sentido amplio que incluye, no solo disparar el arma de fuego, sino también otros usos tales como cambiarla por drogas).

<sup>3</sup> 554 U. S. 570 (2008).

<sup>4</sup> “Plessy vs. Ferguson”, 163 U. S. 537 (1896). Por supuesto que “Plessy” no usó realmente esa frase. Pero ver “Brown vs. Board of Education”, 347 U. S. 483, 495 (1954) (“en el ámbito de la educación pública, no cabe la doctrina de ‘separados pero iguales’”).

<sup>5</sup> “Brown”, 347 U. S. en 495.

<sup>6</sup> CARDOZO, Benjamín, *The Nature of the Judicial Process*, 66 (1921).

<sup>7</sup> FRANCE, Anatole, *Le Lys Rouge* 118 (1894). La cita exacta está disponible en el siguiente link: [https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Anatole\\_France\\_-\\_Le\\_Lys\\_rouge.djvu/118](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Anatole_France_-_Le_Lys_rouge.djvu/118). The English translation is *The Red Lily, Complete*, disponible aquí: <https://www.gutenberg.org/files/3922/3922-h/3922-h.htm> (publicado 2006).

a pobres por igual dormir bajo los puentes). Reducir la justicia a un “conjunto de palabras” sería, como insinúa Holmes, despojarla de significado.<sup>8</sup>

“Sintaxis” deriva del término *syntaxis* del latín post-clásico y del griego *śyntaksis*, que significa orden.<sup>9</sup> Quizás, sostener que la justicia tiene una sintaxis implica afirmar que existe una determinada organización de conceptos legales que es más propensa a producir justicia. Esta sería una interesante y ambiciosa declaración. ¿Pero cómo sería ese orden? ¿Sería jerárquico (en el sentido del formalismo legal), lineal y binario (como el razonamiento legal estándar), o se necesitaría otra estructura no determinada? Al final, no importa, puesto que una estructura de conceptos no puede garantizar justicia, de la misma manera que una oración correcta sintácticamente no garantiza significado.

Claro que es fácil construir una oración que sea sintácticamente impecable pero semánticamente extraña (ej., “el periódico obeso corrió pensativamente”). Más relevante aún, una oración correcta sintácticamente puede tener más de un significado, según el marco semántico de referencia. Gilles Fauconnier y Mark Turner dan el ejemplo de un niño en la playa jugando en la arena con una pala.<sup>10</sup> Uno podría preguntarse: “¿Es segura la pala?” “¿Está seguro el niño?” “¿Es segura la playa?” Cada uno de estos interrogantes indaga en la seguridad del niño. Pero no hay una propiedad fija y unidimensional que indique si el término seguro es asignado o aplicado a la pala, el niño o la playa. Cada pregunta alude a distintos riesgos eventuales. La primera pregunta se refiere a si el niño podría ser dañado por la pala; la segunda, si el niño precisa ser supervisado; la tercera, si la playa podría ser azotada repentinamente por mareas peligrosas. En todos estos enunciados, la palabra “seguro” provoca al receptor a invocar un marco de *peligro* con roles abstractos y relaciones tales como agente, instrumento, paciente y el consecuente daño. Pero en cada caso el receptor rellena esos elementos abstractos con componentes contextuales diferentes.

En el contexto de la primera pregunta, la punta afilada de la pala es el agente o instrumento capaz de dañar al niño (el paciente) al cortarlo.

<sup>8</sup> “Silverthorne Lumber Co. vs. United States”, 251 U.S. 385, 392 (1920).

<sup>9</sup> *Oxford English Dictionary*, 3ª ed. 2014.

<sup>10</sup> FAUCONNIER, Gilles y Mark TURNER, *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, 2002, pp. 25-26.

Incluso ese escenario podría revertirse en un contexto diferente. Así, si un niño se ha hecho con una pala antigua ornamental, uno podría preguntarle a la persona que lo tiene a cargo si la pala está segura. También aquí se invocaría el marco de *peligro*. Sin embargo, en este caso, sería el niño el potencial agente dañino y la pala delicada, el paciente en riesgo de daño. En todos estos casos, podemos observar que el significado no está en las palabras, sino en las mentes de los intérpretes que entienden esas palabras a la luz de sus propios marcos mentales, que se activan en cada situación particular.

## II

Una parte significativa de la comunicación humana involucra la “telegrafía” de marcos que le permiten a la audiencia reconstruir el significado deseado por el hablante. Si consideramos el texto de la Segunda Enmienda de la Constitución de Estados Unidos que reza: “Siendo necesaria una milicia bien ordenada para la seguridad de un Estado Libre, no se violará el derecho del pueblo a poseer y portar armas”.<sup>11</sup> En el voto de la mayoría en “Heller”, el juez Scalia interpretó la enmienda como la protección “de un derecho individual independiente del servicio militar” para poseer armas de fuego con el propósito de la defensa propia.<sup>12</sup> Para alcanzar esta conclusión, utilizó una estrategia retórica de dos partes. En primer lugar, analizó sintácticamente la enmienda al dividirla en una cláusula operativa protegiendo “el derecho de las personas de tener y portar armas”, y una cláusula introductoria explicando que un servicio militar correctamente reglamentado “es necesario para la seguridad de un Estado libre”.<sup>13</sup> Esta última, declaró, era un mero preámbulo sin fuerza legal; “una cláusula introductoria”, explicó, “no limita ni expande el rango de una cláusula operativa”.<sup>14</sup> El propósito de este desprestigio

<sup>11</sup> Constitución de los Estados Unidos, Enmienda II. Traducción: <https://www.archives.gov/espanol/constitucion>.

<sup>12</sup> “District of Columbia vs. Heller”, 554 U. S. 570 (2008).

<sup>13</sup> *Ibid.*, 577.

<sup>14</sup> *Ídem*, 577-78. El argumento seguía el razonamiento del juez Silberman en “Parker vs. District of Columbia”, 478 F. 3d 370 (2007), que fue propuesto previamente. Ver LUND, Nelson, “The Past and the Future of the Individual’s Right to Arms”, en 31 *Georgia L. Rev.* 1, 2, 22-26 (1196); VOLOKH, Eugene, “The Commonplace Second

lingüístico era demostrar la naturaleza inerte de la cláusula introductoria para que la Corte tuviera la libertad de extender el derecho a la portación de armas más allá del contexto histórico (y textualmente declarado) de las milicias ciudadanas, hacia la concepción más moderna de la posesión privada de armas en casas particulares.<sup>15</sup>

En segundo lugar, el juez Scalia insistió en que la relevancia innata de la “cláusula operativa” era clara: así, “almacenar y portar armas” significa, simplemente, “tener y transportar armas”.<sup>16</sup> El problema con esta literalidad tan rígida es que, en inglés, “portar armas” es una expresión idiomática familiar que refiere al servicio militar.<sup>17</sup> El informe de un *amicus* presentado ante la Corte argumentó que:

Hemos encontrado en cada instancia que cuando el término “portar armas” (o “portación de armas” o “portar armas contra”) es utilizado sin ninguna otra palabra o declaración que lo acompañe, el término es inquestionablemente usado como la expresión idiomática que refiere al servicio militar. Sólo cambia su significado cuando se lo emplea acompañado de un léxico distinto, ya sea para cambiar la idea de la expresión al especificar un tipo específico de pelea, o para romper con el significado figurado agregando un léxico incompatible.<sup>18</sup>

Aunque, como veremos, el argumento acerca de los modificadores no es del todo falso, la afirmación “en cada instancia” resulta exagerada.<sup>19</sup>

Amendment”, en 73 *N. Y. U. L. Rev.* 793, 802-04, 807 (1998). Ver también LUND, Nelson, “D. C.’s Handgun Ban and the Constitutional Right to Arms: One Hard Question?”, en 18 *Geo. Mason U. Civ. Rts. L. J.* 229, 237 (2008).

<sup>15</sup> Si bien el juez Scalia admitió que “la defensa propia no tiene nada que ver con la codificación” igualmente insistió en que “la defensa propia era un *componente central* de ese derecho”. “Heller”, 554 U. S. en 599 (el énfasis es del original).

<sup>16</sup> *Ibid.*, 581-93.

<sup>17</sup> Una expresión idiomática, por definición, es “un grupo de palabras que, por el uso del hablante, se han establecido con un significado diferente a aquel que tienen las palabras individualmente”.

<sup>18</sup> Escritos de los profesores de Lingüística e Inglés Dennis E. Baron, Ph. D., Richard W. Bailey, Ph. D. y Jeffrey P. Kaplan, Ph. D., en favor de los peticionantes en 4, “District of Columbia vs. Heller”, 554 U. S. 570 (2008) (nro. 07-290) (en adelante, Escritos de los lingüistas).

<sup>19</sup> La afirmación es discutida por los contraejemplos del juez Scalia en “Heller”, 554 U. S. en 584-92, y por otros magistrados. Ver CRAMER, Clayton E. y Joseph Edward OLSON, “What Did ‘Bear Arms Mean’ in the Second Amendment?”, en 6 *Geo. J. L. &*

Sin embargo, no contento con disputar el reclamo a partir de la evidencia, el juez Scalia respondió con una categórica exageración de su parte. La frase “portar armas”, dijo, “*inequívocamente*, conlleva su significado idiomático solo cuando es seguida por la preposición ‘en contra’”.<sup>20</sup>

Esta afirmación es falsa. En efecto, solo dos semanas antes, en su voto disidente del caso “Boumediene vs. Bush”, Scalia había acusado de desastrosa la decisión de la Corte, al señalar que la semana anterior “13 de nuestros compatriotas en el servicio militar fueron asesinados” en Afganistán e Irak.<sup>21</sup> Asimismo, el uso de “armas” para referirse al servicio militar –con o sin el uso de portar o contra– es común en el lenguaje inglés (y otros idiomas hermanos). Tomemos las frases: “¡a las armas!” (carteles de reclutamiento para la Guerra Civil); “llamada a las armas” (grito de guerra) (también de carteles de reclutamiento para la Guerra Civil); “tomar las armas”; “bajar las armas”; “Adiós a las Armas” (la novela de Hemingway); “hermanos en armas” (compañeros de guerra). La declaración del General Patton de que “la máxima obligación y privilegio de la ciudadanía es la de portar armas por su país”,<sup>22</sup> y el icónico crescendo de *La Marseillaise*, “*Aus armes, citoyens!/Formez vos bataillons/Marchons, marchons!*” (¡a las armas, ciudadanos!/Formen sus batallones/Marchemos, marchemos!). Reemplazar la palabra “armas” por “armamento” en cualquiera de estas frases las tornaría ininteligibles (ej.: “hermanos de armamento”) o raras (ej.: “llamada al armamento”). La única excepción es la frase “bajar las armas”, que funciona tanto con la palabra armas, como con la palabra armamento. Pero incluso en ese caso, el significado evidente es el idiomático, es decir, el del cese del conflicto armado, como en la novela antiguerra que le valió a su autor un Nobel de la Paz en 1905, ¡*Abajo las Armas!*<sup>23</sup>

La opinión de los lingüistas sobre el efecto de los modificadores como aquellos que pueden torcer o “romper” el significado de una expresión

*Pub. Pol.* y 511 (2008). Aunque muchos de los usos no militares documentados por Cramer and Olson y citados por la Corte están sujetos a modificadores como “portar armas para la propia defensa”, no es el caso de todos.

<sup>20</sup> “Heller”, 554 U. S. en 586 (énfasis en el original).

<sup>21</sup> 553 U. S. 723, 827 (2008) (voto en disidencia del juez Scalia).

<sup>22</sup> General PATTON, George S. (Jr.), *La guerra como la conocí (War as I Knew It)*.

<sup>23</sup> VON SUTTER, Bertha, ¡*Abajo las Armas!* (¡originalmente publicada en alemán en 1889 como *Die Waffen Nieder!*), 2015.

idiomática es casi correcta.<sup>24</sup> Es una característica del lenguaje ordinario que los modificadores marcan los límites o las extensiones de los supuestos que, por defecto, definen el caso gramatical central. Así, existe “hielo seco” pero no hay una expresión tal como “hielo húmedo”. Tal vez, el ejemplo más conocido para los abogados es el voto del juez Marshall en “McCulloch” acerca del significado de la palabra “necesario” en el lenguaje ordinario.

La palabra “necesario” (...) no tiene ninguna característica fija particular. Admite cualquier grado de comparación, y es a menudo unida a otras palabras que incrementan o disminuyen la impresión que recibe el cerebro sobre la urgencia que acarrea. Algo puede ser necesario, muy necesario, absoluta o indispensablemente necesario.<sup>25</sup>

Marshall utilizó la existencia de modificadores que denotan estricta necesidad para confirmar su conclusión de que, en su uso ordinario, la palabra “necesario” “frecuentemente implica simplemente que algo es conveniente o provechoso o esencial para otro”.<sup>26</sup> Otros ejemplos serían las variantes de modificadores utilizados para identificar progenitores como “mamá trabajadora”, “papá amo de casa”, “madre sustituta”, “padres biológicos”, “madres gestantes”, etc. Cada una supone alguna divergencia con el estereotipo de progenitor biológico, que también es el principal criador y encargado del cuidado del niño o niña.<sup>27</sup> De la misma forma, el uso de un modificador tal como “portar armas (...) con el objetivo de presumir” comprueba que la denotación militar es el significado por defecto de “portar armas”. Así, uno puede “portar armas

<sup>24</sup> Escrito de los lingüistas, nota *supra* 18, en 21 (“solo cuando se agrega un léxico adicional y específico, tal como ‘portar armas por la defensa propia y del estado, o los Estados Unidos o con el propósito de presumir’, que cualquier intento de torcer o cambiar (en el caso de presumir) la expresión idiomática es evidente”).

<sup>25</sup> “McCulloch vs. Maryland”, 17 U. S. 316, 414 (1819).

<sup>26</sup> *Ibíd.*, 413. Para un análisis paralelo del término “regir”, ver WINTER, Steven L., “Clearing in the Forest: law, life, and mind 206-0” (2001).

<sup>27</sup> LAKOFF, George, *Women, Fire and Dangerous Things: what categories reveal about the mind* 76-83 (1987); WINTER, *Clearing in the Forest*, nota *supra* 26, en 89-92. Ahora que la mayoría de las mujeres trabajan fuera de su casa, el término “ama de casa” ha sido reemplazado por “mamá trabajadora”, que marca la diferencia con las expectativas de las normas sociales. *Bureau of Labor Statistics, Employment Characteristics of Families*, 2019 (21-4-2020), <https://www.bls.gov/news.release/>.

para la defensa propia” o “con el propósito de presumir”, pero sería extraño (por redundante) decir que alguien ha sido llamado a “portar armas con el propósito de servir en la milicia”.

Dado que la literalidad del Juez Scalia lo restringe a un significado único, distintivo y “simple” para cada palabra,<sup>28</sup> rechazó el argumento sobre los modificadores: “una frase intencional y calificativa que contradice la palabra o frase que modifica es desconocida desde esta perspectiva” (excepto, aparentemente, en algunos cursos de Lingüística).<sup>29</sup> Pero esta declaración también resulta falsa. Consideremos expresiones idiomáticas familiares como:

- Parada rodante.
- Secreto abierto.
- Silencio ensordecedor.
- Chiste serio.
- Humor negro.
- Sueño inquieto.
- Grito silencioso.

En cada uno de estos casos, el modificador identifica a una variante del caso central connotada por el sustantivo. Así, un secreto abierto refiere a algo que, aunque generalmente es privado, es conocido por muchos y nadie habla de este, o se habla, pero sólo de manera confidencial y extraoficialmente. Una situación similar sucede con el término “silencio ensordecedor”, que implica que la ausencia de la respuesta esperada supone rechazo o desaprobación (como en “la sugerencia del jefe solo obtuvo un silencio ensordecedor”). Consideremos también algunos ejemplos literarios (de los cuales, los dos primeros son muy anteriores a la Segunda Enmienda):

- “Dulce pena”,<sup>30</sup>
- “modesto orgullo”,<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Para un ejemplo particularmente entretenido, ver la nota al pie 7 del juez Scalia en la opinión mayoritaria de la Corte en “Rapanos vs. United States”, 547, U. S. 715, 732-36 (2006) (distinguiendo entre una zanja, una fosa, un canal, un cauce y un arroyo).

<sup>29</sup> “Heller”, 554 U.S. en 589.

<sup>30</sup> SHAKESPEARE, William, *Romeo y Julieta*, acto 2, Sc. 2.

<sup>31</sup> MILTON, John, *Paradise Lost* 4.320.

- “cálida, hirviente frialdad”;<sup>32</sup>
- “terrible belleza”.<sup>33</sup>

En todos estos ejemplos, el autor yuxtapone conceptos generalmente contradictorios para expresar una reacción emocional con ciertos matices y profundidades. De este modo, los horribles sucesos acaecidos en la rebelión irlandesa republicana de 1916 “convertidos, completamente convertidos” por Yeats en un heroico martirio –ejemplo: terrible belleza–reconocido “siempre que se viste de verde”.<sup>34</sup> De manera similar, Milton presenta la modesta sumisión de Eva a Adán como un reflejo tanto de una demostración externa de virtud, como de una emoción interna por ser deseada.<sup>35</sup> Pero, estos ejemplos literarios –como cada una de las expresiones idiomáticas del primer grupo– cambian el sentido implícito de los términos subyacentes para expresar su significado particular. En efecto, estos giros del lenguaje no funcionan a menos que el lector comparta esos entendimientos implícitos.

Afirmar que el sentido idiomático de “portar armas” refiere al servicio militar no significa que el término no puede ser usado para decir “llevar armas” (Sobre este punto, eran los lingüistas los equivocados). Qué significado acarrea depende del contexto histórico y lingüístico.<sup>36</sup> Pero

<sup>32</sup> HEMINGWAY, Ernest, *Por quién doblan las campanas* 73, 1940.

<sup>33</sup> BUTLER YEATS, William, “Easter”, 1916 en YEATS, W. B., *Michael Robartes and the Dancer: Manuscript Materials* 69 (Thomas Parkinson & Anne Branneneds, 1994) (publicado originalmente en 1921).

<sup>34</sup> *Ibid.*, en 75. El poema conmemora el fallido alzamiento irlandés del 24 al 30 de abril de 1916, en el que fueron asesinadas 485 personas, 2600 fueron heridas, 3500 tomadas como prisioneros, y 15 líderes fueron ejecutados luego de una condena en secreto de acuerdo con la ley marcial.

<sup>35</sup> En un contexto diferente, “modesto orgullo” podría implicar –como en “parada rodante”– un orgullo más moderado. Así, un carpintero amateur podría mostrar su proyecto con “modesto orgullo”. En contraposición, un carpintero experto que diga “me salió tolerablemente bien” estaría hablando con el mismo orgullo modesto que la Eva de Milton.

<sup>36</sup> En una carta de 1807 escrita por William Hull, gobernador del Territorio de Michigan, a las autoridades británicas en Canadá con respecto a la primera compañía oficial de milicia Afroamericana, se usa el término “Armas” en ambos sentidos. Cuando militares afroamericanos fueron vistos en una práctica militar por oficiales británicos del otro lado del río, el Gobernador Hull escribió:

“El permiso que le he otorgado a un pequeño número de *Negroes*, para ejercitar ocasionalmente con el servicio militar (...) me informan que ha ocasionado cierta

esto presenta la siguiente pregunta: ¿cuál es el contexto histórico y lingüístico de la Segunda Enmienda?

En principio, la enmienda se enfoca en la conexión entre un ciudadano de la milicia y el éxito del autogobierno popular, una relación que, como señala J. G. A. Pocock, se expresa “en un lenguaje que proviene directamente” de Maquiavelo.<sup>37</sup> En “Heller”, el juez Scalia se apoyó fuertemente en la historia de la Declaración de Derechos inglesa del siglo XVII, la cual repudiaba la práctica de los Stuarts, quienes, habiendo desarmado a las milicias Protestantes, utilizaron unas selectas milicias Católicas para reprimir a sus enemigos.<sup>38</sup> Desde esta perspectiva, una ciudadanía armada actúa presuntamente como un control del poder central que preserva la libertad.<sup>39</sup> Sin embargo, esta visión presenta tres dificultades. Una es que se contradice con el texto de la enmienda, que aclara “la seguridad de un Estado libre” y no la libertad de sus ciudadanos individuales. Segundo, una interpretación de la enmienda basada en los

sensibilidad entre los habitantes de la orilla británica. Tenga por seguro, Señor, es sin ningún tipo de fundamento, puesto que solo pueden hacer uso de sus armas mientras practican, en todo otro momento, estas son depositadas en un lugar fuera de su alcance”.

Carta del Gob. William Hull al Teniente Coronel Jaspar Grant, 3 de septiembre de 1807, citado en MILES, Tiya, *The Dawn of Detroit: A Chronicle of Slavery and Freedom in the City of the Straits*, 2017, 192-96. La referencia a “ejercitar con el servicio militar” refiere a la práctica formal como militares; en la segunda referencia, “armas” connota simplemente armamentos (para ser claros, las armas que ellos utilizaban como soldados).

<sup>37</sup> Pocock, J. G. A., *The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*, 1975, 528. Interesante, pero no sorprendente, es que ninguno de los artículos u opiniones que apoyan una lectura amplia de la Segunda Enmienda menciona a Maquiavelo o la tradición militar en el pensamiento civil republicano que éste originó.

<sup>38</sup> “Heller”, 554 U. S. en 593.

<sup>39</sup> Existían, ciertamente, aquellos que argumentaban que la milicia armada servía como un límite a la tiranía. “La gran objeción a este Gobierno” según Patrick Henry era “es que no nos permite tener los medios para defender nuestros derechos; o de llevar a cabo una guerra contra los tiranos...” STORING, Herbert J., *What the Anti-Federalists Were For: The Political Thought of the Opponents of the Constitution*, 1981, 35. Ver también LEVINSON, Sanford, “The Embarrassing Second Amendment”, en 99 *Yale L. J.* 637, 648 (1989) (sugiriendo que “el principal ‘valor del límite’ en una forma de gobierno republicana es la posibilidad de una población armada, presumiblemente motivada por el compromiso compartido hacia el bien común para resistir a la tiranía gubernamental”).

acontecimientos que tuvieron lugar en Inglaterra luego de la Restauración, claramente le debe poco a Maquiavelo, quien vivió más de un siglo y medio antes. Tercero, este razonamiento no puede explicar la conexión exacta entre “la seguridad de un Estado libre” y “una milicia bien ordenada”.<sup>40</sup>

En *El Príncipe*, Maquiavelo argumentó a favor de la superioridad pragmática de una milicia formada por tropas nativas, en lugar de mercenarios (conocidos en su época como *condottieri*) o una tropa de aliados (a quienes se refiere como auxiliares).<sup>41</sup> En *El Arte de la Guerra*, Maquiavelo consideró que una milicia de soldados ciudadanos podía “utilizarse en tiempos de paz para entrenar y en tiempos de guerra por necesidad y por la gloria (...) y cualquier ciudad gobernada de otra manera no está bien ordenada”.<sup>42</sup> La innovación clave de Maquiavelo fue su insistencia en la relación entre el entrenamiento de la milicia y una ciudad bien ordenada. El argumento, explica Pocock, era que la virtud militar producía la virtud política porque en ambos casos la república es el bien común y, a la inversa, es “a través de la disciplina militar que se aprendía a ser un buen ciudadano y a exhibir la virtud cívica”.<sup>43</sup> Lejos de la súplica, la primera cláusula de la enmienda traza una conexión explícita entre “la seguridad del Estado libre” y una “milicia bien ordenada”. No solamente la milicia tiene que estar bien entrenada para ser efectiva en batalla, sino que una milicia bien ordenada producirá ciudadanos autodisciplinados. En palabras del sucesor de Maquiavelo en el siglo XVII, James Harrington: “‘den buenos hombres que ellos harán buenas leyes’ es la máxima de un demagogo (...) Pero ‘den buenas órdenes y ellas harán buenos hombres’ es la máxima de un legislador y la más infalible en política”.<sup>44</sup> El objetivo no era

<sup>40</sup> La opinión de Scalia en el voto de la mayoría le prestó poca atención a esta cláusula, observando (tautológicamente) “que la frase bien ordenada implica nada más que la imposición de una adecuada disciplina y entrenamiento”. “Heller”, 554 U. S. en 597.

<sup>41</sup> MAQUIAVELO, Nicolás, *The Prince*, 47-49 (Luigi Ricci trans. 1903). Las armadas modernas profesionales surgieron en Europa en el siglo XVIII. Con la guerra de 1812, la eficacia de la milicia fue en gran parte desacreditada, aunque no necesariamente el mito. WILENTZ, Sean, *The Rise of American Democracy: Jefferson to Lincoln*, 2005, 164.

<sup>42</sup> MAQUIAVELO, Nicolás, *Art of War I*: 75-76, en 16 (Christopher Lynch trans. ed., 2003).

<sup>43</sup> POCOCK, nota *supra* 37, en 201.

<sup>44</sup> HARRINGTON, James, *The Commonwealth of Oceana and A System of Politics*, en 64 J. G. A. Pocock, 1992. Como él luego señala: “buenas órdenes hacen buenos a hombres

la libertad como independencia de un poder central fuerte, sino la seguridad en el sentido maquiavélico de que “los cimientos fundamentales de todos los estados son una buena milicia, y allí donde esta no existe no puede haber, ni buenas leyes ni ninguna otra cosa buena (ni nada bueno)...”<sup>45</sup>

La concepción republicana de la milicia ciudadana de Maquiavelo fue la fuente de la oposición Whig a una armada profesional; una controversia que se propagó por Inglaterra en la llamada “guerra de papel” de 1697-1699 y que, si bien no se la menciona en “Heller”, influyó de manera directa la adopción de la Segunda Enmienda.<sup>46</sup> Esta tradición

malos, y malas órdenes hacen malos a los hombres buenos”. *Ibid.* en 274. Harrington fue una influencia importante en los Legisladores de la Constitución de los Estados Unidos, especialmente Adams. BAILYN, Bernard, *The Ideological Origins of the American Revolution*, 34, 45 (1967); WOOD, Gordon S., *The Creation of the American Republic, 1776-1787*, en 48-49 (2ª ed., 1998). De Harrington es la conocida frase “un gobierno de leyes y no de hombres”. HARRINGTON, *supra*, en 35. Ver también MICHELMAN, Frank I., “The Supreme Court, 1985 Term-Foreword: Traces of Self-Government”, en 100 *Harv. L. Rev.* 4, 4, nro. 2 (1986).

<sup>45</sup> MACHIAVELLI, Niccolò, *Discourses on Livy*, III, ch. 31, 4, en 283 (Harvey C. Mansfield & Nathan Tarcov eds., 2009); ver también “*The Prince*”, nota *supra* 41, en 47 (“Los principales cimientos de todos los Estados (...) son las buenas leyes y las buenas milicias. Y así como no puede haber buenas leyes donde no hay buenas armas, donde hay buenas armas debería haber buenas leyes (...).”). El término usado en la traducción de Mansfield del pasaje de los *Discourses* citado en el texto es “military”, pero en el italiano original la palabra usada es *milizia* y no *militari*. *Tutte Le Opere di Niccolò Machiavelli* 413 (Francesco Flora & Carlo Cordie eds., 1949). Philip Bobbitt entiende que Maquiavelo argumenta que buenas armas hacen buenas leyes porque el Estado tiene el poder de hacer cumplir el orden en asuntos inherentemente recalcitrantes. BOBBITT, Phillip, “Garments of Court and Palace: Machiavelli and the World that He Made”, 69-70 (2013) (cita *Discourses*, *supra*, atbk. I, ch. 3, 1, en 15). Pero en realidad el argumento de Maquiavelo es que: (1) buenas armas hacen buenas leyes porque buenas armas (esto es, fuerzas militares efectivas) requieren buena disciplina; (2) buena disciplina construye buen carácter porque los ciudadanos militares aprenden tanto la disciplina del autocontrol como la capacidad o disposición para sacrificarse ellos mismos en pos de un bien mayor, y (3) ciudadanos de buen carácter harán buenas leyes en el mismo sentido que, como el mismo Bobbitt señala, “buenas leyes son aquellas que efectivamente sirven al bien común”. *Ibid.* en 69.

<sup>46</sup> Ver POCOCK, nota *supra* 37, en 426-32, 528; SCHWOERER, Lois G., “The Literature of the Standing Army Controversy”, en 28 *Huntington Lib. Q.* 187, 1697-1699 (1965). Esta literatura estuvo ampliamente disponible y fue influyente en las colonias durante la Revolución y el período de legislación. *Ibid.*, en 210-11; BAILYN, nota *supra* 44, en 43-45, 61-63, 112-16. Cf. POCOCK, nota *supra* 37, en 597 (“la regla Whig y los

militar cívica republicana también se ve reflejada en varias constituciones europeas; en particular, la Constitución Suiza estipula: “En principio, las fuerzas armadas serán organizadas como una milicia”.<sup>47</sup>

Toda esta cuestión histórica, por supuesto, que se pierde en el voto de la mayoría en “Heller” por esa lectura deliberadamente rígida de la Segunda Enmienda.

En contraposición, un acercamiento desde la semántica de marcos une al lenguaje con la historia. Para aclarar este punto, supongamos que digo: “tenemos invitados esta noche, te agradecería si podés traer una silla extra”. Mi interlocutor tiene una mecedora, un *puff*, y una decrépita —aunque todavía útil— silla plegable. ¿Cuál traería? La respuesta es que no sabe; dependerá del propósito de la reunión. Si se trata de una cena, la mecedora y el *puff* no servirían. Pero si es para un debate en grupo, por ejemplo, un club de lectura, definitivamente podríamos elegir la mecedora o el *puff* en lugar de la silla plegable. Supongamos, en cambio, que digo “una audiencia cómoda es necesaria para el éxito de un club de lectura, por favor traé una silla esta noche”. En esa situación, dejando de lado la estructura extraña de la oración, el receptor sabría exactamente

neo-harringtonianos (...) formaron una literatura autoritaria de esta cultura [colonial] (...) y que explica la singular homogeneidad cultural e intelectual de los Padres Fundadores y su generación”).

<sup>47</sup> Bundesverfassung [BV] [Constitución] Apr. 18, 1999, SR 101, art. 58, párr. 1 (*Switz*), trad. en 101 *Federal Constitution of the Swiss Confederation, Fed. Council*, <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/19995395/index.html#a58> (Jan. 1, 2020). Servicio militar universal también es requerido por las constituciones de Austria, Dinamarca, Finlandia y los Países Bajos. Bundes-Verfassungsgesetz [B-VG] [*Constitution*] BGBl, nro. 1/1930, modificado por última vez por Bundesverfassungsgesetz [BVG] BGBl, nro. 102/2014, art. 9a, 3, [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/ErV/ERV\\_1930\\_1/ERV\\_1930\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/ErV/ERV_1930_1/ERV_1930_1.pdf) (Austria) (traducción incluida); *Constitutional Act (Den.)*, Sec. 81 (June 5, 1953), traducido en *My Constitutional Act, Folktinget*, [https://www.thedanishparliament.dk/-/media/pdf/publikationer/english/my\\_constitutional\\_act\\_with\\_explanations.ashx](https://www.thedanishparliament.dk/-/media/pdf/publikationer/english/my_constitutional_act_with_explanations.ashx); Suomen Perustuslaki, 12 Luku, § 127 (Fin.), traducido en *The Constitution of Finland, Ministry of Justice*, <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>; StatuutNed [Charter] art. 98, traducido en *Netherlands's Constitution of 1814 with Amendments through 2008, Constitute*, [https://www.constituteproject.org/constitution/Netherlands\\_2008.pdf?lang=en](https://www.constituteproject.org/constitution/Netherlands_2008.pdf?lang=en). Defensores de la Segunda Enmienda señalan con frecuencia que los reclutas suizos guardan sus armas en sus casas. Desde 2007, sin embargo, los reclutas suizos tienen rifles, pero no municiones. S. R. 514.101, Art. 1 & 7.

qué tipo de silla llevar, dado que la cláusula introductoria indicó con precisión el marco a invocar. En otras palabras, el significado de una cláusula tal como “el derecho a guardar y portar armas” no es una declaración transparente e independiente del contexto que se pueda deducir de las simples palabras del texto. Las palabras solas no indican qué tipo de armas, con qué propósitos y bajo qué condiciones pretenden ser incluidas. En todo caso, el significado de la cláusula depende del marco y solo puede ser inferido a través de un proceso más complejo de reconstrucción, aunque aquí es transmitido por la cláusula de apertura de la disposición constitucional.

El significado no es mecánico: no se deduce de la denotación literal de una palabra ni del orden adecuado de conceptos. La sintaxis puede ser una ayuda para el significado, pero no puede sustituirlo. El significado es una función de los marcos de referencia que proveen contenido a las palabras que usamos. Para ser más precisos, el significado no está en las palabras sino en la mente.

### III

En *The Nature of the Judicial Process*, Cardozo yuxtapone lógica o “el método de filosofía” con “un mero sentimiento de justicia”.<sup>48</sup> Pero la justicia no es una emoción; es un *sentido* que surge de nuestro proceso cotidiano de creación de significado. El sentido semántico, como hemos visto en los casos de “seguro” y “portar armas”, involucra procesos complejos de inteligibilidad que recurren al conocimiento tácito del dominio relevante, incluidos el contexto, el propósito, pactos sociales y suposiciones, modelos de comportamiento, etc. Estos modelos cognitivos y culturales encarnan normas de comportamiento que forman nuestro sentido de justicia en la situación.<sup>49</sup>

La ley de falso testimonio provee un contexto instructivo en el que examinar la relación entre justicia y semántica. El estatuto federal 1621 establece: “Aquel que, habiendo prestado juramento ante tribunal

<sup>48</sup> CARDOZO, nota *supra* 6, en 44.

<sup>49</sup> Sobre la cercana conexión conceptual entre marco semántico o modelo cognitivo esbozado aquí y la noción de Karl Llewellyn de “situación sensorial”, ver WINTER, *Clearing in the Forest*, nota *supra* 26, en 216-22.

competente, oficial, o persona (...) voluntariamente y en contradicción con tal juramento, declara o suscribe a cualquier cuestión material que sepa que no es cierta es culpable de falso testimonio”.<sup>50</sup> En “Bronston vs. United States”,<sup>51</sup> la Corte Suprema sostuvo que la ley no es transgredida “siempre que el testigo diga la verdad exacta”.<sup>52</sup>

Bronston era el único propietario de una empresa que buscaba aplacar a sus acreedores de acuerdo al Capítulo XI de la Ley de Quiebra. Durante el proceso judicial, el abogado de uno de los acreedores le preguntó a Bronston si él tenía cuentas en bancos suizos. Bronston respondió que no. El letrado luego interrogó si alguna vez había tenido ese tipo de cuentas, a lo que Bronston contestó: “la compañía tuvo una cuenta por seis meses en Zúrich”.<sup>53</sup> De hecho, Bronston también tuvo una cuenta bancaria personal en Geneva por cinco años, durante los cuales depositó y retiró más de 180.000 dólares. En el juicio por falso testimonio al que luego se sometió a Bronston, el juez informó al jurado que el problema yacía en dilucidar si Bronston había “hablado desde su verdadera convicción”, que no podía ser condenado si simplemente no había entendido la pregunta, y que su respuesta debía “ser considerada en el contexto en el que fue formulada”.<sup>54</sup> La Corte de apelaciones confirmó la sentencia bajo el argumento de que había cometido falso testimonio porque había dado intencionalmente “una respuesta que abarcaba solo una verdad a medias (...) en lugar de la respuesta acorde que exigía una pregunta determinada” y que eso “constituía una mentira por su implicación negativa”.<sup>55</sup>

Un fallo unánime de la Corte Suprema revirtió la condena. La Corte reconoció que “en la respuesta a la segunda pregunta se insinúa que nunca existió una cuenta bancaria personal; en una conversación casual, podría razonablemente deducirse esta interpretación”.<sup>56</sup> Aun así, concluyó que Bronston no había incurrido en falso testimonio, puesto que su

<sup>50</sup> 18 U. S. C. § 1621 (2018).

<sup>51</sup> 409 U. S. 352 (1973).

<sup>52</sup> *Ibíd.* en 360. Para una explicación de la conclusión de la Corte en términos de los efectos de prototipo, ver WINTER, *Clearing*, nota *supra* 26, en 303-08.

<sup>53</sup> “Bronston”, 409 U. S. en 354.

<sup>54</sup> *Ibíd.* en 355.

<sup>55</sup> *Ibíd.* en 356 (cita 453 F.2d 555, 559 (2d Cir. 1972)).

<sup>56</sup> *Ibíd.* en 357.

declaración fue cierta en cuanto a los hechos, es decir, la compañía sí había tenido una cuenta bancaria en Suiza. La Corte rechazó la conclusión del jurado, que dedujo que Bronston había querido confundir a éste, al sostener que el estado mental del testigo es “relevante solo hasta el peso que tiene en sí ‘no cree que (su respuesta) sea cierta’”.<sup>57</sup>

En varios sentidos, “Bronston” fue una decisión curiosa.<sup>58</sup> En primer lugar, la Corte pretendió leer la ley de manera “literal”, insistiendo en que “la ley no establece como acto criminal el hecho de que un testigo, voluntariamente, declare sobre una cuestión material que implique una cuestión material que no cree cierta”.<sup>59</sup> Aun así, la propia decisión de la Corte — que la ley no aplica “siempre que el testigo diga la verdad exacta” — es apenas una desviación del texto de la ley.<sup>60</sup> En otros términos, la 1621 hace de la falsa creencia, no de una falsedad fáctica, el gravamen del delito.

Quizás la Corte consideró que cuando uno declara una verdad insuficiente, pero “literal”, uno cree su propia mentira. Ni el jurado ni los tribunales inferiores coincidieron con esa opinión; de hecho, una persona corriente podría ser excusada por asumir que un testimonio que pretende engañar al tribunal es alcanzado por la prohibición de testificar algo que “uno no cree que sea cierto”. En otras palabras, cualquier persona podría haber entendido que la 1621 prohíbe mentirle a un tribunal.

Tal vez la Corte entendió que, al insistir con la falsedad fáctica, *estaba* interpretando que la norma prohibía mentir. Pero, al entender la falsedad fáctica como la condición *sine qua non* del delito, la Corte interpretó la ley a la inversa. En su trabajo empírico, Linda Coleman y Paul Kay descubrieron que, aunque las personas típicamente definen a la mentira como una declaración falsa, la falsedad fáctica es el criterio menos

<sup>57</sup> *Ibid.* en 359.

<sup>58</sup> La Corte puso la carga en el abogado de la parte para prevenir contra el engaño a través de un adecuado interrogatorio: “Si un testigo evade una pregunta, es responsabilidad del abogado reconocer la evasión y remarcarle la cuestión al testigo”. *Ibid.* en 358-59. Cuando los cargos por falso testimonio surgen de un caso criminal en el que el gobierno es parte, ese argumento tiene algún sentido. Pero “Bronston” era un procedimiento de quiebra; el gobierno no era parte y solo podía actuar luego del hecho para penar un fraude que tuvo lugar en sus tribunales.

<sup>59</sup> *Ibid.* en 357-58 (énfasis en el original).

<sup>60</sup> *Ibid.* en 360.

relevante de los tres utilizados para identificar una enunciación como falsa.<sup>61</sup> En cambio, “se encontró un patrón consistente: la falsedad de lo que uno cree es el elemento más importante del prototipo de *mentira*, el engaño intencionado el siguiente elemento más importante, y la falsedad fáctica el menos importante”.<sup>62</sup> La ley de falso testimonio refleja con exactitud este entendimiento social de lo que constituye una “mentira”. Se centra en la falsedad de lo que se cree cierto; tal como la gente común.

En segundo lugar, la Corte fue curiosamente inconsistente con su razonamiento. El tribunal de primera instancia había indicado al jurado que una respuesta podía ser deliberadamente engañosa incluso si, técnicamente, era cierta; dieron el ejemplo de una persona que testifica haber entrado a una tienda cinco veces cuando, en realidad, entró cincuenta veces. La Corte rechazó ese análisis: “se presta a duda la descripción como ‘técnicamente cierta’ de una respuesta que le resta importancia a un hecho numérico en contestación a una pregunta sobre cantidades específicas”.<sup>63</sup> Pero es difícil apreciar cómo la Corte pudo encuadrar esta declaración con su argumento en “Bronston”. Por un lado, una respuesta que deliberadamente minimiza un monto sigue siendo parcialmente cierta: el testigo sí ingresó cinco veces a la tienda. Si parece lo contrario es solo porque, *en contexto*, ese número menor (cinco en lugar de cincuenta) es intencionalmente engañoso. Por otro lado, también podría decirse que Bronston le quitó importancia a un hecho numérico: le preguntaron si él alguna vez había tenido cuentas en Suiza; él contestó que la compañía

<sup>61</sup> COLEMAN, Linda y Paul KAY, “Prototype Semantics: The English Verb Lie”, en 57 *Language* 26, 43 (1981). Cole repitió el estudio de Coleman y Kay para Makkani Arabic, encontrando solo algunas diferencias religiosas y culturales menores. COLE, Shirley A. N., “Semantic Prototypes and the Pragmatics of Lie Across Cultures”, en 23 *Lacus Forum* 475 (1996). Hardin confirmó las conclusiones de Coleman y Kay en el español ecuatoriano, aunque encontró normas culturales de camaradería diferentes que avalaban una tolerancia mayor para las mentiras sociales. HARDIN, Karol J., “The Spanish Notion of Lie: Revisiting Coleman and Kay”, en 42 *J. Pragmatics*, 3199 (2010). Ver también MEIBAUER, Jörg, “Lying and Falsely Implicating”, en 37 *J. Pragmatics* 1373, 1396 (2005) (sostiene que una implicación falsa debería ser incluida en la definición general de mentira, y que esto se correspondería con el uso ordinario al que refieren Coleman y Kay).

<sup>62</sup> COLEMAN y KAY, “Prototype Semantics”, nota *supra* 61, en 43 (énfasis en el original).

<sup>63</sup> “Bronston”, 409 U. S. en 355 nro. 3.

había tenido una cuando, en realidad, él tenía dos cuentas en Suiza: una para la empresa y otra para él.

Tercero, "Bronston" ignora la manera en la que los humanos de verdad se comunican.<sup>64</sup> En conversaciones cotidianas, las personas realizan enunciaciones inferidas, contando con la comprensión del interlocutor sobre dicha inferencia. Consideremos el siguiente diálogo: "¿Cómo hicieron para estar afuera todo el fin de semana?" "Mi mamá está en la ciudad". Si tomamos la respuesta por su valor figurado, sería un *non sequitur*. No lo comprendemos de esa manera porque automáticamente inferimos la información del contexto que le da sentido a la respuesta, que el destinatario tiene hijos (o alguna responsabilidad similar), que su mamá accedió a hacer de niñera (o cuidadora); y que, como la madre estaba disponible para asumir esa tarea, la pareja pudo pasar el fin de semana sola.

En un célebre artículo,<sup>65</sup> H. P. Grice identificó las características generales del discurso que habilitan esas inferencias. A la idea básica la llamó el *principio cooperativo*: "la contribución a la conversación debe ser la requerida de acuerdo con el momento en el que ocurre, con el propósito o la dirección de la conversación que está teniendo lugar".<sup>66</sup> A partir de allí, especificó cuatro subcategorías o corolarios, las máximas de: (1) *cantidad*, hacer la contribución tan informativa como sea requerida por el propósito actual; (2) *calidad*, no decir algo que sea falso o de lo que no se tiene certera evidencia; (3) *relación*, ser relevante; (4) *formas*, ser claro, conciso, y prolijo.<sup>67</sup> Así, en nuestro diálogo hipotético, el interrogador

<sup>64</sup> *Ibíd.* en 357 y texto superior que acompaña la nota 51.

<sup>65</sup> GRICE, H. P., "Logic and Conversation, in *Syntax and Semantics*", en 3 *Speech Acts* 41 (P. Cole & J. Morgan eds., 1975). Este artículo fue parte originalmente de las lecciones de William James *Lectures* en Harvard en 1967.

<sup>66</sup> *Ibíd.* en 45.

<sup>67</sup> *Ibíd.* en 45-46. Nótese las patologías conversacionales que tipifican la violación de una o más de estas máximas. Si alguien dice demasiado (máxima de cantidad), puedo impacientarme, pensar que al otro no le importa mi tiempo, o inferir que me cree estúpido. Si digo algo en lo que no creo (máxima de calidad), el otro concluirá que estoy mintiendo o tratando de engañarlo. Si el interlocutor responde de manera irrelevante o se extiende demasiado (máxima de relación y forma), puedo pensar que no me respeta. El otro concluirá lo mismo si yo lo ignoré por completo (principio cooperativo).

entiende que su interlocutor está respondiendo a la pregunta (máxima de relación) del modo más simple y directo (máxima de formas) al contestar escuetamente (máxima de cantidad), es decir: “tenemos niñera”. Grice denomina a esto “implicatura conversacional”.<sup>68</sup>

En un caso como “Bronston”, se espera que la respuesta a la pregunta “¿alguna vez tuvo una cuenta bancaria en Suiza?” sea adecuada (máxima de relación), honesta (máxima de calidad) y suficiente (máxima de cantidad). Cuando Bronston dice que “la compañía tenía una cuenta” sabe que está orientando al interlocutor a concluir que no tenía ninguna otra cuenta suiza. Como explica Eve Sweetser, “una declaración abierta y una declaración falsa están vinculadas por la implicatura conversacional griceana; la expresión en contexto es irrelevante o insuficiente a menos que el interlocutor también asuma la falsedad tácita”.<sup>69</sup> Tal como la Corte admitió en “Bronston”, “solo esta negación tácita podría aportar un nexo lógico entre la consulta acerca de la cuenta personal del demandante y la evasiva del demandante en respuesta a la pregunta sobre la cuenta de la compañía en Zúrich”.<sup>70</sup> Así, el contenido de la expresión puede ser cierto, pero el significado deseado es falso. La implicatura no está “en” las palabras, sino que la conlleva “el decir lo que es dicho, o al ‘ponerlo de esa manera’”.<sup>71</sup>

La ley define el falso testimonio como una declaración voluntaria sobre una cuestión material que el testigo no cree que sea cierta. La Corte tomó el término “declaración” en su mínima expresión, entendiéndolo sólo como las palabras exactas que se enuncian. Sin embargo, la declaración deseada —que Bronston sabía que no era cierta— era la combinación de las palabras dichas y el significado (esto es, la implicatura) que estas acarrearán. En otras áreas, la ley es más realista reconociendo declaraciones. La Regla 801 (a) de las Normas Federales de Evidencia, en su definición de “declaración”, incluye “conducta no verbal, si la

<sup>68</sup> *Ibíd.* en 45. Con esto, Grice quiere decir que la implicatura no es convencional, si no que surge del contexto de la conversación.

<sup>69</sup> SWEETSER, Eve E., *The Definition of Lie: An Examination of the Folk Models Underlying a Semantic Prototype*, in *Cultural Models in Language and Thought*, 43, 60, Dorothy Holland & Naomi Quinn eds., 1987.

<sup>70</sup> “Bronston”, 409 U. S. en 361, nro. 5.

<sup>71</sup> GRICE, nota *supra* 65, en 58.

intención de la persona es que sea una respuesta”.<sup>72</sup> El privilegio contra la autoincriminación forzada previsto en la Quinta Enmienda se extiende al acto de producir documentos en respuesta a una citación cuando el acto producido tiene aspectos comunicativos o testimoniales; ejemplo: cuando implicaría admitir la existencia del documento, que se encuentra en posesión de esa persona, o que esa persona conocía su contenido.<sup>73</sup> Bajo la ley de Falsas Declaraciones, que rige la presentación de información al gobierno, omitir llenar un espacio en blanco en un formulario que requiere información (tal como ingresos percibidos o situación de empleo) ha sido considerado “falsa declaración”.<sup>74</sup> Asimismo, la respuesta “N/A” (no se aplica) en un formulario de inmigración fue entendida como una violación a una ley federal.<sup>75</sup>

Si resulta extraño caracterizar de “declaración” a una falsedad implícita o al acto de dejar en blanco la pregunta de un formulario, consideremos la expresión idiomática “silencio ensordecedor”. En este caso, no hay ninguna declaración, sin embargo, tomamos la falta de esa enunciación esperada (máxima de relación) como si dijera mucho (máxima de cantidad). Así, también, una implicatura es una declaración tácita acarreada por una declaración abierta. De hecho, la Corte caracterizó el testimonio de Bronston precisamente de esta manera: señaló claramente que sería razonable que el interrogador concluyera que “se da una respuesta que no contesta la cuestión solo porque se *intenta hacer una declaración* —una declaración negativa— relevante para la pregunta hecha”.<sup>76</sup> Así, una interpretación mejor de la ley sería simplemente incorporar nuestra comprensión cotidiana de lo que significa declarar algo (en este caso, algo que uno sabe que no es cierto). Después de todo, los

<sup>72</sup> Ver TIERSMA, Peter Meijjes, “The Language of Perjury ‘Literal Truth’ Ambiguity, and the False Statement Requirement”, en 63 *S. Cal. L. Rev.* 373, 409-19 (1990).

<sup>73</sup> “United States vs. Doe”, 465 U. S. 605, 612 (1984).

<sup>74</sup> *The False Statements Act* está codificado en 18 U. S. C. §§ 1001 y ss. (2018). Para interpretaciones judiciales, ver, ej., “United States vs. Ryan”, 828 F. 2d 1010, 1017 (3<sup>a</sup> Cir. 1987); “United States vs. Mattox”, 689 F.2d 531 (5<sup>a</sup> Cir. 1982); TIERSMA, nota *supra* 72, en 409-12.

<sup>75</sup> “United States v. Mensah”, 737, F. 3d 789, 804-05 (1st Cir. 2013) (contestar que N/A una pregunta sobre si el solicitante ya había presentado una solicitud de inmigración bajo otro nombre constituía una declaración material falsa en violación al 18 U. S. C. § 1015 (a) (2012)).

<sup>76</sup> “Bronston”, 409 U. S. en 361 nro. 5 (énfasis agregado).

testigos y el jurado también son personas; no abandonan su competencia lingüística cotidiana cuando ingresan a la sala de juicio.

Y esa competencia es sorprendentemente sofisticada y robusta. “Mentira” tiene una semántica compleja que aporta un amplio rango de herramientas a los usuarios corrientes del lenguaje, para valorar la ética de una gran variedad de actos del habla. Eve Sweetser emplea una versión de la semántica de cuadros y pragmática griceana para ahondar en las conclusiones de Coleman y Kay.<sup>77</sup> El concepto “mentira”, explicó, es entendido en relación con dos modelos que reflejan nuestras expectativas implícitas con respecto a la conversación y el conocimiento. El primer modelo supone que la conversación normalmente implica la intención de resultar útil; ejemplo: el principio cooperativo de Grice. El segundo reconoce que la mayor parte de lo que sabemos se debe a que contamos con razones suficientes para creer que sabemos, en lugar de ser un conocimiento de primera mano.

Una “mentira” es una declaración que trasgrede las expectativas sociales y los entendimientos mutuos reflejados en estos modelos. Comúnmente, alguien es útil si transmite información verdadera. Dado que casi todo nuestro conocimiento está basado en tener razones suficientes para creer que sabemos, el criterio central que identifica una declaración como “mentira” es que el hablante no crea en su propia enunciación. La falsedad en lo que se cree, además, conlleva una ruptura con la suposición normativa fundamental de la intención de ser útil. Los descubrimientos de Coleman y Kay acerca de que la intención de engañar era más importante que la falsedad fáctica para identificar a una declaración como una “mentira” sigue el mismo razonamiento: es la intención de engañar la que acarrea una ruptura con la suposición normativa fundamental de la intención de ser útil.<sup>78</sup> La falsedad fáctica es accidental; puede implicar falsedad de lo que se cree o intención de engañar, o no. Así, si yo erróneamente insisto que el presidente Obama es diestro, habré dado información falsa.

<sup>77</sup> SWEETSER, nota *supra* 69, en 43. La explicación de Sweetser es desarrollada con más profundidad en LAKOFF, nota *supra* 27, en 71-74, and WINTER, *Clearing in the Forest*, nota *supra* 27, en 297-300 (mapeo del concepto como una categoría radial).

<sup>78</sup> Cf. BLAKE, William Blake, “Auguries of Innocence”, líneas 53-54: “A Truth that’s told with bad intent/ Beats all the Lies you can invent”, en *The Complete Poetry and Prose of William Blake* 491, ed. David V. Erdman, 1982.

Pero no habré mentido. Por el contrario, si paso un dato sobre la bolsa que sé que es falso y la persona igualmente invierte teniendo en cuenta ese dato falso, tendría razón al considerarme un mentiroso y no volver a solicitar mi consejo en el futuro.

Dado que nuestro concepto cotidiano de "mentira" es entendido en relación con nuestras expectativas sociales sobre una conversación, se tiene en cuenta el contexto de una manera que la definición de la Corte, condicional a la verdad, no lo toma, pues "mentira" es simplemente una falsa declaración. De hecho, el inglés cotidiano tiene un vocabulario detallado para distinguir una amplia variedad de declaraciones falsas: "mentiras sociales", "mentira piadosa", "mentirita", "fantasías", "ficción", "broma", "cuentos", "exageraciones", "recorte" y "errores". Cada una de estas expresiones refleja un marco social de referencia diferente que permite evaluar una declaración falsa.

Términos como "broma", "cuento de mentira" y "ficción" indican que la condición informativa del modelo de conversación no es fundamental. En estos casos, hablante y escuchante operan dentro de un marco que supone que existen otros propósitos para la conversación, como lo son el humor y el entretenimiento. De manera similar, el término "mentira social"; ejemplo: decirle al anfitrión que fue una hermosa velada cuando, en realidad, no lo fue; asume un marco de comunicación en el que la cortesía es más útil que la información. "Mentira piadosa" y "mentirita" suponen un marco en el que generalmente aplica la condición informativa, pero en el que esa información no tiene ninguna importancia particular. Términos como "fantasía", "exageración" y "error" (así como prevenirse con "hasta donde yo sé") implican que el modelo de conocimiento ha sido suspendido. La creencia del hablante puede estar engañada, exagerada o solo equivocada. En cualquier caso, el interlocutor no depende de la "verdad" de esa enunciación. Un término como "recorte" o una prevención como "hasta donde sé" asumen que el modelo de conocimiento es clave pero que las condiciones aceptables de la "verdad" han sido alteradas.

En contraste con el abordaje rígido de la Corte al falso testimonio, nuestra comprensión social cotidiana de lo que constituye una "mentira" representa una amplia gama de opiniones normativas similares. Así, Coleman y Kay hallaron que "los sujetos toman la palabra mentira, de

manera fácil y fiable, a actos del habla en discurso indirecto con una actitud del ‘más o menos’, en lugar del todo o nada”.<sup>79</sup> Y que “generalmente concuerdan en el peso relativo de los elementos”. La compleja semántica de “mentira” habilita a los usuarios comunes del lenguaje a realizar diferenciaciones, teniendo en cuenta el contexto, entre declaraciones meramente falsas y declaraciones engañosas (aunque sean ciertas literalmente). La línea de la falsedad fáctica que sigue la Corte, no sólo deja de lado estos criterios sutiles, sino que además deja lugar para que el “hombre malo” de Holmes engañe a jueces y jurados.<sup>80</sup>

De lo dicho se desprende que la justicia no tiene una sintaxis, pero sí una semántica. Esta surge de los procesos cotidianos de creación de significado que dependen de dónde se ubica nuestro conocimiento cultural de las normas de comportamiento que subyacen en cualquier área particular de la vida en sociedad. La competencia lingüística común *ya* encarna una semántica de la justicia. Lo que sucede es que, a veces, la ley la honra en su ruptura.

<sup>79</sup> COLEMAN y KAY, nota *supra* 61, en 43.

<sup>80</sup> HOLMES, Oliver Wendell (jr.), “The Path of the Law”, en 10 *Harv. L. Rev.* 457, 459 (1897) (“Si quiere conocer la ley y nada más, debe observarla como un hombre malo, al que solo le importan las consecuencias materiales que ese conocimiento le permite predecir, no como uno bueno, que encuentra las razones de su conducta, tanto adentro como afuera de la ley, en las sanciones más imprecisas de la consciencia”). Para un ejemplo especialmente indignante, ver “United States vs. Earp”, 812 F.2d 917 (4<sup>a</sup> Cir. 1987).



# Estudios e investigaciones



## La tutoría como dispositivo de enseñanza

PABLO COLMEGNA\*, NOELIA MATALONE\*\*  
y KATIA ROSENBLAT\*\*\*

...hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos que reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo.

GILLES DELEUZE

### RESUMEN

El presente trabajo propone la implementación de un sistema de tutorías en los cursos de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA), con el fin de adecuar los procesos de enseñanza a los distintos contextos que atraviesa nuestra población estudiantil, a la luz de una perspectiva más humana de la docencia y con miras a la formación de futuros abogados y abogadas con un perfil de aprendiz social. El disparador surge a consecuencia de la adaptación de la continuidad pedagógica a distancia, debido a la pandemia por COVID-19, que reforzó (o debió reforzar) la presencia docente

\* Abogado y docente en derechos humanos (UBA). Especialista en derechos humanos (CLACSO) y maestrando en relaciones internacionales (UBA). Correo electrónico: pablocolmegna@derecho.uba.ar.

\*\* Abogada (UBA). Investigadora y docente en derecho penal e internacional penal (UBA-UNDAV-UTDT). Especialista en derecho penal y maestranda (UTDT). Correo electrónico: nmatalone@derecho.uba.ar.

\*\*\* Abogada (UBA). Docente en derecho penal e internacional (UBA). Maestranda en justicia transicional, derechos humanos y Estado de derecho (Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights). Correo electrónico: krosenblat@derecho.uba.ar.

en el seguimiento del aprendizaje de las personas cursantes. Las estrategias para esta propuesta hacen énfasis en la necesidad de innovar los dispositivos didácticos, su relevancia científica y pedagógica, el abordaje de las tutorías y su plausibilidad institucional en la FDUBA, sus ventajas como promotoras de destrezas y habilidades, así como los obstáculos de su implementación. En conclusión, presentamos un proyecto que, a través de la flexibilidad y empatía, pretende mejorar y potenciar la calidad educativa y aumentar los índices de retención.

### PALABRAS CLAVE

Tutoría - Seguimiento - Ayudantes.

## Mentoring as a Teaching Device

### ABSTRACT

The instant work proposes the implementation of a mentoring system for the law courses at the School of Law of the University of Buenos Aires (FDUBA), in order to adjust teaching processes to the different contexts that students go through, in the light of a more humane teaching perspective and aimed at training future lawyers with a social profile. The proposal arises as a result of the need to adapt to distance teaching and learning due to the COVID-19 pandemic, which reinforced (or should have reinforced) the professors' presence in monitoring student learning. Hence, the proposed strategies emphasize the need to innovate as regards teaching devices, their scientific and pedagogical relevance, the approach to tutorials and their institutional plausibility at the FDUBA, their advantages as promoters of skills and abilities, as well as the obstacles to their implementation. In conclusion, we present a project that, through flexibility and empathy, aims at improving and enhancing educational quality and at increasing retention rates.

### KEYWORDS

Mentoring - Follow-up - Teaching assistants.

## I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo consiste en repensar la enseñanza universitaria a partir del dispositivo de las tutorías y su encuadre dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, “la FDUBA”). Este proyecto surge de la necesidad tanto de humanizar la enseñanza como de adecuar la formación de estudiantes a distintos contextos difíciles para cursantes individuales, grupos de cursantes o la población en general.

El acompañamiento mediante tutorías tiene sentido tanto en contextos donde prima la presencialidad, como cuando el mero contacto virtual se vuelve la regla. Además, busca tomar en cuenta que la universidad no puede estar aislada de la sociedad donde ocurren los aprendizajes. Por lo tanto, al omitir considerar las situaciones que la rodean y que afectan a estudiantes y docentes, pueden dificultarse seriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, como ejemplo de circunstancias que afectan especialmente a grupos de estudiantes o individuos, pero que traen consecuencias para toda la comunidad académica, podemos mencionar las siguientes: desigualdad económica, carencia de conocimientos previos necesarios para una cursada exitosa, falta de herramientas para lidiar con algunas emociones, estar experimentando una situación traumática (violencia doméstica, despido laboral, duelo, entre otras). Por otro lado, un ejemplo de contextos difíciles a nivel general es la situación generada por el COVID-19. Esta circunstancia nos lleva a tener que sostener la continuidad pedagógica mediante la educación a distancia, debido a la suspensión de clases presenciales y al cierre de todas las unidades académicas. Ante cualquiera de estas circunstancias, es cardinal sostener una visión humana del proceso de enseñanza que, además de transmitir contenidos teóricos, haga hincapié en contenidos procedimentales y actitudinales.<sup>1</sup> En ese marco, se invita a quienes enseñan a reducir sus propias expectativas, intereses, propósitos y exigencias, para escuchar el murmullo de sus cursantes, palpando el relieve que éstos muestran.

En este sentido, las tutorías están vinculadas a un abordaje de quienes estudian desde su singularidad, lo cual, en principio, puede parecer

<sup>1</sup> D’HAINAUT, L., *Objetivos didácticos y programación*, Barcelona, Oikos Tau, 1985.

incompatible con la diversidad de un curso universitario en la FDUBA. Sin embargo, este dispositivo pretende complementar la formación de futuros profesionales a través de un enfoque más empático y flexible, que contemple circunstancias específicas frente al carácter impersonal de las cursadas masivas. Es por esto que, frente a la tensión entre diversidad y singularidad, consideramos que el presente trabajo puede tener tres aristas: 1) la realidad de quienes estudian (empatía, sensibilidad, desigualdades, posibilidad real de acceso a la formación superior); 2) el rol, los recursos y las posibilidades de quienes enseñan en su rol de tutores (pensar su función, la necesidad de su reconocimiento institucional, profesionalización y de su capacitación), y 3) asimismo, las destrezas que se busca que quienes estudian adquieran o fortalezcan (pensar qué habilidades enseñar en cada contexto que nos atraviesa).

A tal fin, en primer lugar, revisaremos los propósitos de enseñar con las características propuestas en este trabajo en la órbita de la FDUBA; en segundo lugar, las razones por las cuales consideramos que esta propuesta es adecuada para generar un aprendizaje significativo,<sup>2</sup> y, en tercer lugar, las posibilidades que tiene una institución como la FDUBA para implementar tutorías.

Consideramos, por lo tanto, que la estrategia que ofrecemos intenta derribar la distancia entre docentes y estudiantes, así como entre la FDUBA y sus cursantes, ya sea por contextos generales (educación virtual a causa de una situación de emergencia) o bien por contextos singulares (vicisitudes personales o sociales de cada estudiante). Nuestra contribución pedagógica consiste en que estas dos dimensiones de la distancia pueden ser neutralizadas, o al menos disminuidas, a través de la implementación de distintas estrategias y dispositivos didácticos que, combinados con la modalidad de tutorías, pueden lograr dos propósitos: retención y entusiasmo estudiantil. No obstante, nos parece valioso también que el acompañamiento sea, en definitiva, un fin en sí mismo, parte del ejercicio de la docencia, más allá de esos resultados.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> LITWIN, E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pp. 75-77.

<sup>3</sup> MAGGIO, M., *Profesores ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro*. 20 de julio de 2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=0F12Jly3wIwib> (consultado julio 2020).

El dispositivo de las tutorías representa una posibilidad de mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular en contextos difíciles. Con tal norte, se buscará establecer cuáles son las competencias y habilidades que pueden potenciarse mediante la función del tutor en abstracto. Luego, se especificarán modos de implementar las tutorías en la cursada regular. Finalmente, se enfatizará el rol de quien ejerce la tutoría en contextos difíciles, tales como la situación de aislamiento generada por la COVID-19 y casos de dificultades en la población estudiantil, en relación con la educación a distancia y las nuevas tecnologías.<sup>4</sup>

## II. LA IMPORTANCIA DE INNOVAR EN LA INCORPORACIÓN DE DISPOSITIVOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Las metas de aprendizaje en la educación superior exigen definir qué se espera que aprendan quienes estudian, lo cual nos interpela como docentes a repensar cómo aprenden. Esto nos lleva a construir nuevas prácticas y a combinar dispositivos que sean compatibles con la realidad de los y las cursantes que tenemos enfrente.<sup>5</sup> Al respecto, explica Ramsden que, en general, se espera que quien enseña diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea.<sup>6</sup> Pero esto no se condice con la realidad. Es necesario disponer de un modelo educativo coherente que integre en su conjunto la visión institucional y no sean solo partes de un todo incongruentes entre sí.

Por lo tanto, es momento de pensar que la enseñanza del Derecho no debe consistir en repetir conceptos o revelar trucos para ganar juicios. Enseñar Derecho es, como dijo Carlos Nino hace más de 30 años, formar abogados y abogadas que se comprometan con las instituciones

<sup>4</sup> LUGO, M. T., *Tecnologías ubicuas y nuevas configuraciones institucionales en la educación superior*, 27-10-2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KmeC8SCEmvw> (consultado julio 2020).

<sup>5</sup> GUZMÁN, J., "La calidad de la enseñanza en la educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel?", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 33, México, pp. 130, 132.

<sup>6</sup> RAMSDEN, P., *Learning to teach in higher education*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer, 2007, pp. 4-5.

democráticas y proveer una crítica intelectual sería respecto del accionar de las instituciones públicas.<sup>7</sup>

A pesar de que las universidades están cambiando en el discurso institucional, en la práctica esto no ocurre; en lo cotidiano es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar.<sup>8</sup> Los cambios en la docencia no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica didáctica o al uso de TIC (tecnologías de la información y la comunicación): implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente para ayudar a quienes enseñan a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrar disposición a vivir nuevas experiencias educativas.<sup>9</sup> En ese sentido, tutores con predisposición a establecer una conexión con sus cursantes enriquecen y facilitan el logro de los propósitos y objetivos de la materia, si se genera algún tipo de “transferencia”.<sup>10</sup>

A partir de ese relevamiento, detenido y con diagnóstico, es que se pueden entonces seleccionar los recursos metodológicos para enseñar que mejor se adapten a la realidad de nuestros cursantes, tales como estudio dirigido, diálogo socrático, torbellino de ideas, *buzz session*, pequeños grupos de trabajo, *Philips 66*, debate, *role play*, entre otros,<sup>11</sup> todos ellos bajo la supervisión de quien lleva adelante la tutoría.

Por lo tanto, las mejoras en la calidad educativa son poco plausibles sin una modificación de las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen quienes enseñan. En estas condiciones, nuestro aporte es un proyecto político-académico,<sup>12</sup> dado que busca incorporar prácticas universitarias que tiendan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de inclusión del dispositivo de tutorías apunta a una educación de calidad que incluya a todos y todas: a quienes

<sup>7</sup> Jornada *Nuevos desafíos para la enseñanza del derecho*. 19-6-2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZDVzvS9oEWk> (consultado julio 2020).

<sup>8</sup> GUZMÁN, op. cit., p. 132.

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> SALOMÓN, G., *¿Por qué la transferencia es tan infrecuente?*, 20-10-2012. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=R0A5QtD9nHQ> (consultado julio 2020).

<sup>11</sup> JOSEPH, A., *Recursos metodológicos para enseñar en el aula*, 1990.

<sup>12</sup> Ver: Conferencia a cargo de Mariana Maggio, 9-6-2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PT1WLeRaoQ&feature=youtu.be> (consultado julio 2020).

enseguida se insertan en el proceso de aprendizaje y también a quienes les cuesta un poco más (sobre todo personas jóvenes que son primera camada de universitarios en sus familias). Puntualmente, proponemos un dispositivo que conjugue la excelencia con inclusión, que no sea a costa de que miles se queden en el camino: una excelencia académica sin que se caiga nadie.

### III. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA

En el sentido en que venimos desarrollando nuestro aporte, los propósitos<sup>13</sup> de la implementación de este conjunto de estrategias y recursos son los de transmitir, compartir y crear conocimiento, teniendo como meta un proceso de aprendizaje enriquecedor y significativo que fomente la resolución de conflictos jurídicos, entre otros. Esto deriva en una relación potente entre la teoría y la práctica, que se convierte en una caja de herramientas muy útil a lo largo de la carrera.<sup>14</sup>

Este proceso de aprendizaje debe tomar en cuenta aspectos sociológicos, culturales, políticos, simbólicos e intersubjetivos,<sup>15</sup> que consideramos esenciales para la formación superior, sobre todo, en una universidad nacional. Un punto importante de este proceso lo encontramos en el aspecto emocional, en tanto aprendizaje significativo, para lo cual muchos docentes suelen acudir a movilizar a sus estudiantes, a conmovellos para promover su imaginación, a veces a través de dramatizaciones (simular un interrogatorio o alegato de defensa), reproducción de música, o aportes de expertos de otras disciplinas.<sup>16</sup>

Esta mediación pedagógica tiende a trazar puentes entre estudiantes, la institución (con sus docentes, sus trámites y sus posibilidades) y los contenidos teóricos.<sup>17</sup> Por supuesto que, para esto, la función de docente ya no se limitará a exponer contenidos teóricos. Por el contrario, se

<sup>13</sup> Ver: DAVINI, M. C., *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2011, p. 149.

<sup>14</sup> Ver: MASTACHE, A., "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, nro. 13, Miño y Dávila Editores, p. 18.

<sup>15</sup> DAVINI, M. C., op. cit., p. 10.

<sup>16</sup> LITWIN, E., op. cit., pp. 84-87.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 19.

ocupará de construir conjuntamente, desde el vínculo “tutor-estudiante”, un andamiaje que les permita transitar la experiencia universitaria a través de la reflexión, la indagación y la práctica de involucrarse en la búsqueda de soluciones innovadoras,<sup>18</sup> donde los y las estudiantes no sólo aprueban materias, sino que son principalmente aprendices sociales.<sup>19</sup>

Es evidente que la labor de quien ejerce la tutoría excede el proceso comunicativo del aula, dado que responde a consultas y amplía la información en otros espacios diferentes al de su vínculo educativo, con el fin de orientar el aprendizaje de un modo dinámico, participativo y bidimensional. Este contacto estrecho permite, a su vez, constatar si la planificación de quien realiza la tutoría está funcionando, o si tiene que hacer ajustes para que quien estudia logre resolver obstáculos, identifique y aborde coyunturas diversas y no se deje paralizar por las vicisitudes.<sup>20</sup>

Para lograr esto y sostenerlo por fuera del ámbito cálido del aula, es recomendable la realización de un diagnóstico previo, bajo una mirada clínica, de los conocimientos, las intuiciones, las situaciones particulares de cada cursante,<sup>21</sup> con el fin de diseñar una planificación acorde al curso y adaptar los recursos y las estrategias a sus singularidades como grupo.

En este camino, si bien la clase expositiva es utilizada por una gran parte de la comunidad de la FDUBA, porque permite suministrar los contenidos centrales de las materias de un modo organizado<sup>22</sup> y uniforme,<sup>23</sup> muchas veces fracasa en relación con una gran cantidad de estudiantes, porque resulta una manta corta al momento de abrigar a la totalidad del alumnado.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 90.

<sup>20</sup> Ver: CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO, “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en AA. VV., *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de 2005, pp. 11-12.

<sup>21</sup> Ver: MAZZA, D., “El sentido de la enseñanza”, en *Revista Noticias*, 2014, p. 4.

<sup>22</sup> Ver: CASTRO, C., “Técnica Expositiva. Formación de Formadores. Metodología Docente”, en *Ciencias de la Salud*, Módulo 2, Buenos Aires, Afacimera, pp. 6-7.

<sup>23</sup> Ver: FINKELSTEIN, C., *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza*, 2007, pp. 1-2.

Muchos estudiantes precisan una guía para salir de la pasividad y comenzar a producir sus propias ideas, más allá de reproducir las que leen en los libros, que son mayormente descripciones. La mera clase magistral no brinda el tiempo para que quienes estudian reflexionen y construyan conocimiento.<sup>24</sup> Una tutoría puede complementarla, pero no solucionar todos los problemas que puede presentar.

En otras palabras, quienes enseñamos deberíamos comenzar a ir más allá de exposiciones parecidas a un monólogo y, al menos, corroborar si eso que explicamos llegó a nuestros interlocutores. A menudo, nuestros estudiantes no llegan a las aulas sabiendo cómo leer los materiales de estudio, qué es importante, qué es secundario; es necesario que sus docentes les enseñen cómo hacerlo, que se enfoquen en ese aspecto del aprendizaje: los procedimientos y las técnicas de estudio aplicadas al Derecho. De tal manera, una exposición dialogada puede ser un buen dispositivo para esta propuesta en contextos de cursos numerosos y escasos docentes.<sup>25</sup> Esta estrategia de enseñanza permitiría un mejor funcionamiento del sistema de tutorías, al complementarse con la clase presencial grupal, a pesar de que no sea la única posible.

Asimismo, este proyecto encuentra un área de vacancia importante, que al mismo tiempo podría arrimar soluciones o alternativas para conciliar tensiones entre los objetivos grupales y aquellos individuales.<sup>26</sup> Consideramos que, en definitiva, la implementación de un conjunto de estrategias, recursos y herramientas como las que presentan las tutorías puede disminuir la desigualdad, al acercar al educador con sus estudiantes, con sensibilidad y flexibilidad.<sup>27</sup> Es decir, entendemos que, si cada docente se muestra más humano, menos inalcanzable, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para que este aporte pueda funcionar, es muy importante llevar a cabo una planificación que se nutra de una alternancia de métodos y con evaluaciones congruentes con ellos, que permitan relevar si las estrategias

<sup>24</sup> PERINAT, A., *Conocimiento y educación superior*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 74.

<sup>25</sup> Ver: RINAUDO, M. y R. SQUILLARI, "El aprendizaje en las aulas universitarias", en *Revista IRICE*, nro. 14, Córdoba, 2000, p. 64.

<sup>26</sup> Ver: LUCARELLI, E., *Las tensiones en el campo de la Didáctica...*, Buenos Aires, Noveduc, 2014, p. 75.

<sup>27</sup> Ver: CAMILLONI, A., *Las apreciaciones personales del profesor*, FFyL, UBA, 1989, p. 8.

elegidas e implementadas fueron las correctas o si resulta aconsejable modificar las decisiones pedagógicas.<sup>28</sup> No caben dudas de que un mayor intercambio con nuestros estudiantes potenciará, a su vez, el desempeño docente.

En ese sentido, la dimensión personal docente será vital, en especial en cuanto al tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, a los ciclos de vida y condiciones de tipo personal del tutor y a sus fuentes de satisfacción e insatisfacción.<sup>29</sup>

Una planificación de este calibre, que encamina a quienes estudian a través de la motivación, requiere desde ya un mayor interés de quienes enseñan para conmoverlos. Esto es especialmente pertinente en la FDUBA, donde se enseñan contenidos con profundas raíces sociales y políticas, lo cual no es compatible con la (no) estrategia de repetir frente a los estudiantes sin interpelar la construcción del pensamiento crítico. Un curso exitoso, que satisface los propósitos y objetivos, debe ser aquel en el cual nuestros estudiantes se van de la materia pensando y sintiendo.<sup>30</sup>

## IV. LAS TUTORÍAS

### A. LAS TUTORÍAS COMO DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA

La modalidad de instrucción didáctica formulada por David Perkins se caracteriza por estar enfocada en una manera de enseñar basada en la “presentación clara y correcta de la información por parte del docente y de los textos. Su objeto central es la explicación, exponiendo los qué y los porqués de un determinado tema”.<sup>31</sup> El alcance de procesos cognitivos más sofisticados, tales como los vinculados con la creatividad, están lejos del método tradicional de enseñanza centrado sobre el estudio estático de las normas.

<sup>28</sup> Ver: FELDMAN, D., *Didáctica general. Aporte para el desarrollo curricular*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010, pp. 46-47.

<sup>29</sup> Ver: ZABALZA, M., *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, 2001, p. 106.

<sup>30</sup> MAGGIO, M., *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós, 2012, pp. 61-62.

<sup>31</sup> PEROSI, M. V., *Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales*, CITEP, 2012, Módulo 2, p. 6.

Por su parte, las tutorías permiten humanizar la enseñanza a través de la generación de vínculos más estrechos que los que se dan en el acotado tiempo y espacio de una clase tradicional. Buscan comprender las realidades de los estudiantes, que las aprovechan con fines vocacionales y para evitar que se desmotiven. Quien ejercer la tutoría orienta a sus estudiantes, es una figura de apoyo y confianza que busca evitar que, en ámbitos tan masivos, muchos se sientan muy solos, muy perdidos. Por esta razón, busca apoyar a los estudiantes en sus trayectorias universitarias y favorecer su formación integral, la cual comprende su desarrollo personal y social.<sup>32</sup>

Por lo tanto, los buenos tutores deben tener conocimientos sobre la institución y las estrategias de enseñanza, así como elegir cumplir su rol.<sup>33</sup> Además, deben generar un ambiente de empatía, romper con la diferencia verticalista y tajante entre estudiante y docente, poseer competencias relacionadas con la comunicación horizontal, respetuosa, con buena predisposición, y contar con disponibilidad y entusiasmo por los posibles logros.<sup>34</sup> Esto no significa que la tutoría sea una intervención psicopedagógica, más allá de que pueda requerir apoyo interdisciplinario.<sup>35</sup> En efecto, recomendamos que exista un espacio donde derivar las situaciones que excedan la práctica docente.<sup>36</sup>

Al respecto, la figura del tutor, como dispositivo de enseñanza, está vinculada con un reciente cambio de paradigma acerca de la relación docente-estudiante. Así, señala Perosi que quien enseña ahora recibe el nombre de “facilitador”, “tutor”, “moderador”, “monitor”, “guía”, “consejero”, “asesor” y quien estudia adquiere cada vez más el carácter de “participante” o “aprendiz”.<sup>37</sup>

Asimismo, Perosi señala que el aprendizaje flexible transforma a quien enseña en mentor y facilitador del aprendizaje; permite la enseñanza y el aprendizaje en distintos lugares, físicos y virtuales, otorga flexibilidad

<sup>32</sup> AA. VV., *Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores*, pp. 105 y 107.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, pp. 115-116.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 107.

<sup>36</sup> MASTACHE, A. y S. INSAURRALDE, *Las tutorías y la mejora del desempeño académico*, p. 6.

<sup>37</sup> PEROSI, M. V., *op. cit.*, módulo 3, p. 2.

en los ritmos y métodos de aprendizaje; y resulta un modelo centrado en el estudiantado más que en el cuerpo docente, lo que tiene la consecuencia de promover la independencia y la autonomía necesarias para conducirse en la vida extrauniversitaria.<sup>38</sup>

Entre las características más importantes de un tutor, podemos mencionar: escuchar pacientemente, generar vínculos duraderos, no abusar de la autoridad, destinarle tiempo a su rol, compartir sus intereses, ser constructivo, saber pedir ayuda, empatizar, ser flexible, escapar al pensamiento binario (profesor-estudiante) y respetar a las personas jóvenes.<sup>39</sup>

En ese sentido, la tutoría es inseparable de las pedagogías interesadas en la subjetividad, en asistir a personas concretas en determinadas situaciones.<sup>40</sup> Se trata de una práctica orientada a una finalidad, la cual es determinada por las necesidades del sujeto en juego.<sup>41</sup> Así, proponemos volver a incluir a los sujetos integrales en la producción de conocimientos, lo cual implica abrir la puerta a las emociones, las relaciones, las acciones y los aspectos psicosociales.<sup>42</sup> Además, nos permite reforzar la autonomía y la identidad.<sup>43</sup> Esto último es particularmente importante en una universidad donde pocos docentes conocen a todos sus estudiantes.<sup>44</sup>

Es así como el dispositivo de las tutorías puede realizarse de manera individual o en pequeños grupos, siempre dentro de relaciones simétricas, dentro de las cuales se producen procesos de identificación recíprocos.<sup>45</sup> Esta forma de relacionarse permite poner distancia con la enseñanza tradicional, a la vez que requiere un alto grado de compromiso tanto de los tutores como de los estudiantes.<sup>46</sup>

Por lo tanto, en las tutorías, el foco no está puesto en la transmisión de conocimientos, sino en la relación entre dos o más sujetos, dentro de

<sup>38</sup> *Ibíd.*, módulo 2, p. 5.

<sup>39</sup> AKILI, W., *On mentoring relationships: How to become a good mentor*, 2013, p. 2.

<sup>40</sup> SOUTO, M., "La tutoría como una relación pedagógica singular para la que se requiere formación", en *Ponencia sobre Tutoría*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, p. 1.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 2.

<sup>42</sup> *Ibíd.*

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> MALBRÁN, M. C., *Las tutorías en el nivel universitario*, p. 8.

<sup>45</sup> SOUTO, M., *op. cit.*, p. 2.

<sup>46</sup> *Ibíd.*

un marco institucional determinado.<sup>47</sup> En otras palabras, además de la idea de que las tutorías deben contribuir a repensar el resto de las prácticas de enseñanza, se constituye en una práctica en sí misma y se basan en la relación interpersonal, en el encuentro con un estudiante y su acompañamiento, más que en el aprendizaje de ciertos conocimientos.<sup>48</sup>

Si este vínculo es de confianza mutua, entonces se facilitarán los aprendizajes profundos y significativos.<sup>49</sup> En este sentido, el vínculo emocional, diferente del cognitivo, tiene efectos reales en las posibilidades de aprendizaje.<sup>50</sup> Por un lado, este tipo de relación ofrece la posibilidad de estimular a los estudiantes para que desarrollen un proceso de formación más participativo y creativo.<sup>51</sup> Por otro lado, permite que quienes enseñan trabajen sus habilidades relacionadas con la comunicación y el liderazgo.<sup>52</sup>

Para lograrlo, este enfoque tiene en cuenta las necesidades intelectuales, sociales, culturales y profesionales de estudiantes<sup>53</sup> y docentes, así como sus experiencias de vida y educativas previas, y sus aspiraciones.<sup>54</sup> También busca fortalecer a los grupos de la población que están menos representados en la carrera, para enriquecerse con la diversidad<sup>55</sup> y garantizar mayor igualdad de oportunidades.

En resumen, el dispositivo de enseñanza de las tutorías se diferencia del método tradicional de enseñanza, principalmente, porque se encuentra enfocado en un grupo reducido de estudiantes, o incluso en sus individualidades. Esta particularidad habilita el seguimiento de sus procesos de aprendizaje con un nivel de detalle tal que permite identificar los puntos que presentan dificultades para su abordaje y potenciar diferentes destrezas en el estudiantado. Este acompañamiento tan cercano entre quien estudia y quien enseña-tutor es posibilitado por el vínculo cotidiano y sostenido en el tiempo a través de distintos canales de comunicación.

47 *Ibíd.*

48 *Ver: ibíd., p. 3.*

49 *Ibíd., p. 4.*

50 MAZZA, Diana, "El sentido de la enseñanza", en *Revista Noticias*, 2014, p. 5.

51 *Ver: AKILI, op. cit., p. 2.*

52 *Ver: ibíd., p. 7.*

53 *Ibíd., p. 1.*

54 *Ibíd., p. 3.*

55 *Ibíd.*

## B. LAS TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE DERECHO

Las tutorías han sido implementadas de manera muy satisfactoria en algunas experiencias de enseñanza extracurricular que ofrece la FDUBA. Estas se ajustan al concepto de tutoría que planteamos en este trabajo, ya que consisten en poner el foco de la enseñanza en los estudiantes en tanto individuos, para generar un vínculo que facilite un aprendizaje profundo y significativo.

Este dispositivo de tutorías se utiliza en la preparación de equipos de estudiantes (cuyo número varía de 2 a 5 integrantes) para su participación en distintos certámenes internacionales que versan sobre diferentes ramas del derecho (derechos humanos, derecho internacional penal, derecho internacional público, entre otras).

Esta implementación de tutorías se enfoca en el abordaje de los problemas que plantea un caso hipotético. De esta manera, se promueve el desarrollo de habilidades que incentiven a quien estudia a investigar a través de la utilización de herramientas que ofrece la FDUBA o que están disponibles a través de diversos motores de búsqueda, todo ello bajo la supervisión de un tutor que se encarga de hacer el seguimiento de la actividad.

Esta experiencia también tiene lugar, de manera opcional, cuando algunos ayudantes de cátedra brindan apoyo a estudiantes que lo necesiten o cuando realizan ciertas actividades. Así, se responden consultas sobre la cursada por fuera del horario de clases, se acompaña en la preparación para la participación en simulacros de juicio o en tareas de investigación. Sin embargo, esta actividad no está planificada y organizada, es más bien intuitiva, se efectúa sin ser conscientes de ella,<sup>56</sup> como parte de la vocación docente de preocuparse por el desarrollo de sus estudiantes como personas.<sup>57</sup>

Esta tarea no suele ser reconocida como parte del ejercicio profesional de la docencia por la institución ni guiada por quienes están a cargo de cursos masivos, ya que es vista como subsidiaria al dictado tradicional de clases presenciales. Este carácter ocasional o efímero de la tutoría, junto con la falta de identificación de quien enseña dentro de su rol de

<sup>56</sup> MASTACHE e INSAURRALDE, op. cit., p. 5.

<sup>57</sup> AA. VV., op. cit., p. 107.

tutor, revelan su falta de reconocimiento institucional y la consiguiente falta de remuneración.<sup>58</sup> Por esa razón, la institucionalización de la figura del tutor como integrante estable en el cuerpo docente de una cátedra dentro de la FDUBA resulta insoslayable para reconocer esas prácticas de acompañamiento que, actualmente, se brindan de manera informal.

Si se traslada a la cursada regular, este seguimiento enfocado en el proceso de aprendizaje de cada estudiante puede evitar la deserción y fomentar el entusiasmo e interés por la materia. Ha quedado demostrado que la tasa de deserción de estudiantes aumenta luego de los primeros parciales o cuando no logran insertarse en el sistema universitario mediante una interacción exitosa con la institución.<sup>59</sup>

Así, en los primeros años de la carrera, la función tutorial resulta esencial para el abordaje de la situación de estudiantes que recién ingresan y que todavía no están acostumbrados al ámbito universitario. Este acompañamiento colabora en la adquisición de las herramientas necesarias para permanecer en la institución y aprovecharla de manera integral. También la tutoría permitiría que estudiantes que recién ingresan tengan una primera experiencia no tan disruptiva en relación con su formación previa.

Más adelante, el rol de estas tutorías puede ser clave para mejorar habilidades y analizar variables para la elección de una orientación, la adquisición de destrezas concretas para el ejercicio de la profesión, como la oralidad, la escritura o la investigación, y para reforzar los contenidos de la materia de forma más personalizada.

Debido al gran caudal de estudiantes ingresantes, se requiere una clara decisión institucional para incorporar la figura del tutor a la vida cotidiana de la universidad.

### **C. VIABILIDAD INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTAR EL SISTEMA DE TUTORÍAS EN LA FDUBA**

El Plan de Estudios de la Facultad de Derecho contempla la existencia de un cuerpo de tutores académicos, amén de que aún no se ha

<sup>58</sup> SOUTO, op. cit., p. 1.

<sup>59</sup> SANTANGELO, M. B., "El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina", en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 3, nro. 5, noviembre 2016, pp. 60-69 y p. 61.

implementado. Así, el Plan dispone que, para la elección de los cursos, se asesorará a los estudiantes a través de un cuerpo de tutores académicos y de la formulación de trayectos sugeridos, en el marco del Programa de Asesoría Académica para Estudiantes.<sup>60</sup>

Además, el régimen de carrera docente establece las siguientes tareas de tutoría a cargo de auxiliares docentes:

- Informar a los cursantes respecto de los criterios de la cátedra en relación con los objetivos, los contenidos y la evaluación.<sup>61</sup>
- Apoyar a estudiantes en las tareas grupales.<sup>62</sup>
- Informar al jefe de trabajos prácticos y/o al profesor adjunto sobre el desempeño de sus estudiantes acerca de la comprensión y el avance en los contenidos, y de la realización de otras actividades planteadas por la cátedra.<sup>63</sup>
- Asesorar a estudiantes sobre la secuenciación más conveniente de los contenidos en la elección de sus cursos del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de Abogacía, de conformidad con el Programa de Tutorías Académicas.<sup>64</sup>
- Participar de las actividades de apoyo a la docencia presencial desarrolladas desde el Portal Académico y el *Campus Virtual*.<sup>65</sup>
- Participar de las tareas de tutoría académica en general.<sup>66</sup>

De acuerdo con el mismo régimen, estas actividades se realizan en un marco que promueva la capacitación pedagógica y tienda a la profesionalización de la labor docente.<sup>67</sup>

A pesar de la mención a un “Programa de Asesoría Académica para Estudiantes” o “Programa de Tutorías Académicas”, éstos parecen no existir aún. La falta de implementación, seguimiento y evaluación de estas disposiciones produce el efecto de que las tareas mencionadas pueden o no realizarse y esto queda a discreción de cada docente, comisión

<sup>60</sup> Plan de estudios (Res. CS 787/2018, anexo, punto 5).

<sup>61</sup> Régimen de Carrera Docente (Res. CS, nro. 3667/2015, anexo), art. 6°.

<sup>62</sup> *Ibíd.*

<sup>63</sup> *Ibíd.*

<sup>64</sup> *Ibíd.*, art. 10.

<sup>65</sup> *Ibíd.*, art. 11.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, art. 10.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, art. 1°.

o cátedra. Esta falta de implementación efectiva de los procesos de enseñanza a través de tutorías que se nombran en las resoluciones de la FDUBA nos hace pensar que no son vistas como parte posible del ejercicio de la docencia universitaria.

Sin embargo, el dispositivo de tutorías debería insertarse como un engranaje más dentro de la cátedra, que complemente y potencie otros aspectos del rol docente. Esto, mediante la creación del Programa correspondiente y de mecanismos de formación, implementación, seguimiento y evaluación de las tutorías. Esta profesionalización requerirá un fuerte apoyo institucional, en tanto decisión de política universitaria, además de un fuerte compromiso por parte de quienes ejercerán el rol.

Para comenzar, podrán implementarse las tutorías en algunas cátedras, en especial aquellas que manifiesten interés inicial. De esta manera, podrá analizarse el impacto en una muestra reducida de la población universitaria para promover los ajustes que sean necesarios a la hora de expandirlas a toda la institución.

En cuanto al vínculo que se genera en el aula, la tutoría, de acuerdo con el Régimen de Carrera Docente, puede ser desempeñada por ayudantes docentes, con un seguimiento y coordinación de las autoridades de cada comisión y cátedra. Podrán o no ser asistidos por ayudantes estudiantes que tengan interés y no tengan asignadas tareas específicas más allá de aquellas netamente administrativas.

A la hora de implementarlo, es preferible un dispositivo que permita no obligar a los docentes a ejercer el rol, así como que los estudiantes puedan elegir trabajar con tutores que les generen confianza.<sup>68</sup> Además, la universidad deberá capacitar a quienes decidan ser tutores, realizar encuestas a todas las personas involucradas y tener en cuenta las tutorías a la hora de ponderar puntajes en los concursos.<sup>69</sup>

En esta línea, los tutores serán intermediarios entre el estudiantado y las distintas áreas o actividades de la FDUBA.<sup>70</sup> Para lograrlo, deberán tener conocimientos, habilidades y experiencias suficientes para guiar a

<sup>68</sup> AKILI, op. cit., 2013, p. 6.

<sup>69</sup> *Ibíd.*

<sup>70</sup> Sobre una experiencia similar en la Facultad de Ingeniería de la UBA, ver: MASTACHE e INSAURRALDE, op. cit., p. 6.

los estudiantes hacia su desarrollo pleno e integral.<sup>71</sup> Esto incluye cuestiones institucionales, sociales, culturales, logísticas, de salud y de ética útiles para el proceso de interacción y comunicación empática que es la tutoría.<sup>72</sup> Entre los conocimientos institucionales, deberán tenerse en cuenta las actividades de extensión,<sup>73</sup> las cuales permiten acercar al estudiantado a la sociedad en su conjunto y a diferentes formas de ejercer la profesión.

Para que esto suceda, es fundamental la capacitación<sup>74</sup>, la cual deberá ser promovida (e incluso exigida) por la FDUBA, y puesta en práctica a través del Centro para el Desarrollo Docente. Las funciones básicas que deberán promoverse serán: conocer a los estudiantes, orientarlos mediante información y planes de acción, dar seguimiento a las distintas circunstancias que se les presentan y articular con otros tutores.<sup>75</sup>

La formación también debería tender hacia el desarrollo de la escucha activa, el acompañamiento, la contención, la reflexión y la creación de un ambiente favorable a la tutoría.<sup>76</sup> En suma, debería incluir dimensiones personales, psicosociales, técnicas y teóricas.<sup>77</sup>

#### **D. LAS TUTORÍAS COMO PROMOTORAS DE NUEVAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN LAS PERSONAS QUE ESTUDIAN**

Las tutorías no sólo buscan promover el entusiasmo y entender las situaciones que atraviesan quienes estudian para adecuar las estrategias y recursos docentes, sino que intentan lograr mayores niveles de autonomía a medida que se avanza en la carrera universitaria. La promoción de habilidades y competencias no deja de tener como meta la formación de profesionales independientes, de buen rendimiento y producción académica, y con pensamiento crítico.

Además de ser un enfoque que humaniza la docencia por fuera de lo estrictamente académico, este dispositivo de enseñanza permite el desarrollo de habilidades adicionales a las que ofrece el método de enseñanza

<sup>71</sup> AA.VV., op. cit., p. 106.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, pp. 106-109.

<sup>73</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p. 109.

<sup>75</sup> *Ibíd.*

<sup>76</sup> SOUTO, op. cit., p. 4.

<sup>77</sup> *Ibíd.*, pp. 4/5.

tradicional. Así, además de trabajar sobre técnicas de redacción, argumentación y persuasión, el dispositivo de tutorías resulta fundamental para acompañar a los estudiantes en el análisis de casos hipotéticos sobre temáticas actuales, de las cuales aún no existen respuestas claras.

Puntualmente, creemos que las tutorías bajo esta propuesta tienen como objetivo generar, promover y facilitar en el alumnado técnicas de percepción, de interpretación, decisión, aplicación, redacción, confección y negociación. Todas ellas redundan en capacidades de manejo de situaciones académicas propias de esta carrera de grado y, asimismo, de la futura práctica profesional.<sup>78</sup>

También consideramos que este dispositivo refuerza las actitudes que acompañan a un buen desenvolvimiento<sup>79</sup> de los estudiantes en el orden de lo valorativo; es decir, producir interés, apertura, flexibilidad, confianza, trabajo en equipo, comunicación, respeto y autocrítica.<sup>80</sup>

Asimismo, los tutores contribuyen a acortar la brecha entre estudiantes, docentes y la institución, especialmente en clases numerosas.<sup>81</sup>

Por otra parte, cabe destacar que las tutorías no se proponen para solucionar todos los problemas presentes en la enseñanza universitaria, sino ser parte de un proceso de mejora educativa en la FDUBA.<sup>82</sup> Por lo tanto, no podemos esperar que este dispositivo remedie completamente circunstancias tales como la falta de formación pedagógica o didáctica de algunos docentes o la carencia de articulación entre asignaturas.

En definitiva, se trata de aportar a los estudiantes nuevas formas de aprender, brindando confianza a través de la búsqueda de habilidades del propio sujeto que puedan explorarse a los fines de facilitar la aprehensión de contenidos.

#### **E. ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA LAS TUTORÍAS**

A pesar de que las experiencias de las tutorías suelen dar resultados muy satisfactorios, no siempre se llevan adelante. Esto se debe al tiempo

<sup>78</sup> D'HAINAUT, op. cit.

<sup>79</sup> GOGGI, N., *Objetivos y Contenidos*, 2006.

<sup>80</sup> D'HAINAUT, op. cit.

<sup>81</sup> MALBRÁN, M. C., *Las tutorías en el nivel universitario*, p. 6.

<sup>82</sup> Para una experiencia similar en la Facultad de Ingeniería de la UBA, ver: MASTACHE e INSAURRALDE, op. cit.

considerablemente mayor que debe destinarse a una enseñanza más personalizada para la totalidad de quienes cursan en una universidad que cuenta con materias de concurrencia masiva, en un contexto en el cual casi no existen docentes de tiempo completo. A ello se suma la ausencia de un efectivo reconocimiento institucional de las tutorías como forma de ejercer la docencia.

Las actitudes de resistencia ante las tutorías provienen más de la historia del aprendizaje y las creencias implícitas, que de una imposibilidad real.<sup>83</sup> Una forma posible de lidiar con este obstáculo consiste en poner en marcha las tutorías solo en relación con ciertos estudiantes (en casos de no contar con un equipo con la cantidad adecuada de docentes en el curso), o bien dividir al curso en pequeños grupos en los cuales claramente no todo requerirán la totalidad de la atención del tutor. Sin embargo, para la implementación y evaluación de experiencias acotadas y factibles que permitan considerar la posibilidad de que la modalidad se vuelva extensiva, es preciso contar con una decisión político-institucional de implementar las disposiciones vigentes del Plan de estudios y del Régimen de Carrera Docente.

En ese proceso, visibilizar estas experiencias en los casos en los cuales sí existen y darles un marco teórico inicial es un gran paso hacia su promoción institucional en la FDUBA. También permite repensar el rol docente en función de la relación que genere con los estudiantes y cómo ello incide en la enseñanza, en el aprendizaje y en la capacitación específica de quien enseña y ejerce como tutor en el marco del desarrollo y la formación docente.

Además, las tutorías no se proponen solucionar todos los problemas presentes en la enseñanza universitaria, sino ser parte de un proceso de mejora educativa en la FDUBA.<sup>84</sup> Por lo tanto, no podemos esperar que este dispositivo remedie completamente circunstancias tales como la falta de formación pedagógica o didáctica de algunos docentes o la carencia de articulación entre asignaturas. Asimismo, las tutorías siempre deben articularse con otras propuestas de mejora en la enseñanza, con otras actividades de la FDUBA y de la universidad en general, y contar con

<sup>83</sup> MALBRÁN, op. cit., p. 9.

<sup>84</sup> Para una experiencia similar en la Facultad de Ingeniería de la UBA, ver: MASTACHE e INSAURRALDE, op. cit.

el apoyo de las autoridades y de los docentes a cargo de los cursos.<sup>85</sup> En otras palabras, deben ser parte de una red educativa.<sup>86</sup>

Tampoco pretendemos, con las tutorías, que pueda abordarse cualquier problemática que se presente. No dejan de ser docentes que acompañan los procesos de aprendizaje de manera más cercana y atenta, pero que necesitan respaldo institucional e interdisciplinario, dada la multiplicidad de situaciones que pueden presentarse.<sup>87</sup>

Por último, consideramos que los eventuales problemas a los que hay que enfrentarse pueden ser resueltos acudiendo al conjunto de conocimientos aportados por la labor básica que encontramos, por ejemplo, en el proceso de diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje y, en concreto, de dinámica de tutoría.<sup>88</sup>

#### F. TUTORÍAS EN CONTEXTOS DIFÍCILES

La cuarentena que tiene lugar a raíz de la pandemia que afecta a todo el planeta en 2020 obliga a los docentes a recurrir a la creatividad para continuar con el dictado de clases de manera remota. De esta manera, la opción de la tutoría cobra relevancia porque, de manera indirecta, todo docente ha tenido que readaptar las clases y la relación con sus estudiantes en el entorno virtual. Esto a su vez puede servir como un puntapié para incorporar estos nuevos modos de vincularse entre quien enseña y quien estudia a otros contextos y situaciones que se presentan con mayor frecuencia. Entre ellos, se puede mencionar algunos que en mayor medida afectan a mujeres<sup>89</sup> y personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica: imposibilidad de concurrir a las clases presenciales por motivos de enfermedad, discapacidad o maternidad/paternidad, problemas familiares, detenciones (CUD), impedimentos económicos, entre otros.

<sup>85</sup> *Ibíd.*, pp. 5 y 8-10.

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>87</sup> Por ejemplo, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, el marco institucional les brinda acompañamiento desde áreas de orientación vocacional y educativa, además de articulación con las Direcciones de Carrera y la Dirección de Calidad Educativa. Ver: MASTACHE e INSAURRALDE, *op. cit.*, p. 1.

<sup>88</sup> Ver: COLS, E., *Programación de la enseñanza; ficha de cátedra Didáctica I*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2004, p. 9.

<sup>89</sup> Ver: MACKINNON, C., "Integrando el feminismo en la educación práctica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, año 2005, p. 171.

Así, puede afirmarse que este contexto favorece el desarrollo de nuevas habilidades que propicien la enseñanza y el aprendizaje virtuales, en el marco del impedimento de concurrir a la Facultad, o también en momentos difíciles para determinados estudiantes.

Con respecto a los modos de implementarlas, algunas de las características que señala Perosi como propias de la tutoría en cursos virtuales también están presentes en dispositivos aplicados de manera presencial; entre ellas, generar entusiasmo en quien estudia, requerir compromiso de quien enseña y crear espacios de aprendizaje adaptando el contenido y la modalidad del curso para que resulte accesible.<sup>90</sup> Apoyar, guiar, orientar; en eso consiste la enseñanza mediante tutorías.<sup>91</sup>

En cuanto al rol del tutor en ambientes virtuales, debe desarrollar la habilidad para enfrentar cuatro escenarios: el área pedagógica (diseñar estrategias de enseñanza dinámicas), el área social (generar un ambiente amigable para los estudiantes, promoviendo su cohesión para formar un solo grupo), el área organizativa (diseñar la agenda del curso y establecer reglas para interacción docente-estudiante) y el área técnica (para que los estudiantes se centren en el curso y no en los posibles problemas técnicos).<sup>92</sup>

Asimismo, en el entorno virtual no todo se vincula con el diseño del dispositivo de tutorías, ya que el tutor mismo debe desarrollar habilidades para desempeñar esa función. Así, Perosi destaca que quien ejerza la tutoría debe hacerlo con pasión, motivar, ser humilde para entender que su rol es accesorio y que el protagonista es quien estudia; arriesgarse a experimentar nuevas modalidades de comunicación y de lenguaje, y fomentar la discusión entre estudiantes; debe tener paciencia para comprender los tiempos de los procesos de aprendizaje y los tiempos de adaptación de quien estudia en los contextos virtuales.<sup>93</sup>

Entre las herramientas con las que cuenta un tutor para desempeñar su rol en un curso a distancia, está la de promover foros de discusión. Allí, Perosi destaca que quien enseña puede establecer líneas temáticas,

<sup>90</sup> PEROSI, M. V., *Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales*, CITEP, 2012, módulo 3, p. 3.

<sup>91</sup> *Ibíd.*, módulo 3, p. 4.

<sup>92</sup> *Ibíd.*, módulo 3, p. 5.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, módulo 3, pp. 7-8.

encauzar las discusiones que se desvían del objetivo de aprendizaje planteado por quien enseña, motivar a que los participantes emitan su opinión, den ejemplos o direccionen su intervención según las lecturas asignadas.<sup>94</sup> Por lo tanto, es posible dar lugar a una interrogación didáctica,<sup>95</sup> no sólo fuera del aula, sino principalmente en estos foros de discusión.

De esta manera, la pandemia no ha dejado más opción que avanzar hacia la utilización de herramientas ya existentes y que, una vez que el dictado de clases vuelva a ser presencial, permitirán hacer frente a otras realidades y tornar más inclusiva la enseñanza universitaria.

De estas circunstancias desafortunadas podemos llevarnos la necesidad del encuentro, de los vínculos entre docentes y estudiantes en la facultad. Sin embargo, también recordaremos que precisamos fijar los límites de la actividad docente, para no imaginarnos omnipresentes y responder consultas las veinticuatro horas, todos los días.

## V. CONCLUSIÓN

Decía Deleuze que “no hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método para aprender, sino un trazado violento, un cultivo o *paideia* que recorre al individuo en su totalidad (...) la cultura es el movimiento de aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria y luego un pensamiento”.<sup>96</sup> Si bien no podemos prever ni los procesos ni todos los resultados,<sup>97</sup> en el presente trabajo se expuso cómo la tutoría puede insertarse en la comunidad académica a través de la interacción entre docentes, estudiantes y la FDUBA, y generar un vínculo más estrecho y fluido entre dichas partes.

Ante el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en quienes enseñan y en el objeto de estudio hacia otra basada en la subjetividad de quienes buscan aprender, las universidades fueron desarrollando mecanismos de adaptación. Entre ellos, encontramos en las tutorías un medio

<sup>94</sup> *Ibíd.*, módulo 3, pp. 11-12.

<sup>95</sup> FINKELSTEIN, C., *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza*, 2007, pp. 6-15.

<sup>96</sup> DELEUZE, G., *Diferencia y repetición*, Madrid, Jucar, 1988, p. 274.

<sup>97</sup> MASTACHE, A., *Planificación estratégica*, 2002.

de humanizar la enseñanza, hacerla más accesible a cada individuo y profesionalizar aspectos ocultos de la docencia universitaria.

Por lo tanto, este trabajo no busca resolver todos los interrogantes acerca de cómo mejorar la educación, sino proponer una modalidad de enseñanza más personalizada. Esto es indispensable para que algunos estudiantes puedan sostener sus carreras universitarias y para que todos logren aprovecharlas al máximo de sus posibilidades. Esto solo puede lograrse si saben que existen docentes y áreas de la FDUBA a quienes acudir en el día a día de la vida universitaria.

Para su correcta implementación, necesitaremos contar con un fuerte apoyo institucional para que el dispositivo de tutorías deje de ser voluntario y se profesionalice. En especial, la FDUBA debería fomentar este nuevo dispositivo de enseñanza, porque está contemplado en sus reglamentaciones y porque es susceptible de producir mejoras significativas en la manera de enseñar y aprender.

Al presentar esta propuesta no somos ingenuos en cuanto a las dificultades para ponerla en acción, en especial en una Facultad con escasez de docentes de dedicación completa o parcial. Sin embargo, priman las experiencias positivas que tuvieron otras facultades (de la UBA y otras nacionales e internacionales) a partir de su implementación, además de su inclusión en el Plan de Estudios.

No obstante, debe quedar claro que no cualquier persona puede ser tutora. Además de manifestar compromiso, tiempo y ganas, resulta imperioso que se incluya una instancia de capacitación integral sobre la figura del tutor. Como complemento de los buenos tutores, deberá existir un encuadre institucional mediante la creación de un programa interdisciplinario de tutorías y la formación a cargo del Centro para el Desarrollo Docente.

En conclusión, recomendamos ampliamente la inserción formal de las tutorías como forma de humanizar la enseñanza universitaria en la FDUBA mediante la creación de mecanismos institucionales para ese fin.

Fecha de recepción: 15-9-2020.

Fecha de aceptación: 3-7-2021.

## **Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del Derecho\***

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO\*\*

### RESUMEN

En el presente trabajo proponemos que existen tres “fuentes” de concepciones del Derecho en las facultades de derecho: lo declarado, lo enseñado y lo vivido. Lo que buscamos es aproximarnos a las concepciones que fluyen de dichas fuentes y mostrar sus contradicciones y contrastes. Para el nivel de lo declarado, presentamos un estudio preliminar de un grupo de perfiles de egreso de facultades de derecho en el Perú, a fin de mostrar la centralidad que dan a valores como la justicia para el quehacer jurídico, así como al rol de sus egresados como agentes de cambio en la sociedad. A nivel de lo enseñado, nos centramos en investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho, que cuestionan las concepciones formalistas, legalistas y positivistas que emergen de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación. Desde estas aproximaciones, se critica que el Derecho se presente como un producto neutral cuando es marcadamente ideológico y particularmente conservador. Finalmente, a nivel de lo vivido, mostramos los resultados de dos entrevistas con estudiantes de dos facultades de derecho en el Perú, en las que comparten vivencias

\* Al profesor CÉSAR DELGADO BARRETO, con gratitud por su reconocimiento y ejemplo.

\*\* Director de la Maestría en Derecho con Mención en Política Jurisdiccional en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la que se desempeña como profesor asociado, miembro del Consejo de Facultad y Coordinador del Área de Ética de la Facultad de Derecho. Magister y doctorando en Estudios Psicoanalíticos por la PUCP y Máster en Derecho por la Universidad de Duke, como becario Fulbright. Ha formado parte de diversas comisiones vinculadas a la enseñanza del Derecho y publicado diversas investigaciones interdisciplinarias acerca de dicha materia. Derecho PUCP, fdelmastro@pucp.pe

problemáticas de la regulación en la relación con sus docentes. Partiendo de las reflexiones acerca de las contradicciones y contrastes entre estas diversas concepciones, planteamos ideas que se pueden seguir para que los estudiantes construyan una concepción propia del Derecho. En este punto, la idea de “concepción propia” toma una relevancia importante y un matiz distinto, puesto que no refiere exclusivamente al plano del saber intelectual-teórico, sino al entendimiento del Derecho que se manifiesta en nuestro modo de vivirlo como profesionales. En esa línea, la “concepción” propia es un tipo especial de saber: es más una postura que una definición, una posición en el mundo del Derecho más que una preferencia teórica que opera a nivel del discurso.

#### PALABRAS CLAVE

Concepción del Derecho - Teoría del Derecho - Currículo oculto - Enseñanza del Derecho - Ética profesional - Abogados.

## **Contradictions between the stated, the taught and the lived in Legal Education**

#### ABSTRACT

The present study suggests that there are three “sources” for conceptions of Law in Law schools: what is stated, what is taught and what is lived. Our aim is to approach the conceptions that flow out of these sources and expose the contradictions and contrast between them. For the level of the stated, we present a preliminary study of a group of Peruvian Law school profiles of graduation in order to demonstrate the centrality they place on values like justice in the practice of the law, as well as the graduates’ role as agents of change in society. For the level of the taught, we focus on critical research studies on legal education, which question formalistic, legalistic and positivistic conceptions that emanate from its contents, methods and evaluation systems. These standpoints criticize Law for presenting itself as neutral, when it is markedly ideological and particularly conservative. Finally, for the level of lived experience, we show the results of two interviews with students from

two Law schools, in which they share problematic experiences of regulation in their relationship to their teachers. A conception of Law flows at this level that is tied to a model of authority that is unequal, hostile and arbitrary and disrespectful of the rules that regulate its function. Drawing from reflections on the contradictions and contrasts between these diverse conceptions, we propose actions to promote that our law students develop their own conception of Law. At this point, the notion of our “own conception of Law” acquires relevance, for it does not exclusively refers to an intellectual knowledge, but to our understanding of the Law, which operates in our way of living the Law. In that sense, a “conception” is a special kind of knowledge: it is more a posture than a definition, more a position than a theoretical preference.

## KEYWORDS

Law legal theory - Hidden curriculum - Legal education - Legal ethics - Lawyers.

## I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho en el Perú y Latinoamérica suelen enfocarse en la concepción formalista y legalista del Derecho, centrada en la memorización y aplicación mecánica de textos normativos y la prioridad dada al seguimiento de las formas, así como de una concepción positivista que presenta al Derecho como un sistema cerrado, que niega su carácter intrínsecamente ético. El foco de las críticas recae así en la conceptualización que se materializa en los cursos de los planes de estudios, particularmente en aquellos nucleares y a través sus contenidos, métodos y sistemas de evaluación.

En ese contexto, consideramos necesario advertir que existen otras “fuentes” de concepciones del Derecho que operan a lo largo de la formación jurídica. De un lado, lo que presentan las instituciones a nivel de sus metas educativas, en los perfiles de egreso. En este caso, atendemos al nivel de lo declarado como objetivo formativo, que debería permear todo el plan de estudios, particularmente en un modelo de formación por competencias. De otro lado, las vivencias que tienen los estudiantes de la regulación con sus docentes. En este punto, atendemos al “derecho

vivido" en dicho vínculo, puesto que el docente ejerce un rol regulado y, en esa línea, debe cumplir con una serie de normas y actuar conforme a ciertos valores en su relación con sus estudiantes.

En esta investigación, conducimos un análisis temático preliminar de 53 perfiles de egreso, así como un análisis cualitativo de las vivencias de dos grupos de estudiantes de Derecho (uno de una universidad privada y otro de una universidad pública) de la regulación en la relación con sus docentes s. A nivel de los perfiles de egreso, advertimos, de un lado, la presencia de valores como la justicia en la definición del rol que juega el egresado en la sociedad y del modo en que aplica el Derecho. Asimismo, se presenta al egresado como un agente de cambio y transformación de la sociedad. A nivel de las vivencias, realizamos dos entrevistas a estudiantes de dos facultades de derecho en el Perú. La indagación estuvo dirigida a conocer vivencias problemáticas con sus docentes. En ellas, se presenta un tipo de docente que actúa, en su rol de autoridad, en contravención con valores: a través del trato desigual y hostil, las inasistencias y tardanzas y la arbitrariedad en la evaluación.

Vale resaltar, respecto a las entrevistas realizadas para aproximarnos al nivel de las vivencias, que los hallazgos en este nivel son producto de una aproximación cualitativa que no pretende generalizarlos a la enseñanza del Derecho en el Perú. En esa misma línea, se trata de una aproximación a experiencias problemáticas en la relación docente-estudiante, por lo que no representan la diversidad de vivencias con docentes y, en esa línea, la diversidad de concepciones del Derecho que fluyen a dicho nivel. Sin perjuicio de ello, las vivencias analizadas son relevantes porque muestran un modelo de autoridad, frente al cual los y las estudiantes adoptan actitudes relevantes para su formación.

En esa línea, el propósito de este artículo es mostrar cómo concepciones que fluyen de estas tres fuentes en las facultades de derecho tienen contradicciones y presentan contrastes. Particularmente, buscamos llamar la atención respecto a la necesidad de tomar conciencia de las vivencias estudiantiles de la regulación con sus docentes como una fuente de una concepción del Derecho que en parte se distingue y en parte se contradice con aquello que las facultades de derecho declaran como su finalidad. Sin perjuicio de ello, este esfuerzo es también relevante porque muestra las contradicciones entre la visión del Derecho que las facultades plasman

en sus perfiles (permeada por valores) y aquella que diversos investigadores critican (formalismo, legalismo, positivismo). Desde este foco, se puede establecer nexos entre las facultades de derecho y quienes critican su enseñanza, puesto que aquello que las primeras declaran en sus perfiles puede justificar diversos cambios en la enseñanza, que suelen ser propuestos por los críticos.

Finalmente, en el artículo presentamos ideas que, a partir de nuestro análisis, pueden contribuir a que los y las estudiantes adopten o construyan una concepción del Derecho que sea encarnada en su modo de ejercer la profesión. La idea de “concepción propia del Derecho” toma una relevancia especial como subyacente a las ideas presentadas, puesto que supone comprender que la tarea de nuestros y nuestras estudiantes a este nivel no es exclusivamente intelectual o teórica, sino que supone hacer nacer en uno mismo un entendimiento del Derecho que opere en nuestro modo de vivirlo. Por supuesto, la reflexión académica es crucial en la formación de una concepción propia del Derecho, pero no es suficiente. Esta debe ser fruto de un proceso en el que tiene lugar el examen de uno mismo y que apunta a un compromiso en el orden del ser. La concepción que tenemos del Derecho, de ese modo, tiene fuerza vinculante respecto a nuestra acción como profesionales. En esa medida, es un tipo especial de saber: una postura en el mundo del Derecho, una posición que se toma como profesional y no una teoría que opera en el orden del discurso.

## II. TRES “FUENTES” DE LAS CONCEPCIONES DEL DERECHO: LO DECLARADO, LO ENSEÑADO, LO VIVIDO

En las reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho, es un lugar común que sus objetivos y procesos pedagógicos dependen de la concepción que se tenga del Derecho. Sin embargo, puede que esta formulación resulte engañosa si pensamos que existe una única manera de entender el Derecho en cada institución que emana de un único ámbito formativo. Así, advertimos que en cada facultad de derecho pueden confluir diversas concepciones y reconocemos al menos tres “fuentes” en las que podemos identificarlas.

## A. LO DECLARADO

En primer lugar, los perfiles de egreso muestran las competencias que se espera que los y las estudiantes desarrollen. En esa medida, plasman una concepción del Derecho de modo indirecto en tanto que se da cuenta de cómo y con qué finalidad se debe ejercer.

Para el presente trabajo, revisamos los perfiles de cincuenta y tres facultades de derecho en el Perú. De su lectura y relectura fuimos agrupando los perfiles en función a elementos en común que resultaban relevantes para nuestra indagación, es decir, que mostrasen de modo implícito características de ciertas concepciones del Derecho. Los elementos fueron: i) presencia de valores asociados a principios constitucionales como finalidad general que debe perseguir el egresado y, más precisamente, como componente necesario en la labor de aplicar el Derecho, y ii) presencia de la finalidad de transformar la sociedad y generar cambios, asociados al conocimiento de la realidad y el pensamiento crítico. Del total de facultades de derecho, el 80% presentó uno o los dos elementos. A continuación, mostramos los perfiles que mejor los ejemplifican.

En primer lugar, un conjunto de perfiles muestra cómo la finalidad del quehacer profesional radica en contribuir a que ciertos valores tengan lugar en la sociedad.

Desarrollar actividades con juicio crítico lógico dialéctico (...) al servicio de la praxis y a favor de la equidad, justicia, dignidad y libertad del ser humano en las interacciones e interrelaciones sociales (U. Toribio Rodríguez de Mendoza).

Brindar asesoramiento a las personas naturales y jurídicas en la solución de los conflictos de intereses o en la declaración de sus derechos en pro de una sociedad libre, justa y solidaria (U. de Huánuco).

Busca la libertad, la equidad y la democracia... (U. Nacional de Barranca).  
...aportar a la sociedad los componentes sociales de justicia, equidad, estado de derecho y paz social (U. Santiago Antúnez de Mayolo).

Contribuir a la formación de una conciencia colectiva, sustentada en el reconocimiento y respeto de la dignidad y el valor de la persona humana y en los ideales de la justicia, la democracia, la paz y la libertad (U. San Antonio Abad del Cusco).

Interpretar normas jurídicas que regulan las conductas del ser humano en sociedad para garantizar la seguridad, la paz y la lucha por la justicia (U. César Vallejo).

La finalidad del quehacer jurídico radica entonces en contribuir (aportar, buscar, desarrollar, brindar, garantizar) a una sociedad justa, libre, solidaria, pacífica, equitativa y democrática. En ese sentido, se asocia la finalidad de la profesión a la finalidad misma del Derecho y en algunos casos especialmente a su rol dentro de un Estado Constitucional como, por ejemplo, cuando se alude a la dignidad y a la justicia. En algunos casos, se indica explícitamente que dicha finalidad se logra a través de la interpretación jurídica, del asesoramiento o de actividades con juicio crítico.

En similar línea, en otros casos el eje de valores está más asociado a la praxis misma y no tanto en la finalidad general del profesional.

...es sensible a los requerimientos de la defensa de los derechos humanos y fundamentales de la persona (...) formula y aplica soluciones legales y justas (U. La Salle).

Desempeñar la función profesional con alto rigor científico y académico en los problemas relacionados con la solución de conflictos personales y sociales, acorde con los valores morales y jurídicos (U. Católica Santa María).

En este caso, encontramos que la solución que se plantea no puede ser "solo" legal o jurídica, sino que debe sostenerse también en valores morales y ser justa. Si bien en algunos casos lo legal y jurídico se presenta como distinto de lo moral y justo, las fórmulas los integran como elementos de la aplicación del Derecho, de las soluciones que los egresados deben dar a los conflictos. En otros casos, el eje moral o valores como la justicia se encuentran unidos al quehacer jurídico.

...capaz (...) de proponer soluciones de justicia (U. San Pablo).

...capaces de utilizar herramientas jurídicas para la solución justa de las situaciones puestas a su conocimiento y asesoramiento (U. Nacional de San Martín).

...conoce y aplica los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales (Pontificia Universidad Católica del Perú).

En otros casos, se utiliza las fórmulas “solución justa” o “soluciones de justicia”, que no distinguen, sino que fusionan lo moral con lo jurídico y lo legal con lo justo. De ese modo, se reconoce el carácter intrínsecamente ético de lo jurídico. En esa línea, los principios del Estado Constitucional de Derecho son aplicables en el quehacer del abogado.

De otro lado, advertimos que los perfiles asignan al estudiante (futuro profesional) un rol activo en la búsqueda de dichos valores. En ese sentido, dan cuenta de la importancia que tiene el ser consciente de la realidad y buscar transformarla.

Actúa éticamente dentro y fuera de la universidad, a fin de fortalecer sus valores y transformar la sociedad (U. Nacional San Agustín).

...examinar, reflexionar y sugerir cambios y mejoras al sistema de justicia en donde ejerzan profesionalmente (U. Nacional de Piura).

...capaces de generar los cambios que exigen el entorno natural y social con profundo sentido de la justicia (U. Nacional de Piura).

...responder a las urgentes necesidades que tiene la justicia en el país (U. Antonio Ruiz de Montoya).

...compromiso real con el país y sus necesidades ciudadanas (U. Nacional Mayor de San Marcos).

Los egresados responden a necesidades urgentes de justicia, son capaces de generar los cambios que exige el entorno natural y social, fortalecen sus valores y transforman la sociedad, examinan y proponen cambios en el sistema de justicia. Advertimos entonces la concepción del Derecho como herramienta de transformación y a los y las profesionales como quienes llevan a cabo dicha labor. Para ello, en otros casos se enfatiza que se debe tener una comprensión crítica de la realidad y la habilidad de operar en ella para transformarla.

Conoce la realidad social, económica, jurídica y política del Perú y del mundo, lo que constituye la base con la que cultiva el pensamiento crítico (U. Ricardo Palma).

Aptitud crítica frente a la injusticia y el desorden. Promotor de la igualdad, tolerancia, justicia y desean el bienestar familiar y colectivo (U. Privada Antenor Orrego).

El pensamiento crítico y la aptitud crítica se asocian entonces al conocimiento de la realidad en sus diversas dimensiones, de la injusticia y el desorden.

## **B. LO ENSEÑADO**

En segundo lugar, una serie de concepciones del Derecho provienen de lo que se enseña en los cursos, fundamentalmente a nivel de los contenidos, aunque también de los métodos y sistemas de evaluación. Un modo de conocer dichas concepciones es a través de las investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho. En el Perú (Pásara, 2004; Gonzales, 2007) y en Latinoamérica (Montoya, 2015) se muestra una concepción muy presente en las diversas facultades de Derecho: aquella propia del legalismo y formalismo, así como del positivismo.

Desde lo pedagógico, lo que se critica al formalismo y legalismo es que reduce el Derecho al aprendizaje memorístico del texto de las leyes, que aplica de modo estático y mecánico, priorizando en el seguimiento de las formas, sin considerar factores de contexto y sin que la interpretación y la argumentación tengan un lugar importante. Por supuesto, la crítica no se centra en el seguimiento de formalidades en el Derecho, que se justifican como modo de garantizar derechos y el respeto de principios, sino en el "...absolutizar los elementos formales del Derecho (...) que (...) se caracteriza por la tendencia a simplificar las operaciones de aplicación e interpretación..." (Atienza, 2015, p. 26).

En similar línea, el positivismo, particularmente en su versión normativista, aísla el fenómeno y el quehacer jurídico de su contexto, niega su carácter intrínsecamente ético, dinámico y argumentativo (Atienza, 2001, pp. 276-279). Desde esta lógica, los saberes conceptuales tienen prevalencia y se enfocan en lo escrito en leyes y la doctrina jurídica, que se presenta como una realidad dada y, por ende, descontextualizada y estática.

Algo central que se critica de las concepciones formalistas y positivistas en la enseñanza del Derecho es que lo presenta como un producto neutral, pese a ser profunda e inadvertidamente ideológico. En ese sentido, por ejemplo, Gómez Sánchez se pregunta, desde el contexto colombiano, si la enseñanza del Derecho forma abogados para la democracia o para el

mercado, para combatir las desigualdades y la falta de vigencia en los derechos o para mantener un orden desigual (2016, p. 225). Apoyándose en los trabajos previos de Montoya (2008), uno de sus puntos a partir de los cuales teje su respuesta es el de “la educación jurídica como espacio de reproducción de un saber formal y una ideología conservadora” (Gómez Sánchez *et al.*, p. 233). Indica que si bien en la educación jurídica se han creado cursos que muestran otra concepción, como sociología del derecho, opera en los planes de estudios una “jerarquía interna entre los cursos núcleo duro y los periféricos” (Gómez Sánchez *et al.*, p. 235). Los cursos núcleo duro son los que reproducen la conceptualización del Derecho como un producto neutral, lo que se sostiene con la centralidad del formalismo y la negación del carácter ideológico. En esa línea, una de sus propuestas es que los cambios deban darse a nivel de la conceptualización del Derecho y no mediante la creación de nuevos cursos.

En nuestro país, el punto ha sido desarrollado por Gorki Gonzales, quien sostiene que la enseñanza del Derecho busca legitimar y mantener un modo de concebirlo y practicarlo favorable para quienes ostentan poder. En esa línea, muestra que la enseñanza del Derecho es crucial en la configuración de la cultura jurídica y, en esa medida, puede ser pensada como una política pública (Gonzales, 2010; 2018).

Por supuesto, existen múltiples aproximaciones críticas a la concepción del Derecho que opera en su enseñanza, con focos y énfasis diversos. Sin perjuicio de ello, los ejemplos citados muestran lo central de estos cuestionamientos. Vale recalcar, ahora bien, que se trata de críticas que por momentos simplifican la complejidad, presentan al estudiante de Derecho como un sujeto pasivo y que rara vez tienen un foco empírico centrado en analizar, desde los cursos (los sílabos, el dictado, las opiniones de estudiantes y docentes), qué se enseña. En parte por ello, los críticos de la enseñanza del Derecho han sido cuestionados desde marcos como el de las relaciones de fuerzas en Foucault (Benente, 2011), que permitirían una comprensión de la concepción del Derecho como un saber que se encarna en relaciones de fuerzas complejas, en las que no hay un sujeto (los docentes tradicionales, el mercado legal) que tenga todo el poder de determinar por completo aquello que se enseña y la subjetividad de los estudiantes.

### C. *Lo vivido*

En tercer lugar, encontramos una fuente en las vivencias de la regulación dentro de las facultades de derecho, que suelen hacer parte de lo que se denomina el currículo oculto. Reza indica que la naturaleza del currículo oculto está en que opera a través de mensajes implícitos, no intencionales, no establecidos de modo específico. Estos mensajes fluyen de distintos ambientes en el entorno educativo que se suman al académico: el ambiente social, que incluye la “...regulación, la comunicación entre pares y con docentes”, y el ambiente cultural, que incluye las actividades y ceremonias que tienen lugar en las clases y fuera de ellas (Reza, p. 200). Siguiendo con su descripción, indica que otros autores ponen el foco en los sujetos que llevan los mensajes, resaltando a los educadores que forman a través de “valores, normas y actitudes implícitas” (*et al.*, p. 201).

A nivel internacional, existen diversos estudios que apuntan a problemáticas que podemos asociar al constructo en cuestión, tales como los vínculos jerárquicos entre docentes y estudiantes (Kennedy, 1982), la existencia de estereotipos de género (Guinier, 2005), la poca relevancia que se brinda a la voz de los estudiantes (Moss, 2013), entre otros. Algunas investigaciones, por ejemplo, hablan de una enseñanza del Derecho totalizante, que exige al estudiante adaptarse sin cuestionar, pese a que lo declarado es la formación de profesionales líderes y autónomos (Autor alumno, 1998). En similar sentido, Arterian identifica, a partir de su experiencia docente en varias facultades de Derecho en Estados Unidos, diversos mensajes implícitos que los docentes brindan con sus acciones y que forman en antivalores (2009, pp. 39-41).

A nivel nacional, con un enfoque centrado en la baja calidad de la enseñanza del Derecho, se han advertido también evidencias de problemáticas en el quehacer docente, como el que brindan consejos sobre cómo eludir la ley o las tardanzas e inasistencias (Pásara, 2004). Con aproximaciones al currículo oculto, nosotros también hemos registrado algunas evidencias de prácticas reñidas con la justicia y asociadas a la *hybris* como fuerza anímica, como el actuar desmesurado de los docentes, sin consciencia de sus deberes y límites; es decir, como sujetos no regidos por un orden institucional (Del Mastro, 2018).

En otros países de Latinoamérica, como Bolivia, también se ha criticado a la enseñanza del Derecho desde el marco del currículo oculto. El profesor Rojas Tudela, por ejemplo, desde una aproximación que se apoya en ideas de Bourdieu, sostiene que este currículo forma a los estudiantes para que luego ingresen a un campo jurídico cargado de violencia simbólica. Asimismo, llama la atención acerca de las contradicciones entre el currículo expreso y el oculto:

Por ejemplo, un docente de la materia de Derechos Humanos puede tener comportamientos contradictorios, puede recrear un comportamiento discriminatorio, pese a que en su avance de la materia haga referencia constante a los derechos humanos, en la praxis puede ser un agente que reproduzca la discriminación, el racismo, el sexismo, etc., siendo contradictoria su enseñanza de currículum expreso con el currículum oculto... (2010, s/p).

En nuestro país, la existencia de un currículo oculto problemático ha sido reconocida por un conjunto de facultades de derecho de la Red Peruana de Universidad (Del Mastro, 2019), que, en una declaración suscrita en diciembre de 2017, fue titulada *Por un cambio en la abogacía desde las aulas*: “en la mayoría de casos (...) existe un currículo oculto, que fomenta la práctica implícita de antivalores, a través de mensajes, actitudes y conductas que los alumnos pueden observar tanto en aula como en los espacios en los que el docente se desempeña (...)”<sup>1</sup> (p. 2).

Esta declaración, así como las investigaciones mencionadas, dan cuenta de la relevancia de las vivencias en la enseñanza del Derecho y ponen el foco en asuntos problemáticos. Sin embargo, a nivel metodológico, parecen estar centradas en el saber desde la experiencia de los investigadores. Si bien esto es válido en el marco de cada investigación, deja la necesidad de comprender el currículo oculto en su ambiente natural: aquel de las vivencias de los y las estudiantes.

<sup>1</sup> La Declaración fue suscrita en Lima, por las facultades de derecho de las siguientes universidades: Nacional San Cristóbal de Huamanga, Santiago Antúnez de Mayolo, Nacional de San Agustín, Nacional de Piura, Nacional del Altiplano, Nacional de Jorge Basadre, Nacional de Ucayali, Nacional de Cajamarca, Nacional de la Amazonía Peruana y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En ese contexto, para el presente trabajo, realizamos dos entrevistas grupales de corte narrativo: una a seis estudiantes de Derecho de último año de una facultad de derecho privada con sede en Lima y otra a cuatro estudiantes de mitad de carrera de una facultad de derecho pública, también ubicada en Lima. Por supuesto, reconocemos la necesidad de ampliar este estudio tanto a nivel geográfico como en el número de facultades de derecho. Sin perjuicio de eso, la finalidad en este caso es tan solo mostrar que existen vivencias estudiantiles de la regulación con sus docentes que son problemáticas, a fin de dar cuenta, de modo preliminar, de la relevancia de esta “fuente” de concepciones del Derecho.

A los y las estudiantes, les preguntamos cómo era la relación con sus docentes y luego les pedimos, con mayor precisión, que rememorasen alguna situación que hubieran vivido con ellos y ellas. Como hemos dicho, nuestro foco eran vivencias que fueran problemáticas, toda vez que nos interesaba acceder a la concepción del Derecho que se construye en dicho tipo de situaciones. En ese sentido, una advertencia necesaria es que no estamos ante el único tipo de vivencia con docentes y, en tanto que se trata de un estudio cualitativo (Martínez, 2006), tampoco pretendemos generalizar nuestros hallazgos. Sin perjuicio de eso, encontramos vivencias que no son excepcionales y que muestran en sí mismas una concepción del Derecho a la que los y las estudiantes están expuestos y frente a la cual adoptan diversas actitudes de gran relevancia para la construcción de su identidad profesional.

Como hemos adelantado en la introducción, el análisis de la información fue temático-inductivo (Braun & Clarke, 2006) y se centró en el docente como la figura de autoridad, tal cual es presentado en las narraciones de los y las estudiantes. Lo que llama la atención de inmediato es un conjunto de actuaciones incorrectas. Los ejes temáticos identificados son: i) trato hostil y desigual, ii) inasistencias y tardanzas, y iii) arbitrariedad en la evaluación.

En cuanto al trato hostil y desigual frente a un grupo de estudiantes, una estudiante rememora.

Yo recuerdo que estaba en una clase en la que el profesor, ya tiene sus años, tiene su nombre acá pero bien marcado y era una de las personas (...) que distinguía mucho a los alumnos (...) Eran tres chicas que habían

venido de intercambio de provincia, de Cusco (...) una de ellas habló de una lectura que el profesor había preguntado, y dijo: "Ah, el autor dijo tal y tal cosa (...)", y él le contestó diciéndole: "No quiero saber lo que dice el autor, quiero saber lo que piensas tú, ¿o no piensas?", le dijo. La chica se quedó (...) Y como estaba avergonzada, se empezó a trabar, no podía contestar, dijo: "Ya, está bien. No quiero saber nada (E1, Estudiante H).

El docente así se muestra como alguien hostil que avergüenza a la estudiante que ha cumplido con leer. Le pregunta, entonces, qué piensa y de inmediato agrega: ¿o no piensas? Con ello, presenta como una posibilidad el que la chica no piensa por sí misma y frustra la posibilidad de que ella brinde una opinión. Este trato no se "reparte" a todo el salón por igual.

...Y habló con otras chicas adelante, que siempre les decía: "Oye, tu tío, yo conozco a tu tío, mándale saludos a tu tío...", que no sé qué, que no sé cuánto (...) Y siempre tenía como la predisposición de tratarlas bien a ellas y las chicas (...) se sintieron muy mal (...) y ya empezaban a faltar a clase, empezaban a sentarse atrás, no querían participar, no querían hablar y el profesor tampoco las tomaba en consideración. Y yo considero que eran unas chicas bastante aplicadas porque no es que estuvieran lejos de la realidad, estaban comentando lo que el profesor mismo estaba hablando, ¿no? (E1, Estudiante H).

Las estudiantes que son bien tratadas se sientan adelante, participan y tienen cercanía. Con ellas se refuerza el vínculo en función a contactos compartidos. Se advierte así una "predisposición de tratarlas bien..." En contraste con ello, a las chicas que llegan de provincia se les trata de modo hostil, lo que hace que estas se ubiquen atrás y pasen a estar ausentes. Las otras estudiantes, por el contrario, son "las chicas de adelante". Vale resaltar, asimismo, que estamos ante un docente reconocido, que "tiene sus años" y "su nombre". La misma estudiante recuerda otra vivencia:

En mi ciclo, el profesor te señalaba y te decía: "no sabes (...) tu papá está pagando por las puras..." (E1, Estudiante H).

Advertimos, en este caso a una autoridad que denigra y que establece una distinción entre él y los que saben con el ignorante, cuyo esfuerzo

es inútil. Vale resaltar también el silencio generado por el miedo a pasar al grupo de aquellos rechazados por el docente. En efecto, frente a la pregunta respecto a si alguien dijo algo en el salón, la estudiante responde:

No, todo silencio, le tenían miedo (E1, Estudiante H).

En otro caso, el docente también se muestra hostil frente a quien no responde bien, pero con lenguaje sexista.

“Ordena tus ideas, mamita y luego me dices”, y fue como (...) Pues así nadie se sentía motivado a hablar en realidad porque muchos podían saber un poco el tema, pero era el miedo a cómo iba a recibir el profesor este comentario o pregunta (E2, Estudiante D).

...el trato era muy tosco en el sentido de si opinabas, o comentabas, preguntabas y él consideraba que tu pregunta no estaba a la altura, la forma de decirlo era muy, muy mala. O sea, menospreciaba mucho (E2, Estudiante L).

El docente utiliza un lenguaje indebido, que coloca a la estudiante en una posición de subordinación y que la busca reducir a través del lenguaje sexista. La reacción de la estudiante es similar al caso de las estudiantes de Cuzco: dejar de hablar. El resto del salón, a su vez, no dice nada.

Sí, bueno, la mayoría se quedó callado y lamentablemente es así, ¿no? Porque si dices algo, de repente no le gusta al profesor y te pone una mala nota o halla alguna represalia después (E2, Estudiante L).

Frente a un trato hostil, integrantes del salón piensan que está mal, pero no dicen nada. Al explicar su no decir, lo atribuyen al riesgo de ver afectada su nota.

En segundo lugar, una serie de vivencias en las que el docente se presenta llegando tarde o faltando a clase, así como devolviendo las notas fuera del plazo.

...no dictó semanas porque me acuerdo que era el mundial, se fue a Rusia (..) por eso no dictó (...) Justo los días del mundial se fue a Rusia, subió fotos al Facebook como nunca... (E1, Estudiante M).

Entonces hay profesores que a mitad de clase te dicen: “Tengo una conferencia en Brasil, en Chile, en Estados Unidos y me voy a ir por un mes” (E1, Estudiante Z).

...cuatro semanas sin verlo y mandaba a su adjunto. Entonces me hubiera inscrito con el profesor adjunto que a mí no me parece (...) A mí, en mi criterio, no me parece un profesor que llegue a mí, ¿no? (...) (E1, Estudiante H).

Era repetitivo, como tu venías a clase, esperabas diez minutos y el delegado llegaba diciendo: “El profesor dice que no va a venir”. Entonces lo que la gente decía era: “¿Sabes qué? Ya no vengo” (E2, Estudiante L).

El docente se muestra como un personaje que deja de asistir cuando surge otro compromiso y no parece ser consciente de la existencia de deberes que emanan de su rol. En ese sentido, no justifican su acción en razones en función del marco regulatorio. En un caso, así, simplemente el docente dice que no va a venir. Frente a estas situaciones, algunos estudiantes optan por dejar de asistir.

A nivel de las tardanzas, una estudiante cuenta:

La clase era en la mañana encima, o sea (...) A varios que tenemos sueño pesado nos cuesta llegar temprano. Hubo ocasiones (...) Bueno, el curso dura hora y media y llegaba cuarenta y cinco minutos, prácticamente a la mitad. Llegaba y empezaba a hablar, ¿no? Ni una disculpa, ni un saludo, nada (...) Ni buenos días, nada (...) (E1, Estudiante J).

El docente llega a la mitad de la clase y así el tiempo de inicio depende de su voluntad y no de aquello regulado. Se advierte también la falta de consciencia respecto a sus deberes en tanto que llega y empieza a hablar sin “...disculpa, ni un saludo, nada”. El docente es presentado, de ese modo, como alguien que no advierte que está incurriendo en una falta o que está haciendo algo incorrecto.

Otra problemática que se comparte en las narraciones es el del plazo de entrega de notas.

He tenido profesores que han subido (...) con la nota del final, todos los controles, o la mayoría de ellos... (E1, Estudiante J).

...hay profesores que no, que no te entregan la nota en todo el año y eso es de conocimiento público, de hecho (E2, Estudiante D).

Se trata, en este caso, de un problema continuado ya que diversas evaluaciones parciales no se entregan en su momento, sino que los y las estudiantes toman conocimiento de todas en el final. Como indica otra estudiante, las demoras son de conocimiento público. Entre otras consecuencias, la demora deriva en que no se puede enviar a recalificación, tal como indica otra estudiante:

...tu derecho a recalificación desapareció... (E1, Estudiante H).

La demora del docente, así, hace desaparecer el derecho, sin que se conciba la posibilidad de reclamarlo. Asimismo, desde el plano pedagógico, no tienen posibilidad de conocer aquello que deben mejorar a lo largo del semestre. En algunas ocasiones, los estudiantes piden, los docentes prometen, pero al final no se cumple.

Entonces, el profesor se iba, decía: "Ya, ya vamos a entregar las notas", etc., etc. Pero nunca entregaba las notas. O sea, llegaba la siguiente semana, era lo mismo. Profesor, preguntas, las notas y no sabías. Llega un momento, al final del año en el que dice: "Ya, yo voy a tener las notas finales tal día", pero increíblemente después se desaparecen, ¿no? Entonces desaparecen completamente de la facultad (E2, Estudiante U).

Se muestra al docente como alguien que se desentiende de su responsabilidad sin mayor resistencia ni consecuencia. Frente a ello, los estudiantes preguntan y esperan sin resultados y finalmente quedan sin respuesta.

Finalmente, a nivel del sistema de evaluación, se presentan situaciones diversas. De un lado, en las narraciones se presenta a los docentes como autoridades que no asumen su rol. Así, por ejemplo, encargan a asistentes (estudiantes que apoyan en los cursos) corregir evaluaciones y sin supervisión.

...al final, los controles, los termina revisando el asistente o los termina revisando algún chico que le ayuda con la cátedra, ¿no? Incluso a mí me tocó corregir controles de (...) y no es que mi conocimiento en el área (...) era abrumador, pero no sabía nada y al final cómo es que sigues el progreso del alumno si ni siquiera sabes qué ha escrito en su control o cómo va incrementando su capacidad a lo largo del ciclo (E1, Estudiante Y).

...he tenido amigas que han corregido los exámenes de personas, o sea, de otros alumnos menores y como dice J ¿no? A veces (...) También están en la formación, son prácticamente alumnos que han dejado de ser alumnos, o sea, un ciclo nada más que siguen prácticas preprofesionales, ¿no?... (E1, Estudiante H).

Los estudiantes advierten, desde su propia experiencia evaluando, que no es una calificación justa, ya que no saben, son estudiantes como aquellos evaluados y, al igual que ellos, están en formación. Los estudiantes reconocen además que el docente no está siguiendo el aprendizaje de los estudiantes ya que no revisa sus evaluaciones. La situación se abre además para el trato desigual.

Y evalúan de acuerdo a su criterio porque no son exámenes objetivos (...) o también, si conoce a la persona (...) tenía una asistente (...) que tenía tres amigos en el salón, esas tres personas siempre (...) tenían las notas más altas del salón y yo los considero unos alumnos promedio. Sabían siempre lo que iba a tocar, era muy curioso, las personas hablaban, comentaban que conoce al asistente o que conoce al adjunto, que su amigo, su amiga y esos rumores (E1, Estudiante H).

...yo he escuchado de cursos en los que el asistente tiene influencia directa en tu nota (...) si eres amigo del asistente (...) entonces vas a tener buena nota (E2, Estudiante Y).

De ese modo, se presenta a los asistentes como estudiantes que pueden actuar de modo arbitrario favoreciendo a quienes conocen, a quienes son amigos. Esto genera sospechas entre los y las estudiantes, que no cuestionan a los asistentes o dan cuenta de la situación al docente.

En otros casos, son los docentes quienes se presentan actuando de modo arbitrario al calificar.

Entonces era una evaluación subjetiva y yo creo que tampoco respondía a un criterio adecuado (...) simplemente conversa con él y por simpatía tiene incluso un promedio mejor que tú... (E2, Estudiante N).

...les invitaba a ir a su estudio a apoyarlo y de repente formarse para que de repente el próximo año sean asistente de cátedra. Eso me consta porque fue lo que hizo con una amiga y a mí me pareció como que en parte: "Bueno, de repente la ha ayudado", pero tampoco era justo (...) ella estaba por jalar y pasó de diez a un promedio de diez y nueve, en

promedio final. Que la haya invitado a su estudio, a que lo ayude y que sea asistente, ¿no? En principio para ser asistente uno dice que debería seleccionar a los que han estado bien en todo el año porque se entiende que es por la capacidad académica y el desenvolvimiento que ha tenido durante el curso, ¿no? (E2, Estudiante N).

El docente se muestra arbitrario en función a simpatía, pero también a conductas que vulneran la igualdad de género con abuso de la posición de poder y que lindan con situaciones de acoso. Los estudiantes advierten estas situaciones y reconocen cómo deberían ser las decisiones del docente (en función al mérito). La arbitrariedad tiene lugar también en el sentido de cambio de reglas.

...di el control, me salió terminado el control porque eran tres horas de clase (...) cuando tuve la nota, estaba jalada. Tenía el control en físico y estaba aprobada y era porque me habían promediado mi control, mas cero por haber faltado a clase. Por haberme salido. "Porque no estabas ahí, porque no participaste...", tenía desaprobada la nota. Es algo que no, no me parece (E1, Estudiante Z).

...“Profesora, he llegado un poco tarde. Por favor, quería saber si me podía entregar el examen”. Y me dijo que no, que cómo es posible (...) Tu llegaste tarde, vas para el rezagado”. Y yo dije: “No, porque el rezagado yo no quiero darlo, quiero dar este examen...” le digo (...) “La tolerancia para dar el examen final es de media hora. Así que usted ha cambiado las reglas del juego” (E1, Estudiante H).

Fue horrible. Tuvimos siete horas de examen, ¡siete horas de examen! (E1, Estudiante H).

De ese modo, el docente toma una evaluación que supera el tiempo asignado y permitido, cambia la regla respecto a la tolerancia para dar una evaluación o desapueba a una estudiante por no haberse quedado en la clase luego del examen, pese a que dicha regla no existía. De otro lado, cuando tienen errores o cambian las reglas de juego se niegan a reconocerlo.

El profesor lo puso en la nota de práctica y todos nos quedamos como que: “¿Tan rápido subió la práctica? (...) Después, sube la nota del control en la nota de la práctica. Ahí nos dimos cuenta que se había confundido y el profesor no lo quería cambiar por nada” (E1, Estudiante M).

Se eliminan dos controles, chicos. “Lo dijo clarito (...) así que la mayoría, casi el noventa por ciento pensaba que se eliminaban dos controles. Ibas con la idea de que podías dejar de ir a ese control. Al final del ciclo el profesor dijo: “Bueno chicos (...) Sí se elimina un control”. Y todos: “¿¡Qué?! ¿Cómo?”, “No, yo dije que se eliminaba un control”, y el profesor se contradijo (...) y la delegada habló con él, le mandamos correos, creo que, como veinte alumnos (...) El profesor dijo: “No, se elimina, que el sistema sale, no puedo hacer nada...” Pero fue claro y varios de nosotros estábamos buscando los audios para ver que (...) Porque el profesor lo había dicho en clase y te quedas como (...) Yo lo había apuntado, en mi cuaderno (...) así que lo tenía bien claro. El profesor dijo: “Que no, que no, que no...” (E1, Estudiante H).

En estos casos, advertimos a docentes que se cierran en su postura, sin dar razones para mantenerse en su decisión. Pareciera que el cerrarse es un mecanismo suficiente para persistir en el error. Aun cuando se perjudica a los y las estudiantes en su nota, la complicación de enmendar el error pesa más y no se da vuelta atrás.

### III. CONTRADICCIONES Y CONTRASTES ENTRE LAS CONCEPCIONES DEL DERECHO

En este punto, queremos mostrar contradicciones y contrastes entre las concepciones del Derecho que fluyen de las tres fuentes. En primer lugar, encontramos contradicciones entre lo declarado y lo enseñado. A nivel de lo declarado, los perfiles no permiten concluir con claridad que estamos ante una concepción precisa del Derecho, toda vez que esta se construye dando respuestas articuladas a diversas interrogantes (Atienza, 2015, p. 19).

Sin embargo, la presencia clara de valores que hacen parte de un marco constitucional, tanto en la finalidad general que debe buscar el profesional como en lo que toca a su modo de aplicar el Derecho, nos permite postular la presencia implícita de elementos propios de las concepciones del Derecho desarrolladas dentro de los paradigmas del neo-constitucionalismo o del neo-positivismo (Sotomayor, 2020, pp. 211-222), aunque en algunos casos podríamos también inclinarnos más a advertir concepciones iusnaturalista. En cualquier caso, observamos en los ejemplos de perfiles que quien ejerce la profesión debe tener en cuenta la

centralidad de los valores constitucionales en su quehacer, tales como la dignidad, la justicia, la libertad o la equidad. La solución que se debe dar, en ese sentido, debe ser justa. Asimismo, en los perfiles se resalta el juicio crítico, la lógica jurídica, la labor interpretativa como creativa y científica, lo que muestra la centralidad de la práctica argumentativa en la concepción del quehacer jurídico y del Derecho.

Con ello, está implícito el reconocimiento del Derecho como permeado por valores que, en esa medida, deben guiar la interpretación y la aplicación de las normas. En ese sentido, los perfiles sí permiten decir con claridad qué concepciones del Derecho no encajan: el formalismo y legalismo, que forman en la aplicación directa del texto de la ley sin mayor interpretación ni creatividad, con foco en la memorización y aplicación mecánica, conforme a rituales carentes de justificación en principios. La prioridad desde una óptica formalista y legalista es el respeto de las formas, no la búsqueda de una solución justa. En similar línea, los perfiles son contradictorios con una concepción positivista de corte normativista, toda vez que esta niega la naturaleza ética del Derecho y la aplicabilidad jurídica de los principios.

De otro lado, la concepción formalista y legalista, como anotan los críticos, esconde la raíz profundamente ideológica del Derecho y elude la pregunta respecto al rol del Derecho en la realidad. De ese modo, aquello que se desapruueba está también en abierta oposición a la concepción del Derecho como herramienta de transformación social, que los perfiles de egreso presentan asociado a profesionales que deben conocer la realidad desde una perspectiva crítica, para poder transformarla. Lejos de ello, los investigadores critican que la mirada acrítica del Derecho, como producto neutral, esconde su rol en el mantenimiento del estatus quo en la sociedad, incluyendo las desigualdades sociales.

Advertir estas contradicciones es importante, al menos por dos razones. De un lado, permite poner en cuestión la generalidad de las críticas que se formulan a las facultades de derecho. En efecto, las investigaciones críticas formulan observaciones generales y rara vez tienen base empírica. Ello no nos lleva a invalidar los cuestionamientos, puesto que estos son formulados por investigadores que conocen y viven la realidad de la enseñanza del Derecho. Sin embargo, podemos suponer que las concepciones del Derecho que operan a nivel de lo enseñado son más diversas.

En efecto, los perfiles muestran con tanta claridad el lugar de los valores y del Derecho como herramienta de transformación social, lo que hace suponer que dicha concepción opera también a cierto nivel en algunos cursos y espacios de las facultades de derecho. De otro lado, el status de lo declarado se presenta como información relevante para los críticos, puesto que puede dar lugar a una buena estrategia para generar cambios sustentados en lo que los mismos perfiles de egreso establecen. En una lógica de formación por competencias, dichas declaraciones deberían vincular a las instituciones y ser entonces un camino para promover cambios desde lo enseñado.

En segundo lugar, encontramos contradicciones entre lo declarado y lo vivido.

A nivel de lo declarado se presentan valores propios de un Estado de Derecho y de un Estado Constitucional de Derecho. En ese sentido, se alude a que los egresados deben contribuir a la convivencia segura y pacífica en la sociedad, así como a la libertad, la justicia, la dignidad y la democracia. Su rol de transformación de la sociedad está asociado también a dichos valores, por los que debe luchar en contextos que exigen un juicio crítico y acción.

En esa línea, los perfiles llevan implícita una idea de autoridad y de ciudadanía. Estamos ante una autoridad que deriva su autoridad y sus límites de la norma que regula su función, que tiene actitudes democráticas y trata por igual, que no se sitúa por fuera del orden jurídico y que se debe a los derechos de las personas. En similar sentido, la idea de ciudadanía en un modelo democrático está cargada de sentido en tanto le asigna a la persona agencia y derechos que debe ejercer como parte de una comunidad, que le permiten desarrollar su libertad y que debe hacer respetar.

En contradicción con ello, las vivencias problemáticas con docentes los exhiben como autoridades que no son conscientes de los límites y deberes que emanan de su función. Parecen, así, concebirse a sí mismos como libre de límites. En efecto, el docente se presenta desconociendo las normas que regulan su función y limitan su poder y actuando según su parecer, con arbitrariedad y sin justificar sus decisiones ni responder a pedidos debidamente fundados. Los docentes son presentados, entonces,

como figuras que no conciben a los y las estudiantes como sujetos de derechos, ni a sí mismos como sujetos con deberes.

Entonces, podemos postular que estamos ante vivencias contrarias al Estado legal de Derecho (Brunner, 2016), toda vez que este tiene como elemento central a la ley concebida como límite al poder, así como mecanismos para que la administración respete dichos límites (García-Pelayo, 1991) y la garantía de aplicación a todos en condiciones de igualdad (Freud, 1930). Por supuesto, se trata también de un modelo de autoridad contrario a aquel que se espera que opere en un Estado Constitucional y a concepciones del Derecho que resaltan la importancia de la deliberación, la argumentación y la justificación de las decisiones. En rigor, advertimos en las vivencias que no existe un diálogo ni se esbozan razones para criticar actuaciones reñidas con principios de justicia.

Siguiendo la aproximación de Hanna Arendt al concepto de autoridad, podríamos decir también que estamos ante una relación despótica más que autoritaria, en tanto que esta última supone un reconocimiento de una autoridad limitada por la ley y la primera desconoce límites y exige obediencia por el poder y la fuerza (Arendt, 2019).

Siguiendo con el análisis, encontramos también contradicción de lo vivido con los perfiles, particularmente cuando indican que sus egresados deben transformar la realidad en que se producen injusticias, a través de la mirada crítica y la acción en contexto. En las vivencias los y las estudiantes no conocen ni activan los mecanismos para hacer frente a los actos incorrectos de los y las docentes. A juicio de una estudiante, un docente discrimina a compañeras y prefiere a otras, mientras que en otro caso elige como asistente y mejora la nota de una estudiante que no lo merece. Estas realidades de arbitrariedad no generan acciones frente a autoridades de la institución ni a modo de reclamo directo al docente, aun cuando se advierte su carácter incorrecto. Es claro, entonces, que a la luz de situaciones de este tipo los perfiles buscan aquello que niegan las vivencias de sus estudiantes.

El docente se sitúa fuera de la ley, por ejemplo, cuando exige puntualidad y respeto de los plazos, pero no es puntual ni respeta los plazos. Los estudiantes no reclaman ni comunican a sus docentes su malestar con la situación. Incluso cuando el docente no ha entregado ninguna

nota parcial en todo el semestre, se le pide que por favor entregue las notas, no se le exige ni se presentan quejas. Esto contradice la pretensión de los perfiles, puesto que ante el desequilibrio no se busca que impere la justicia. Lejos de ello, se presentan como sujetos que piden a quien puede otorgar o no otorgar, lo que es contrario al modelo de autoridad en un Estado Constitucional en que opera la interdicción de la arbitrariedad.

Por supuesto, esta contradicción no es responsabilidad de los estudiantes y hay casos en los que estos actúan frente a la arbitrariedad. Podemos decir que es centralmente atribuible a los docentes que encarnan este modelo de autoridad contradictorio con el perfil, así como las instituciones en las que estas vivencias tienen lugar sin que se diseñen acciones para hacerles frente desde lo pedagógico. En ello, por supuesto, tomamos la idea de currículo oculto, toda vez que son realidades que impactan en la formación, pero no son reconocidas por la institución. Quizá el carácter oculto esté justamente ligado con la contradicción con el perfil de egreso, que opera a nivel de lo explícitamente declarado como meta formativa. La tendencia de ocultar aquello que contradice nuestra autoimagen es una idea clave del psicoanálisis (Jung, 2001) y, particularmente, de la pedagogía psicoanalítica (Felman, 1982).

#### IV. POSIBLES IMPACTOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

Hemos mostrado que las investigaciones críticas resaltan el modo en que la concepción del Derecho que es enseñada impacta en el futuro ejercicio profesional. Por supuesto, si se aprende el Derecho en su concepción formalista, su aplicación en el ejercicio tenderá al formalismo.

Quizá, sin embargo, se sobredimensiona el efecto del nivel de lo enseñado en el modo en que se ejercerá el Derecho. Ello puede tener que ver con el grado de lo vivido, toda vez que en este operan patrones de relacionamiento con figuras de autoridad. Las vivencias pueden tornar los modos de actuar como aceptables. En la carrera, se normalizan el modo de vivir estas situaciones: muchos habrán encontrado su manera de aceptar la arbitrariedad de quien tiene poder, de justificar su inacción frente a ella, de eludir el dilema respecto a la propia acción. En el ejercicio profesional, se ingresa a relaciones de jerarquía, en las que los y las

estudiantes les toca recibir y cumplir encargos de jefes y jefas. Esto ocurre en todo ámbito de ejercicio profesional. En ese sentido, podrá existir la actitud de diversos egresados de cumplir sin cuestionar, de moldear su juicio profesional a aquello que se les exija, incluso cuando no lo consideren correcto.

En el Perú, esto se advierte ya en las prácticas preprofesionales que los y las estudiantes deben hacer para graduarse. En ellas, es un lugar común que no se respeta el horario máximo de treinta horas semanales establecido en la Ley de Prácticas, pero no se dice nada al respecto ni se activan los mecanismos disponibles para que la situación mejore. Frente a esto, los y las estudiantes adoptan ciertos pensamientos congelados (Arendt, 2010), es decir, verdades que no son propias en tanto que han sido incorporadas del entorno sin examinarse, tales como “hay que pagar derecho de piso”, “hay que ponerse la camiseta”, “así funcionan las cosas”. El modo de razonar acerca de una situación en que una norma no se cumple, entonces, se ajusta al deseo de la figura de autoridad a la que no se quiere alterar. Otro ejemplo lo tenemos en la situación del practicante que, frente al encargo de contestar una demanda, dice a su jefe que cree que el cliente (demandado que debe contestar) no tiene la razón. Frente a esto, el jefe le indica que en ello radica la capacidad del profesional del Derecho, de encontrar la interpretación y la versión de los hechos que dé razón al cliente.

Alguien podría sostener, así, que la concepción del Derecho que encarnarán los y las estudiantes quizá no dependerá tanto de aquello que aprendieron en los cursos de filosofía del Derecho, argumentación jurídica, ni en los de derechos reales o societario. Lejos de ello, podrían decir que en los casos y en los encargos que reciban, se adoptará una lectura formalista, positivista o pospositivista según lo que convenga al cliente o lo que ordene quien ejerza el rol de autoridad. Así, estas concepciones, podría decirse, son saberes teóricos que impactan menos en el modo de pensar el Derecho al ejercerlo, que aquello que se les exija dentro de la jerarquía, particularmente con jefes y jefas que encarnen un modelo de autoridad como el que fluye de las vivencias. Esto, más aún si tenemos en cuenta que el modo de vivir la relación con la autoridad no se gesta en las facultades de derecho, sino que viene de la historia con otras figuras de autoridad, como hemos sostenido en otra ocasión (2020a).

Podría decirse también que estas vivencias tienen el potencial de influir en el ejercicio del propio rol de autoridad cuando a los estudiantes les toque asumirlo en el ejercicio profesional. De hecho, las vivencias muestran ya a estudiantes en el rol de asistentes calificando a sus amigos con notas más altas o, en general, colocando notas pese a no conocer debidamente la materia.

Una pregunta relevante es, entonces, si es que cursos como argumentación jurídica y filosofía del derecho u otros de corte interdisciplinario como derechos y psicología o sociología del derecho tienen la posibilidad de promover que sus estudiantes adopten o construyan una concepción propia del Derecho, que se encarne en el ejercicio profesional.

El problema radica, de un lado y en la línea de Gómez Sánchez, en que la reflexión acerca de las concepciones del Derecho tiene lugar en cursos que se ubican en la periferia, que pueden ser sentidos por los estudiantes como poco ligados a la realidad del ejercicio profesional. A esto se suma la dimensión de lo vivido, que en diversos casos lleva a los estudiantes a escindir el pensar del hacer. Pueden pensar que el profesor es hostil e injusto y que su respuesta a un cuestionamiento no tiene fundamento, pero sin decirle nada ni activar un mecanismo para que se enmiende la situación. El nivel de lo declarado puede también cumplir un rol negativo, toda vez que permite construir una narrativa de la propia corrección como egresados de una facultad de derecho que declara que son agentes de cambio y de la justicia, cuando en rigor no se efectúa un examen de los propios actos.

Sin perjuicio de lo dicho, consideramos que los cursos aludidos tienen una centralidad y que la reflexión acerca de las concepciones del Derecho tiene el potencial de lograr un impacto real en el modo de vivirlo en el ejercicio profesional. Lo dicho antes nos ayuda, sin embargo, a comprender que estamos ante una tarea difícil, que podemos cumplir mejor con diversas estrategias.

Algunas de las ideas para potenciar y complementar el impacto de dichos cursos y, en general, para promover que nuestros estudiantes formen una propia concepción del Derecho son:

i) De un lado, consideramos que se deben ampliar espacios de reflexión acerca de las concepciones del Derecho en la malla curricular,

particularmente hacia el final de la carrera y en lo que toca a las prácticas preprofesionales. En diversos casos, los cursos que reflexionan acerca de la concepción del Derecho se ubican al inicio de la carrera, lo que refuerza su carácter periférico y la idea de su desvinculación con la práctica y la realidad en el imaginario de los estudiantes.

Esta exigencia se sostiene en los propios perfiles de egreso y en las contradicciones que cada institución puede reconocer con el nivel de lo enseñado y vivido. Estos perfiles son más que declaraciones de buenas intenciones, son vinculantes y deben permear la malla curricular. De ese modo, atender el plano de lo declarado es crucial a nivel estratégico para lograr que los cursos aludidos salgan de la periferia y tengan lugar a lo largo de la carrera.

ii) De otro lado, es necesario operar a nivel de lo vivido, toda vez que este impacta profundamente en la capacidad de pensar de modo autónomo y de afirmar la propia decisión como guía de la acción. El trabajo debe darse en el ámbito de la reflexión acerca de las vivencias en sistemas regulatorios pasados y en aquel que está presente en las facultades de derecho y las prácticas preprofesionales.

Acerca de esto, es importante advertir que cuando pensamos en el Derecho desde la teoría y la filosofía del Derecho, solemos preguntarnos por su naturaleza, su origen y contenido, aquello que distingue lo jurídico de otros ámbitos regulatorios, el rol de los principios y la ética, los sujetos y sus roles de interpretación y creación, entre otros (Fitzpatrick, 1998). Las vivencias, sin embargo, no parecen referir a esas dimensiones del Derecho, con centro de gravedad en el quehacer jurídico asociado a la resolución de casos, sino a las relaciones entre los sujetos que adoptan roles de reguladores y regulados: las posiciones que adoptan, cómo se conciben, cuáles son sus límites, sus dinámicas, entre otros. En ello el Derecho puede encontrar, en sus dinámicas y prácticas relacionales, continuidades y semejanzas con otros sistemas regulatorios no jurídicos.

Nótese que este trabajo se puede hacer justamente en cursos que plantean reflexiones acerca de las concepciones del Derecho, pero tomando las vivencias como objeto de estudio a la luz de diversos marcos teóricos.

iii) Asimismo, es necesario operar a nivel de los cursos nucleares, para que la conceptualización del Derecho que encarnan sea explícita y pueda ser objeto de cuestionamiento y reflexión. Quizá diversificar la plana docente, de modo que una misma materia esté a cargo de docentes que encarnan concepciones distintas, pueda ser un buen camino. Esto se puede lograr también en diálogo genuino con quienes dictan dichos cursos.

A estas reflexiones subyace la idea de “concepción propia del Derecho”. Hasta el momento, hemos entendido el término “concepción” en la línea de Atienza como “...un conjunto de respuestas, con cierto grado de articulación, a una serie de cuestiones básicas en relación con el Derecho” (Atienza, 2015, p. 19). A partir de los contrastes y contradicciones vistas entre los tres niveles (declarado, enseñado, vivido), consideramos oportuno esbozar un aterrizaje, una concretización del término “concepción” al plano de la enseñanza del Derecho y del ser de nuestros estudiantes. La idea de “concepción propia del Derecho” nos sirve, en ese contexto, para ligar el plano intelectual-teórico al modo de vivir la profesión.

De lo contrario, un estudiante o un profesional puede profesar una “concepción” del Derecho como intrínsecamente ético y como herramienta de transformación social, pero en su vida profesional ser formalista en ocasiones e interpretar conforme a principios en otras ocasiones, según su conveniencia o según se le ordene. Puede también vivir su profesión actuando en instituciones donde no se respetan principios propios de un orden constitucional, sin decir algo al respecto ni actuar.

En este contexto, por “concepción propia” no entendemos únicamente a una definición ni a una teoría acerca del Derecho. Refiriendo a su etimología, “concebir” refiere a “formar una idea, formar en la mente” (Gómez de Silva, 2013, p. 180) y está asociado también a “concepción”, que alude al momento en que nace aquello que ha venido creciendo en y es parte de uno mismo. De otro lado, el objeto del concebir (aquello que se concibe) suele ser la realidad en que operamos, nuestro contexto y nuestro lugar en el mundo. Las concepciones, de ese modo, no son respuestas teóricas sino modos de comprender la realidad en la que operamos.

Reafirmamos, entonces, que aquello que se forma, que crece y nace en uno mismo, que representa y da cuenta de nuestra realidad y nuestro lugar en el mundo no es únicamente producto de un convencimiento que opera a nivel teórico, esto es, de una reflexión académica o un contraste entre posiciones de autores. Y recalco que no es “exclusivamente”, porque sin duda la reflexión académica es parte medular en el proceso de crecimiento de una concepción propia del Derecho. Pero en nuestra propuesta, esta refiere al entendimiento del Derecho vivido, a una comprensión situada que opera y se manifiesta en nuestra acción como profesionales del Derecho y, en general, como sujetos que actúan en sistemas regulatorios. Así, una concepción propia es un tipo especial de conocimiento en tanto que se manifiesta en una postura, en una posición que es producto de un proceso de reflexión académica, pero en el que el sujeto se pregunta no solo qué aproximación es la que tiene más sustento, sino que se interroga cuál es aquella que quiere seguir en su vida y reconoce los retos que enfrenta en ese camino. La concepción propia del Derecho, en ese sentido, se forma y nace en nosotros como fruto de un proceso de reflexión que involucra al ser y que por ello lleva consigo fuerza vinculante respecto a la propia acción.

Cabe indicar, finalmente, que la idea de concepción propia tiene conexión con la de cultura jurídica en tanto que ambas refieren al plano de la acción. Sin embargo, en el caso al hablar de cultura jurídica usualmente tenemos en mente a un sistema jurídico concreto y, en ese sentido, a algo colectivo. Asimismo, se enfoca por lo general en asuntos muy específicos, como el rol atribuido a los jueces y su quehacer en la resolución de casos. Por el contrario, hablar de una concepción propia del Derecho nos lleva a pensar en el sujeto y en cómo construye, a lo largo de su vida como estudiante y luego profesional, dicha concepción. En esa línea, se trata de una aproximación más centrada en la vivencia de la persona que no sólo resuelve casos o aplica el Derecho como defensor, sino que vive dentro de organizaciones en las que también tiene un modo de vivir la regulación. Así, la concepción propia del Derecho toca no sólo la norma que uno interpreta, sino también aquellas que nos rigen como profesionales y dentro de las organizaciones en donde nos desempeñamos. El foco en lo personal nos lleva también a centrar la mirada en el proceso de aprendizaje, en las experiencias que derivan en

cuestionamientos a nuestra concepción y nos permiten revisarla, en los retos que tiene la búsqueda de congruencia, entre otros.

Asimismo, hablar de concepción propia del Derecho nos permite atender a las diferentes fuentes de concepciones que operan en la enseñanza y el ejercicio profesional, en sus diversos impactos en el sujeto, en cómo este organiza o escinde aquello que se plantea en distintos cursos y vivencias profesionales. En suma, nos puede ayudar a evitar generalizaciones respecto a “la” enseñanza del Derecho o “la” cultura jurídica en nuestro país, para abrirnos a comprender la multiplicidad de miradas que influyen en cómo estudiantes y profesionales construyen una concepción propia del Derecho.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, Hannah, *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2010.
- “¿Qué es la autoridad?”, en *La Pluralidad del Mundo*, Taurus, 1956/2019.
- ARTERIAN, Hannah, “The Hidden Curriculum”, en *University of Toledo Law Review*, 40, 2009, pp. 279-296.
- ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Madrid, Ariel, 2001.
- *El derecho como argumentación*, Madrid, Ariel, 2015.
- BENENTE, Mauro, “La enseñanza del derecho desde la caja de Herramientas Foucaultiana”, en *Crítica Jurídica*, pp. 39-55, 2011.
- BRAUN, Virginia y Victoria CLARKE, “Using thematic analysis in psychology”, en *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101, 2006.
- BRUNER, Jerome, “Freud y el gobierno del derecho: de Tótem y tabú a una teoría psicoanalítica del derecho”, en *Derecho PUCP* 77, pp. 27-48, 2016. doi: <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201602.002>.
- CARL, Jung, “La lucha con la sombra”, en *Civilización en transición*, obra completa, vol. 10, Madrid, Trotta, 1946/2001.
- CISNEROS, Luis Jaime, Declaración de Facultades de Derecho. Por un cambio en la abogacía desde las aulas. Suscrita en diciembre de 2017 por 10 facultades de Derecho de la Red Peruana de Universidades, en la PUCP.
- Mis trabajos y los días*, Lima, Peisa, 2000.
- DEL MASTRO PUCCIO, Fernando, “El ethos socrático y la formación del ser en la enseñanza del derecho”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1), pp. 195-224, 2020a. doi:10.5354/0719-5885.2020.57701.

- DEL MASTRO PUCCIO, Fernando, "La enseñanza del derecho frente al pasado de sus estudiantes", en *Derecho PUCP* 84, 2020b, pp. 393-442. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202001.013>.
- "¿Pueden las facultades de derecho impactar en la ética de sus estudiantes?", en *Reflexiones en torno a la enseñanza y la regulación de la ética y la responsabilidad profesional en la abogacía*, MINJUSDH & Derecho PUCP, 2019, pp. 35-50.
- "Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho", en *Derecho PUCP* 81, 2018, pp. 463-510; <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201802.015>.
- FELMAN, Shoshana, "Psychoanalysis and education: teaching terminable and interminable", en *Yale French Studies*, 63, 1982, pp. 21-44.
- FOUCAULT, Michel, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Madrid, Akal, 1983/2014.
- FREUD, Sigmund, *El malestar en la cultura y otros escritos sobre violencia y sociedad*, trad. de Luis López Ballesteros, Barcelona, RBA, 1930/2012.
- GARCÍA-PELAYO, Manuel, "Estado legal y estado constitucional de derecho", en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, nro. 82, Universidad Central de Venezuela, 1991, pp. 32-45.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, Gabriel, "¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica", en *Revista de Derecho*, nro. 46, Barranquilla, 2016, pp. 225-256.
- GONZALES, Gorki, "Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización", en *Derecho PUCP* 60, 2007, pp. 51-96.
- "La enseñanza del derecho como política pública", en *Derecho PUCP* 65, 2010, pp. 285-305.
- GUINIER, Lani, "Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 3 (6), 2005, pp. 49-65.
- KENNEDY, Duncan, "Legal Education and the Reproduction of Hierarchy", en *Journal of Legal Education*, 32(4), 1982, pp. 591-615.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel, "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)", en *Revista IIPSI* 9: 123-146, 2006. Consultado el 29-4-2021. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf).
- MONTOYA, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 2014, pp. 177-200.

- MONTOYA, Juny, "La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes", en *Cuadernos Unimetanos*, nro. 15, 2008, pp. 63-90.
- MORALES, Félix, "Cambios en el derecho, cambios en su enseñanza", en *Derecho PUCP* 58, 2015, pp. 433-452.
- MOSS, David, "Hidden Curriculum of Legal Education: Toward a Holistic Model for Reform", en *Journal of Dispute Resolution*, 1(3), 2013.
- PÁSARA, Luis, *La enseñanza del derecho en el Perú y su impacto sobre la administración de justicia*, Lima, MINJUS, 2004.
- REZA, M., L. AFSHAR y S. YAZDANI, "Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education*", 16(4), 2017, pp. 198-207.
- ROJAS, Farit, "Currículum oculto en la educación en Derecho", en *Rev. de Inv. Educ.*, vol. 3, nro. 3, La Paz, 2010, recuperada de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432010000300006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432010000300006&script=sci_arttext&tlng=en), consultado: 30 de abril de 2021.
- SOTOMAYOR, Enrique, "Una perspectiva crítica sobre el paso del Estado de derecho al Estado constitucional", en *Pensamiento constitucional*, nro. 24, pp. 297-231.
- Autor alumno, "Making docile lawyers: an essay on the pacification of law students", en *Harvard Law Review* 111, 1998, pp. 2027.

Fecha de recepción: 20-10-2020.

Fecha de aceptación: 26-6-2021.

Universitarias



# El caos de estudiar Derecho. Una caída adentro del afuera<sup>1</sup>

## The Turmoil of Studying Law: Falling Inside the Outside

KAMYA VISHWANATH

...ya que la lengua que hablo  
es la del mundo del que vine.

KHALIL GIBRAN, *El loco*<sup>2</sup>

Escribo estas líneas mientras finalizo una materia sobre pensamiento crítico jurídico.<sup>3</sup> Ahora soy una personificación extraña de yuxtaposiciones imperfectas: de esperanza y desesperanza; de poder y vulnerabilidad; de conocimiento e inexperiencia, pero, más precisamente, de complicidad en la crítica. Mi viaje hacia la crítica comenzó al deconstruirme. Comencé a sentirme segura conmigo misma como *individuo* cuando pude empezar a desentrañar lentamente las limitaciones de mi dialéctica. La idea de que “soy lo que no soy” comenzó a disiparse cuando empecé a amar al “otro”, cuando a lo largo del tiempo aquellas cosas que había escrito en el pasado resonaban en mi cabeza y a la vez significaban lo “opuesto”,

<sup>1</sup> Título original “The Turmoil of Studying Law: Falling Inside the Outside”, publicado en <https://criticallegalthinking.com/2021/03/11/the-turmoil-of-studying-law-falling-inside-the-outside/> (último acceso: diciembre de 2020); traducido al español por Candela Álvarez (egresada de la carrera de Traductorado Público en la Universidad de Buenos Aires). Agradecemos a la autora por permitirnos publicar el presente artículo.

<sup>2</sup> Extracto de “El otro idioma”, en GIBRAN, Khalil, *El loco*, Barcelona, Ciudad de Libros, 2014.

<sup>3</sup> Ahora conozco los límites del lenguaje para expresar realmente lo que escribimos y lo que no escribimos. DAVIES, Margaret, *Asking the Law Question: Postmodernism and Deconstruction*, Sweet & Maxwell, LBC Information Services, 1994.

cuando experimenté la amarga realidad del privilegio de clase, no sin antes haberla endulzado con mi ignorancia. ¿Soy las palabras que escribo o las palabras que no expreso? A esta altura, lo único que sé con seguridad es que nada de lo que sé es seguro. La crítica permitió mi transición en lo que respecta a lo personal, lo político y en el ámbito de la ciencia jurídica. Descubrí que “conmigo misma” es una expresión compuesta por dos elementos y que ambas palabras por separado no significan lo mismo individualmente.

Como mujer brahmán de clase media-alta, el ordenamiento jurídico para mí tenía sentido. Cuando me adentré en el mundo de la Facultad de Derecho, descubrí que había poco futuro o utilidad en una “bifurcación artificial del pensamiento y de los sentimientos”.<sup>4</sup> No estaba acostumbrada a la bifurcación del pensamiento. Mi “propio conocimiento especial” y mi sentido común resonaban en el Derecho.<sup>5</sup> Mi forma de ser estándar me acompañó la mayoría del tiempo y logré avanzar.<sup>6</sup> El “adoc-trinamiento de pseudoizquierda” dentro del aula me hacía sentir que no pertenecía a ese lugar.

La dicotomía “adentro-afuera” es confusa y efímera. Asistir a un programa de verano en la Universidad de Harvard fue lo que sacudió mi idea sobre la dialéctica. En el epicentro del privilegio, una multitud de profesores blancos nos enseñó sobre las violaciones de los derechos humanos en el “tercer mundo”. Experimentar de primera mano el racismo en los Estados Unidos causó un gran impacto en mí. ¿Qué lograba que, estando allí, los escuche, pero ignore a quienes habían sido mis profesores donde crecí? ¿Qué colocaba a la experiencia extranjera en una posición de mayor importancia sobre aquella en la Universidad Jawaharlal Nehru? Cuanto más lo analizo, más me doy cuenta de que, para poder entender la desigualdad de manera más profunda, hacía falta no pertenecer allí. Quizás fue mi oportuno compromiso con la literatura y mi experiencia personal como alguien ajeno a este entorno prestigioso. Tal vez fue el

<sup>4</sup> MATSUDA, Mari J., “When the First Quail Calls: Multiple Consciousness as Jurisprudential Method”, en *Women's Rights Law Reporter* 213, 1992, p. 8.

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>6</sup> FOSTER WALLACE, David, *Esto es agua*, 2005. Versión en español disponible en: <https://circulodepoesia.com/2021/06/esto-es-agua-texto-de-david-foster-wallace/> (consultado el 29-9-2021).

prestigio del espacio en el que estaba. Quizás fue la culpa de reconocer que aquellos del afuera pueden comprender mejor las fallas que yo ignoraba cuando me encontraba adentro. Cuanto más lo pienso, más me cuestiono y más confundida me siento ante la paradoja de tener que estar fuera del sistema para comprender sus fallas. Todo esto genera interrogantes sobre el Derecho y la enseñanza del Derecho en sí misma. ¿Debería separárselo de las personas a las que se aplica?

La enseñanza del Derecho existe en un ámbito de dolor y muerte.<sup>7</sup> Soy cómplice de la violencia del Derecho sin llevar la pesada carga de interpretarlo. La creencia de que el Derecho es la panacea de todos los males sugiere automáticamente su infalibilidad. Los claros límites que establece para alcanzar la justicia parecen ser el origen de la injusticia. Al negar la propia complicidad del Derecho, basado en su promesa emancipatoria, los estudiantes de Derecho podremos aprobar el examen para ejercer como abogados, pero aun así no lograr nuestro objetivo. En un mundo ideal, damos clases amparados en ideas abstractas de lo que es la justicia, los ideales de libertad y el conocimiento de todos los aspectos de nuestra sociedad que no están bien. El discurso permanece entre los muros de la torre de marfil, nuestra Universidad Global, construida con lo obtenido a raíz de una práctica clandestina de extracción y explotación. Se considera que los académicos que cuestionan las realidades políticas y sociales son hipócritas. No hay rastros de hipocresía<sup>8</sup> en la exaltación de Duncan Kennedy frente a un cambio del sistema en el que se encuentra, posicionado en un lugar de privilegio que puede utilizar a su provecho. Eso es honestidad. Proviene de respetar las diferencias y ver los defectos que lo ayudaron a alcanzar ese lugar.<sup>9</sup> Insta a los estudiantes de Derecho a “criticar, sin rechazar rotundamente, y a manipular(lo), sin dejarse de lado uno mismo”.<sup>10</sup> De la misma manera, Davies les advierte a sus lectores que no se involucren en la dialéctica sin dialogismo.<sup>11</sup> El diálogo con el

<sup>7</sup> Me aparté del popular discurso inicial de Robert Cover en *La violencia y la palabra*, cuando dice: “La interpretación legal tiene lugar en un campo de dolor y muerte”.

<sup>8</sup> KENNEDY, Duncan, “La educación jurídica y la reproducción de la jerarquía”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 1982.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 591.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 600.

<sup>11</sup> DAVIES, Margaret, *Ethics and Methodology in Legal Theory: a (personal) research anti-manifesto*, Universidad de Wollongong, 2002.

“otro” se vuelve importante porque podemos reconocer la complicidad en nuestros esfuerzos por corromper. Observo su trabajo y encuentro una sensación de confort y esperanza para seguir adelante.

Luego de leer filosofía masculina occidental, que busca una fuente única y pura del Derecho, el pensamiento crítico jurídico llegó como un cambio tan abrumador como reconfortante. El límite tan marcado entre qué es y qué no es el Derecho es similar a una mancha de tinta en un pañuelo: se esparce y se fusiona. Tratamos de crear sentido a través de la diferencia,<sup>12</sup> y esto requiere delimitar el adentro y el afuera. Le atribuimos valor y significado a una por sobre la otra<sup>13</sup> y, al hacerlo, nos convertimos en prisioneros de las concepciones jurídicas de Occidente, que siguen un enfoque *logocéntrico*, para encontrar un sentido definitivo a través de la exclusión. Observo las fallas en el adentro. A pesar de que son evidentes, pueden pasar desapercibidas al principio sin una mirada entrenada en la observación. La capacitación es fundamental e indispensable. Lo vemos en celebridades de India, que reciben críticas por la absoluta hipocresía de condenar el racismo en los Estados Unidos, pero a la vez promocionar cosméticos blanqueadores en su país. Las personas indias cuestionan la inclinación del ciudadano promedio de clase media-alta que apoya las protestas y el movimiento de lucha contra el racismo *Black Lives Matter*, pero ignora descaradamente lo que viven los *dalits* o el rechazo a la Enmienda de la Ley de Ciudadanía en India. Nos resulta más fácil señalar los defectos ajenos que observar los nuestros.

Suelo cuestionarme si tengo derecho a sentirme mal por un comentario racista dirigido a mí, cuando las cosas que dije en mi país fueron mucho más violentas. Cuando uno se convierte en foco de sospechas y sometimiento, el sentido común deja de ser universal y el lenguaje ya no es inofensivo. Los relatos que me hicieron leer recién tuvieron sentido para mí cuando mi cuerpo logró entender, y mi mente pudo seguirlo. Mis raíces me habían atado a la creencia de que la mente es más poderosa que el cuerpo. Mi experiencia en el mundo me enseñó lo contrario y me acercó a mi hogar de formas impensadas. Para alivianar mi descontento del adentro y el afuera, encontré consuelo en el desarrollo de la teoría

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 366.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

*queer*. Al señalar las principales falencias del feminismo burgués imperante, la teoría *queer* amplía sus alcances y da cuenta de todo un abanico de géneros y sexos. Hace falta que alguien de adentro vaya al afuera para poder volver a entrar.

El constante ir y venir hace que mi cabeza dé vueltas. Este frenesí me confunde, pero me hace pensar sobre dónde estoy ahora. ¿Estoy en adentro o afuera? Mi recorrido lineal en busca del significado del Derecho, de la justicia y de la verdad (si tal cosa existe) se volvió sinuoso. Entendí que el Poder Judicial se transforma en presa de la política, los prejuicios y sesgos, pero a la vez mantiene su apariencia de objetividad; así, el sistema jurídico que imaginé al ingresar a la Facultad de Derecho se aleja cada vez más. Sin embargo, quedé suspendida en el aire, flotando sin caer a un abismo durante la ausencia. Mi casta y mi clase me mantuvieron en pie, tanto durante la pandemia como en las experiencias de la vida cotidiana. El espacio liminal que habito es el punto que separa el adentro del afuera. Vivo en *aporía*. Me protege el sistema jurídico que sigo cuestionando. Mis hermanos y hermanas *dalit* no gozan de las mismas comodidades. Yo puedo alzar mi voz amparada en una ley; otra ley silencia la de ellos.

Parece que no hay una única solución al problema. Hay que correr el riesgo e ir de un lugar al otro. Allí radican el peligro de convertirnos en el villano que criticamos o las ventajas de encontrar soluciones para esta problemática. Al pensar demasiado y esencializar, corremos el riesgo de perder el rumbo. Comencé este ensayo cuando finalizaba una materia sobre filosofía del derecho; lo terminé mientras doy inicio a mi recorrida por la filosofía del derecho. No sé dónde estoy exactamente, pero creo que es más reconfortante saber que no sabemos, que no tener conciencia de ello.



# Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

## *Inter-American Principles on Academic Freedom and University Autonomy, Inter-American Commission on Human Rights*

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en conjunto con la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión y la Relatoría sobre los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, ha publicado la presente Declaración<sup>1</sup> cuyo ámbito de aplicación es la educación superior y su finalidad el fortalecimiento y protección de la garantía de libertad académica y autonomía universitaria en la región. Se ahonda respecto del rol de la ciencia y del conocimiento como bien público, el pluralismo de ideas, y el progreso académico como requisitos indispensables de los sistemas democráticos y del Estado de Derecho para el logro de sociedades libres, justas e igualitarias.

### PREÁMBULO

*Reafirmando* la necesidad de asegurar en el hemisferio el respeto y la plena vigencia de las libertades individuales y de los derechos fundamentales de todas las personas a través del Estado de Derecho, al igual que la importancia de promover debates y estándares para fortalecer la protección y garantía de la libertad académica en las Américas.

*Reconociendo* que la libertad académica es un derecho humano independiente e interdependiente, que cumple con una función habilitante

<sup>1</sup> Adoptada por la Comisión durante el 182º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021.

para el ejercicio de una serie de derechos que incluyen la protección del derecho a la libertad de expresión, el derecho a la educación, el derecho de reunión, la libertad de conciencia, la libertad de asociación, la igualdad ante la ley, la libertad de conciencia y de religión, el derecho a los beneficios de la cultura y el progreso científico, así como los derechos laborales y sindicales, todos estos reconocidos en la Declaración Americana sobre los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en el protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –“Protocolo de San Salvador”–, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer –“Convención De Belém Do Pará”–, la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia, la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, el Convenio 169 de la Oficina Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, entre otros instrumentos internacionales y constituciones nacionales;

*Enfatizando* la función habilitante de la libertad académica para consolidar la democracia, el pluralismo de ideas, el progreso científico, el desarrollo humano y de la sociedad, y para la garantía plena del derecho a la educación, por lo que los obstáculos frente a esta aplazan el avance del conocimiento, socavan el debate público y reducen los espacios democráticos;

*Conscientes* de que el conocimiento es un bien público, social y pilar fundamental de la democracia, el Estado de Derecho, el desarrollo sostenible, el pluralismo de ideas, el progreso científico y el mejoramiento de la persona humana y de la sociedad, siendo un requisito indispensable para una sociedad libre, abierta, pluralista, justa y sin discriminación;

*Destacando* que el libre acceso a la información y a la educación a través de, entre otros, el acceso a Internet, las nuevas tecnologías, las bibliotecas, y las publicaciones en y fuera de línea en su conjunto aumenta exponencialmente las posibilidades de universalización del derecho a la educación y del acceso al conocimiento, empodera a las personas,

fortalece las relaciones entre los pueblos, brinda condiciones para cerrar las brechas de calidad de vida entre lo urbano y lo rural, y fomenta la diversidad de posturas sobre asuntos de interés público;

*Resaltando* que estudiantes, profesorado, personal académico, investigadoras e investigadores y demás personas e instituciones de la comunidad académica juegan un rol esencial como catalizadores, generadores de conocimiento y agentes para el descubrimiento, la autorreflexión, el progreso, la promoción de los principios democráticos, la apropiación de los derechos humanos, el respeto en la diversidad, el combate del autoritarismo en las Américas, la formación de personas, la respuesta y búsqueda de soluciones ante desafíos que enfrenta la humanidad y están sujetas a especial vulnerabilidad en contextos autoritarios, pues pueden afrontar restricciones, riesgos y violaciones de sus derechos humanos a raíz de su investigación, pensamiento y expresiones críticas, especialmente cuando se involucran en la discusión de asuntos de interés público, por lo que gozan de una especial protección;

*Recordando* el alcance dado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (“CESCR”) sobre la libertad académica y autonomía institucional en su Observación General nro. 13 sobre el derecho a la educación (art. 13) de 1999, basada en la Recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco de 1997) sobre “El estado del personal docente de educación superior” como una libertad con una protección sobre el individuo y con una dimensión institucional materializada en la autonomía universitaria; así como el art. 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y el Plan de Acción de Rabat de la oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

*Recordando* que el derecho a la educación tiene las finalidades de aportar al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, de fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico y las libertades fundamentales, al igual que una función para mitigar el impacto psicosocial en situaciones de emergencia, conflicto o crisis; que la mercantilización de las actividades académicas puede actuar en detrimento de dichas cualidades y que los Estados están en el deber de avanzar de forma progresiva la enseñanza gratuita;

*Señalando* preocupación por las denuncias existentes en varios países del hemisferio sobre represión a colectivos estudiantiles y sindicatos universitarios, al igual que acoso, hostigamiento, ataques, recortes presupuestales a instituciones académicas y retaliaciones de distinta índole en contra de integrantes de la comunidad académica por razones arbitrarias o discriminatorias;

*Valorando* el rol de las diversas declaraciones formuladas por la comunidad académica a nivel global para la conceptualización y la consolidación de estándares de protección y garantía de la libertad académica, siendo de especial relevancia para el hemisferio la Declaración de Principios sobre Libertad Académica y de Cátedra de la Asociación Americana de Profesores Universitarios y de la Asociación de Facultades Americanas, así como la Declaración de Lima sobre Libertad Académica y Autonomía de las Instituciones de Educación Superior;

*Tomando en consideración* los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de los Estados de proveer educación pública y regular el involucramiento privado en la educación, como los estándares aplicables del informe “Empresas y Derechos Humanos: estándares interamericanos” de la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) de la CIDH;

*Reconociendo* la necesidad de proteger efectivamente la libertad académica en las Américas, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en respaldo de la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) y de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión (RELE), en virtud de las funciones conferidas por el artículo 106 de la Carta de la Organización de los Estados Americanos, en aplicación del artículo 41.b de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el artículo 18.b de su Estatuto; adopta la siguiente Declaración de Principios;

## PRINCIPIOS

### **PRINCIPIO I – ÁMBITO DE PROTECCIÓN DE LA LIBERTAD ACADÉMICA**

La libertad académica implica el derecho de toda persona a buscar, generar y transmitir conocimientos, a formar parte de las comunidades académicas y a realizar labores autónomas para llevar a cabo actividades

educativas de docencia, aprendizaje, enseñanza, investigación, descubrimiento, transformación, debate, búsqueda, difusión de información e ideas y de acceso a educación de calidad de forma libre y sin temor a represalias. Adicionalmente, la libertad académica tiene una dimensión colectiva, consistente en el derecho de la sociedad y sus integrantes a recibir las informaciones, conocimientos y opiniones producidas en el marco de la actividad académica y de obtener acceso a los beneficios y productos de la investigación e innovación.

La libertad académica se protege de igual manera adentro y por fuera de los centros educativos, así como en cualquier lugar donde se ejerza la docencia y la investigación científica. La comunidad académica es un espacio para la deliberación sobre aspectos que conciernen a la sociedad. Por esto, la libertad académica se protege tanto en entornos de educación formal como no formal, y también comprende el derecho a expresarse, a reunirse y manifestarse pacíficamente en relación con los temas que se investigan o debaten dentro de dicha comunidad en cualquier espacio, incluyendo los distintos medios de comunicación, al igual que para exigir mejores condiciones en los servicios de educación y a participar en organismos académicos profesionales o representativos.

La libertad académica abarca la difusión y debate de conocimientos basados en la propia experiencia o campo de investigación, o en asuntos relacionados con la vida académica en general. Este derecho también abarca la libertad de trabajadoras, trabajadores y estudiantes de instituciones académicas para expresarse con respecto a dichas instituciones y sobre el sistema educativo, entre otros.

La protección de la libertad académica también comprende la posibilidad de que la educación en el interior o hacia los pueblos indígenas responda a sus necesidades particulares, abarcando su historia, sus conocimientos y técnicas, sistemas de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales, al igual que la garantía de recibir oportunidades de educación en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.

La libertad académica protege la diversidad de métodos, temáticas y fuentes de investigación acordes con las prácticas y reglas internas de cada disciplina.

## ***PRINCIPIO II – AUTONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES ACADÉMICAS***

La autonomía es un requisito imprescindible para la libertad académica y funciona como garantía para que las instituciones de educación superior cumplan su misión y objetivos de producción y difusión del conocimiento. Como pilar democrático y expresión del autogobierno de las instituciones académicas, la autonomía garantiza el ejercicio de la enseñanza, la investigación y los servicios de extensión, al igual que la toma de decisiones financieras, organizacionales, didácticas, científicas y de personal. En virtud de este principio, las regulaciones estatales sobre educación deben estar encaminadas a la garantía del proceso de aprendizaje, enseñanza, investigación y difusión de forma plural, participativa y democrática y garantizar el autogobierno de las instituciones académicas que incluye, entre otros, el libre funcionamiento de los planteles docentes o cuerpos estudiantiles.

La distribución de recursos no puede convertirse en una herramienta de ataque contra instituciones y grupos académicos, ni de amenaza al pensamiento crítico. El presupuesto público debe observar la proporcionalidad necesaria para que todas las instituciones de educación superior puedan desarrollar sus actividades con igual autonomía. La transparencia es un requisito indispensable para los Estados en sus gestiones presupuestarias.

La autonomía también acarrea deberes y responsabilidades de las instituciones de educación superior en el cumplimiento de las finalidades del derecho a la educación y en el respeto de los derechos fundamentales de las personas que integran su comunidad académica. En virtud de esos deberes y responsabilidades, estas instituciones están en la obligación de brindar transparencia en su gestión, financiación y toma de decisiones, establecer políticas y procedimientos que garanticen la estabilidad laboral y la toma de decisiones basada en requisitos equitativos y razonables y garantizar el debido proceso en decisiones que afecten los derechos de quienes forman parte de su comunidad académica. Asimismo, se debe garantizar y no interferir en las libertades de conciencia, expresión, asociación, reunión, conciencia, religión o ejercicio de los derechos laborales y sindicales, al igual que el uso y goce de los aspectos materiales e inmateriales de los derechos de autoría y otros derechos sobre bienes materiales

o inmateriales apropiables susceptibles de tener un valor, como demás derechos humanos reconocidos internacionalmente.

En aplicación del derecho a la libertad académica sin ningún tipo de discriminación, las políticas de evaluación en las instituciones académicas deben apuntar a reducir las limitaciones u obstáculos que enfrentan colectivos y personas sujetas a especial protección por haber sido históricamente excluidas o estar en mayor riesgo de ser discriminadas, adoptando medidas afirmativas para favorecer su plena participación.

### *PRINCIPIO III – NO DISCRIMINACIÓN*

La libertad académica debe ser promovida, protegida y garantizada en igualdad de oportunidades sin discriminación por ningún motivo, inclusive basada en motivos de opiniones políticas, origen étnico-racial, nacionalidad, edad, género, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas, o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, situación de movilidad humana, discapacidad, características genéticas, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra naturaleza.

Dichas categorías son consideradas como sospechosas en el marco del derecho internacional e interamericano de los derechos humanos y, por consiguiente, cualquier distinción o trato diferenciado basado en ellas deberá someterse a un test estricto de proporcionalidad. Esto implica que la adopción de cualquiera de estas medidas debe perseguir fines que no sólo sean legítimos en el marco de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, sino además imperiosos. Requiere, además, que el medio escogido sea adecuado, efectivamente conducente y necesario en el sentido de que no pueda ser reemplazado por un medio alternativo menos lesivo. Adicionalmente, los beneficios de adoptar la medida tienen que ser claramente superiores a las restricciones que ella impone a los principios convencionales afectados con la misma. En tales medidas, ninguna norma, acto o práctica discriminatoria basada en dichos criterios sospechosos de discriminación, sea por parte de autoridades estatales o por particulares, puede disminuir o restringir, de modo alguno, los derechos de una persona en el ejercicio de su libertad académica.

Los Estados tienen un deber de armonizar su obligación de no discriminar con el respeto de la libertad religiosa en el marco de las instituciones de educación de vocación religiosa. La aplicación de este principio de no discriminación no puede proyectarse de tal forma que impida la existencia de esas asociaciones religiosas. Sin embargo, el respeto a la libertad religiosa no autoriza la fundamentación en dogmas religiosos para incurrir en violaciones al principio de no discriminación o contrariar obligaciones de derechos humanos. En todo caso, los Estados deben adoptar marcos regulatorios que establezcan medidas como certificaciones de idoneidad de docentes para ejercer la enseñanza en instituciones educativas de carácter religioso, siempre que se apeguen a dicho test estricto y que no tengan efectos desproporcionados sobre las personas afectadas por decisiones en la aplicación de estos.

Los Estados están en la obligación de eliminar condiciones de discriminación estructural en el ámbito académico por lo que deben establecer, entre otras, medidas que permitan y fomenten el acceso equitativo al mismo, especialmente a través de la adopción de medidas en favor de colectivos o personas históricamente excluidas o con mayor riesgo de ser discriminadas. Además de esto, los Estados están en la obligación de establecer medidas afirmativas que garanticen un desarrollo profesional equitativo y sin discriminación, especialmente a través de la reducción de brechas de remuneración, oportunidades, becas, como medidas de estabilidad laboral y acceso para dichas personas o grupos. En particular, deben adoptarse medidas encaminadas a la erradicación de obstáculos enfrentados por las mujeres en la academia en comparación con las de sus colegas hombres en razón de prejuicios, costumbres o prácticas basadas en estereotipos de género, raza u otros motivos de discriminación.

#### ***PRINCIPIO IV – PROTECCIÓN FRENTE A INTERFERENCIAS DEL ESTADO***

Cualquier interferencia estatal en los currículos y programas académicos debe cumplir requisitos de legalidad y finalidad legítima en el marco de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, así como idoneidad, necesidad y proporcionalidad bajo los preceptos de una sociedad democrática. Las finalidades legítimas para las interferencias

pueden incluir, entre otras, la erradicación de la discriminación contra determinados grupos o personas, o la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. No obstante, en razón de lo dispuesto por la jurisprudencia interamericana, la legitimidad de un fin no necesariamente implica la legalidad, idoneidad, necesidad o proporcionalidad. Las interferencias desproporcionadas de los Estados en los currículos y programas académicos a través de, entre otras, la imposición de lineamientos contrarios a las finalidades de la educación como derecho, impactan severamente la libertad académica.

Lo anterior impacta negativamente esta libertad mediante la imposición de presiones indirectas sobre los contenidos curriculares a través de los requisitos de acreditación profesional o de exámenes de Estado, o sobre las actividades asociadas a la actividad académica como la asistencia y participación en espacios como conferencias, investigaciones y reuniones académicas. Lo mismo sucede con el discurso negativo por parte de alto funcionariado en contra de dichas instituciones, de la comunidad académica o de personas que la integran; la adopción u omisión en la revocatoria de normas que establecen discriminaciones sobre personas o grupos en contravía de lo expuesto en el principio III; la omisión en la implementación progresiva de la educación gratuita; el establecimiento de barreras discriminatorias de acceso, permanencia y egreso; y la aplicación de medidas presupuestarias o con impacto en el presupuesto de las instituciones académicas con el fin de castigarlas, premiarlas o privilegiarlas. En ese mismo sentido, el cierre o la no renovación de acreditaciones de instituciones, bibliotecas, laboratorios u otros espacios en los que se desarrolla la actividad académica como represalia por disentir de la visión ideológica del gobierno;

#### ***PRINCIPIO V – PROTECCIÓN FRENTE A LOS ACTOS DE VIOLENCIA***

El asesinato, secuestro, intimidación, acoso, hostigamiento, amenazas, la violencia basada en género y demás agresiones contra las personas en razón de su participación en la comunidad académica o del ejercicio de actividades, al igual que los ataques físicos contra instituciones, bibliotecas o laboratorios violan los derechos fundamentales de las personas, coartan la libertad académica y siembran la autocensura en la sociedad.

Es deber de los Estados prevenir e investigar estos hechos, sancionar a sus autores y asegurar a las víctimas una reparación adecuada. En la aplicación de dicho deber de prevención e investigación, los Estados deben aplicar un enfoque que reconozca y responda a los impactos y modalidades diferenciadas e interseccionales de violencia física y psicológica de acuerdo con los estándares interamericanos sobre la materia.

#### ***PRINCIPIO VI – INVOLABILIDAD DEL ESPACIO ACADÉMICO***

La intervención de las fuerzas de seguridad del Estado en las instituciones académicas violenta su autonomía y genera un efecto amedrentador sobre la comunidad académica. Si bien dichas intervenciones pueden darse en casos excepcionales y en virtud de los deberes Estatales de preservar la seguridad, estabilidad y gobernabilidad democrática de los Estados, estas deben darse dentro de los límites y conforme a los procedimientos que permitan preservar tanto la seguridad pública como los derechos humanos, por lo que los Estados no pueden invocar la existencia de situaciones excepcionales como medio para suprimir o denegar, desnaturalizar o privar de contenido real la libertad académica, la autonomía universitaria o, en general, los derechos garantizados por la Convención Americana sobre Derechos Humanos, o como justificación para practicar o tolerar actos contrarios a normas imperativas de derecho internacional. La aplicación de la legislación de seguridad nacional, las normas antiterrorismo y en general cualquier acción de las fuerzas de seguridad sobre los campus deben cumplir con los estándares de proporcionalidad, razonabilidad, legalidad y necesidad.

#### ***PRINCIPIO VII – RESTRICCIONES Y LIMITACIONES A LA LIBERTAD ACADÉMICA***

Los Estados están en la obligación de generar un ambiente favorable para la participación en las instituciones de educación superior, al igual que para la investigación, el debate, la difusión del conocimiento académico. Esta disposición no debe limitar los espacios de cooperación entre el sector público y la academia en el desarrollo de investigaciones y otros proyectos con fines públicos.

La libertad académica excluye de forma expresa cualquier propaganda a favor de la guerra o la apología del odio contra cualquier persona o grupo de personas por cualquier motivo, inclusive nacional, étnico, racial, religioso, sexo, género, identidad de género, orientación sexual o cualquier otra que constituya incitación a la violencia o cualquier otra acción ilegal. Para calificar un discurso como de propaganda a favor de la guerra o apología al odio se requerirá de estricto cumplimiento de la prueba de umbral contenida en el Plan de Acción de Rabat de las Naciones Unidas.

Cualquier interferencia a la libertad académica debe cumplir requisitos de legalidad, finalidad legítima, idoneidad, necesidad y proporcionalidad de conformidad con la de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en una sociedad democrática, que salvaguarden frente a la arbitrariedad por parte de las autoridades tanto dentro como por fuera de las instituciones académicas, de acuerdo a lo establecido por los estándares interamericanos.

La acreditación profesional, los exámenes estatales y otras formas de concesión de licencias cumplen una función crucial para garantizar la calidad de las instituciones de educación superior. Sin embargo, estos procedimientos no podrán ser usados para impedir o tomar represalias contra contenidos académicos legítimos. Los requisitos legales o reglamentarios excesivos para el funcionamiento, la supervisión, la sanción o la evaluación de la calidad de las instituciones académicas destinados a tomar represalias o a limitar de otro modo la conducta académica de manera incompatible con el principio III constituyen una violación de la libertad académica.

Las restricciones ilegítimas a la libertad académica pueden generarse por actos u omisiones provenientes de agentes estatales, grupos de poder o de particulares, pudiendo provenir inclusive de parte de actores de las propias instituciones académicas.

#### ***PRINCIPIO VIII – PROHIBICIÓN DE LA CENSURA Y EXCEPCIONALIDAD DEL EJERCICIO PUNITIVO ESTATAL***

La imposición de restricciones estatales para la investigación, discusión o publicación de determinados temas, al igual que la imposición

de restricciones de acceso a publicaciones, a bibliotecas o bases de datos físicas o en línea, constituyen censura previa, expresamente prohibida en el artículo 13.2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y contraria al derecho a la educación en los términos del artículo 13 del Protocolo de San Salvador.

Es contrario a la libertad académica y a los derechos interdependientes con ella cualquier medida estatal encaminada a imponer limitaciones discrecionales o fomentar tabúes con respecto a cualquier campo del conocimiento, personas, ideas, o cualquier aspecto reconocido dentro del ámbito de protección descrito en el principio III.

La aplicación de procesos administrativos o disciplinarios sobre instituciones o personas en el ejercicio de la libertad académica, al igual que la imposición de sanciones ulteriores de carácter laboral o civil, deben darse bajo la aplicación de reglas mínimas de transparencia, debido proceso, garantías judiciales y no discriminación, y deben fundamentarse en criterios que cumplan requisitos de legalidad, finalidad legítima en el marco de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, idoneidad, necesidad y proporcionalidad bajo los preceptos de una sociedad democrática. En este sentido, son contrarias a la libertad académica la imposición de restricciones frente a la crítica por parte de integrantes de la comunidad académica con respecto a las instituciones de educación superior o al sistema educativo, al igual que frente a las decisiones personales de aplicar posturas alejadas de las posiciones oficiales de las instituciones de educación superior de las que se forma parte, que no cumplan con dichos criterios.

El uso del derecho penal para castigar a personas en ejercicio de su libertad académica es incompatible con las protecciones que brinda el sistema interamericano a ese derecho. Cualquier interferencia estatal para castigar la posible comisión de un ilícito por parte de una persona que se encuentra en el ejercicio legítimo de su libertad académica debe analizarse con especial cautela, ponderando al respecto la extrema gravedad de la conducta desplegada por el posible autor, el dolo con que actuó, las características del daño injustamente causado y otros elementos que pongan de manifiesto la absoluta necesidad de utilizar, en forma verdaderamente excepcional, el ejercicio del poder punitivo del Estado.

Los Estados deben presumir la buena fe de las opiniones e informaciones difundidas por integrantes de la comunidad académica generadas a partir de la participación en procesos de investigación bajo la aplicación de cualquiera de los métodos científicos aceptados por la comunidad académica;

***PRINCIPIO IX – PROTECCIÓN Y PREVENCIÓN FRENTE A ACCIONES U OMISIONES DE PARTICULARES***

El deber de garantía de los Estados también incluye la imposición de medidas para prevenir, investigar y sancionar vulneraciones a la libertad académica por parte de particulares y para responder a los riesgos diferenciados en razón de los criterios sospechosos de discriminación indicados en el principio III incluyendo, entre otros, la adopción de protocolos de atención, investigación y sanción a la violencia y acoso sexual, al igual que a la violencia contra las mujeres o la violencia basada en orientación sexual o identidad de género y otras formas de opresión o discriminación, y la creación o promoción de mecanismos de revisión externa e independiente sobre decisiones sancionatorias o meritocráticas de las instituciones académicas. En todo caso, el diseño y la aplicación de estos protocolos debe tener un enfoque de no revictimización y de avanzar en contrarrestar patrones socioculturales basados en premisas de inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o papeles estereotipados para hombres y mujeres que legitiman la violencia contra las mujeres;

***PRINCIPIO X – EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS***

En razón de las obligaciones internacionales sobre el derecho a la educación en derechos humanos y a la eliminación de todas las formas de discriminación, los Estados deben adoptar medidas, incluyendo planes nacionales, para garantizar que todas las personas son educadas en derechos humanos, de conformidad con la Convención Americana sobre Derechos Humanos y demás instrumentos internacionales aplicables, a lo largo de toda la vida y que las instituciones de enseñanza pública y privada desarrollen currículos y programas para garantizar la educación en derechos humanos de manera interdisciplinaria y en todos los ciclos

de enseñanza con perspectiva de igualdad de género e interseccionalidad, garantizándose también la educación sexual integral.

Debe protegerse la libertad de expresión y de cátedra en cuanto a los contenidos de tales materias, sin perseguir a quienes las enseñan, ni establecer restricciones discriminatorias sobre personas en condición de vulnerabilidad. Adicionalmente, los Estados tienen el deber de promover e implementar el diseño y aplicación de programas educativos integrales que promuevan una cultura contrarrestando todos los prejuicios y prácticas que afiancen, promuevan o instiguen la discriminación contra personas y colectivos en situación de especial vulnerabilidad o discriminación histórica. Los Estados deben asegurar que todo su funcionariado reciba formación en derechos humanos de manera programática y continua.

#### *PRINCIPIO XI – ACCESO A LA INFORMACIÓN*

Cuando las personas integrantes de la comunidad académica o cualquier otra procuran acceder a estadísticas, bases de datos y demás información que estén en poder del Estado, lo hacen en ejercicio de su derecho fundamental de acceso a la información pública en conexión con el derecho a la libertad académica y todos los derechos humanos relacionados. Los Estados están obligados a garantizar el ejercicio de este derecho a través de la respuesta pronta y adecuada a solicitudes de información, la divulgación proactiva y el acceso público, libre y oportuno a estadísticas, bases de datos y demás fuentes relevantes para el desarrollo de la actividad académica. Este principio sólo admite limitaciones excepcionales que deben estar establecidas previamente por la ley y ser necesarias y proporcionales para cumplir fines legítimos en el marco de lo dispuesto por la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

#### *PRINCIPIO XII – INTERNET Y OTRAS TECNOLOGÍAS*

Toda persona tiene derecho de realizar sus actividades académicas por cualquier medio y forma. Dado el carácter esencial que juegan Internet y otras tecnologías en el acceso, difusión y disfrute del derecho a la educación y al conocimiento en la comunicación de ideas y de opiniones a través de espacios como aulas, instituciones, bibliotecas o bases de

datos virtuales o modalidades de educación a distancia o en línea, entre otros, los Estados deben establecer medidas para avanzar en la garantía del acceso universal a Internet, la eliminación de la brecha digital p y el aprovechamiento de dichas tecnologías por parte de la comunidad académica. Complementariamente, el respeto de la libertad académica implica, entre otras cosas, que los Estados se abstengan de establecer censura o limitaciones arbitrarias sobre Internet o de interferir de forma indebida en el desarrollo de las actividades académicas en espacios virtuales.

Las plataformas que sirvan de intermediarias para acceder a contenidos que surgen de la aplicación de métodos científicos aceptados por la comunidad académica pueden contribuir a la garantía del derecho a la libertad académica a través de: la transparencia en los criterios que jerarquizan los resultados de las búsquedas; la ponderación sobre el alcance de la personalización de resultados cuando se dispone de sólida evidencia científica sobre el tema consultado; el fomento a la diversidad geográfica, racial, de género y orientación sexual en las personas a cargo de la programación y el fortalecimiento del diálogo con la comunidad académica para aprovechar el potencial de Internet en la divulgación de los conocimientos.

#### ***PRINCIPIO XIII – APLICACIÓN TRANSVERSAL EN INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS***

Estos principios deben ser igualmente aplicados en las instituciones públicas como privadas de enseñanza, tomando en consideración el deber de los Estados de respetar y garantizar el derecho a la libertad académica y a la autonomía universitaria, adoptando medidas efectivas, incluyendo medidas regulatorias, de supervisión y rendición de cuentas, para asegurar el derecho a la educación y otros derechos cuando actores privados estén involucrados, incluyendo su aplicación extraterritorial.

#### ***PRINCIPIO XIV – PROTECCIÓN DE LA MOVILIDAD Y COOPERACIÓN INTERNACIONALES***

La libertad académica incluye la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin importar las fronteras. Siendo

el intercambio académico internacional, incluidas las conferencias, investigaciones, estancias de investigación, intercambios y reuniones académicas, aspectos fundamentales de la vida académica y expresiones necesarias de la libertad académica, los Estados no impedirán arbitrariamente que las personas salgan o entren en sus fronteras con el fin de limitar o detener el intercambio o la circulación transfronteriza de ideas y promoverán la movilidad y la cooperación académica internacionales.

***PRINCIPIO XV – DIÁLOGO INCLUSIVO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR***

Los Estados están en la obligación de fomentar espacios de diálogo entre todas las partes interesadas e involucradas en la actividad académica con el fin de promover el debate sobre el respeto y garantía de la libertad académica y la implementación de estos principios.

***PRINCIPIO XVI – DEBER DE IMPLEMENTACIÓN***

Los Estados, las instituciones académicas y otros miembros de la sociedad deben adoptar medidas afirmativas, dentro de sus capacidades, destinadas a la aplicación práctica de los principios mencionados. Este deber se extiende a todas las personas dentro de las instituciones de educación superior, así como a terceros y particulares relacionados con la actividad investigativa y académica en general.

# Bibliográficas



## **Reseña bibliográfica: *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*<sup>1</sup>**

### **Book review: *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas***

SAMANTA SOFÍA DELAS<sup>2</sup>

*El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas* despliega, a lo largo de sus capítulos, el contenido del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos. El texto es producto del proyecto PICT 2015-1527, dirigido por Guillermo Ruiz, con sede en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja de la Universidad de Buenos Aires. Dada su trayectoria intelectual, el director y compilador aborda el tema de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria. Define a la educación como una práctica social, que constituye una de las actividades definitorias de la vida de los seres humanos. A su vez, indica que la educación institucionalizada en sistemas escolares es una de las características fundamentales de las sociedades contemporáneas.

El objetivo principal de la obra es definir el derecho a la educación a partir de diversas escalas de análisis, para contribuir al desarrollo de herramientas conceptuales que favorezcan la conformación de un marco

<sup>1</sup> RUIZ, Guillermo (dir. y comp.), *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*, 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba, 2020.

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires, samantadelas@gmail.com.

interpretativo sobre los alcances del derecho a la educación como concepto, como objeto y como estrategia para el desarrollo de políticas públicas.

En el Capítulo I, que da apertura a las dos partes en que se divide el resto de la obra, Guillermo Ruiz analiza el contenido del derecho a la educación y sus definiciones a partir de una triple perspectiva: a) la historicidad del derecho a la educación; b) el derecho internacional de los derechos humanos; y c) el significado académico de la educación, a fin de determinar el derecho a la educación como un derecho a qué.

La primera parte del libro contempla el plano de las normas y se divide en dos capítulos. El primero, a cargo de Gonzalo Álvarez, Alexis Bugay, Matías Crolla, Florencia Tagliani y Tomas Yaber, revisa el contexto regional a partir de las bases constitucionales de Brasil, Uruguay, Chile, Venezuela y Paraguay. En este estudio comparativo se evidencia que el derecho a la educación ha recibido una marcada atención, por la cual se establecen obligaciones estatales en todas las Constituciones Nacionales del área del Mercado Común del Sur. Además, se advierte que, en todos los casos, los sistemas escolares fueron objeto de reformas que podrían admitir flexibilizaciones y segregaciones.

El siguiente capítulo, de autoría de Guillermo Ruiz, analiza el derecho a la educación en el ámbito nacional. Realiza el encuadre de la Ley de Educación Nacional en las bases constitucionales argentinas y el derecho internacional de los derechos humanos. El autor agrupa las regulaciones en dos categorías: la primera refiere al derecho a la educación y su contenido; la segunda, a las cláusulas que atañen a la distribución de competencias entre el Estado federal y los estados provinciales. En cuanto a la ley 26.206, el autor observa imprecisiones sobre la conceptualización del derecho a la educación. Agrega que la norma no avanza sobre aspectos sustantivos vinculados con el reconocimiento del contenido del derecho a la educación, tales como adaptabilidad, disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad. Por otro lado, Ruiz destaca que, si bien la norma establece la obligatoriedad del nivel secundario, esta decisión no es la misma para el conjunto educativo nacional, como consecuencia de la descentralización y transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones provinciales.

La segunda parte analiza el plano de las acciones del Estado argentino y comprende los últimos tres capítulos del libro. En el Capítulo IV, Ruiz estudia el derecho a la educación, según la cobertura y el rendimiento interno del sistema educativo. El autor manifiesta que la realización del derecho a la educación constituye un proceso continuo, que requiere de una medición periódica. En ese sentido, analiza los censos de población y vivienda realizados en el periodo posterior al retorno a la democracia. De ellos extrae tres grupos de indicadores educativos: 1) los que refieren al acceso de la población al sistema educativo; 2) aquellos que describen la permanencia de la población en el sistema educativo, y 3) los que demuestran los logros de la población, en términos de niveles de escolarización alcanzada. Al relevar los datos arrojados por los censos de población del periodo 1991-2010, Ruiz observa diferencias en las definiciones de las variables educativas en los cuestionarios, lo cual generó dificultades para analizar la escolarización. Esto se vio exacerbado por las recurrentes modificaciones que sufrió la estructura académica del sistema educativo en Argentina. Ruiz demuestra que los resultados de su exhaustivo análisis arrojan un comportamiento diferenciado a nivel interjurisdiccional y demográfico. Por otra parte, afirma que los datos censales analizados demuestran que el nivel primario se encuentra prácticamente universalizado en materia de acceso. En cambio, el nivel secundario presenta aún algunos problemas, especialmente en torno a los últimos años de cursada y su alta tasa de sobreadad.

En el Capítulo V, Adrián Azrak se propone indagar la relación entre diagnósticos psicológicos, discapacidad y el ejercicio del derecho a la educación. Para ello, parte de la perspectiva del modelo de la educación inclusiva, que se funda en el respeto por la diversidad como garantía de los derechos humanos. En este marco, la utilización de diagnósticos psicológicos en el entorno escolar se impone a fin de suavizar las fronteras entre educación normal y educación especial. Azrak analiza los efectos que la extrapolación de conceptos clínicos al ámbito escolar puede generar en los sujetos. En ese sentido, explica cómo se despliega y oficializa un discurso que designa como trastorno o enfermedad a aquello que se aparta de ciertas reglas de comportamiento, propiciando el diagnóstico y la medicalización de la diferencia.

En el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Azrak analiza la resolución 4513/MEGC/17, que regula el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para los niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de gestión estatal y privada. La resolución se propone generar las condiciones para la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. El autor cuestiona la resolución, en tanto especifica los alumnos sobre quienes recae el proyecto; es decir, aquellos que presenten certificado de discapacidad o un certificado de salud con un diagnóstico que lo justifique. Como excepción, la resolución establece que un equipo interdisciplinario, dependiente de la Dirección de Educación Especial, podrá evaluar la necesidad pedagógica de la realización del PPI. Azrak concluye que, si la regla se convirtiera en excepción y la excepción en regla, la resolución sería menos cuestionable.

En el último Capítulo, Victoria Rio hace un examen de la extensión y obligatoriedad de la escolaridad del nivel medio en la Provincia de Buenos Aires. Explica cómo, en el marco de un proceso de segmentación y fragmentación educativa, el ingreso irrestricto y la posterior obligatoriedad del nivel decantan en una prolongación de la edad en que la mayor parte de los jóvenes tiende a finalizar el secundario. La autora afirma que, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, la matrícula de estudiantes de nivel secundario creció en los últimos años, pero no se distribuye de forma homogénea en los diferentes años de escolaridad. Asimismo, se observa una caída progresiva de la cantidad de alumnos en los últimos años del nivel secundario. Rio plantea que en la jurisdicción que investiga, la expansión de la escolarización secundaria en la modalidad EPJA diversificó las propuestas, entre ellas el Plan FinES, pero el incremento de oferta, lejos de garantizar la educación permanente, profundizó la diversificación y flexibilización de la educación en la modalidad.

A modo de cierre, es importante destacar que el libro recorre distintos enfoques, desde los cuales se analiza la educación, a fin de posibilitar una conceptualización de un derecho a la educación que se enarbole como un contenido específico, en términos formativos.

Ruiz explica que la falta de precisión conceptual y el desconocimiento académico y político sobre las implicancias del derecho a la educación como derecho humano, a su vez, redundan en la vaguedad argumentativa

con la cual se invoca desde diferentes ámbitos este derecho. Por ello, es necesario discutir y debatir cuál es el contenido curricular del derecho a la educación y así evitar obturar con arbitrariedades el alcance del ejercicio efectivo del derecho humano a la educación. Este libro es un gran aporte en ese camino, que está destinado a ser leído y consultado por un amplio auditorio: desde quienes generan normas y políticas educativas hasta todos los que tomamos decisiones informadas por el derecho a la educación.

Fecha de recepción: 27-11-2020.

Fecha de aceptación: 8-12-2020.



## Pautas para la presentación de originales

*Academia* es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

## 1. ENTREGA DE ORIGINALES

1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: [academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar). El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).

- Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.

1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.

1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.

1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.

1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.

1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.

1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:

- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

– Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: \*Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): \*\* <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

## 2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
  - Tamaño de página: A4.
  - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
  - Fuente: Times New Roman 12.
  - Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
  - Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
  - En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
  - Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
    - I. Título principal
      - A. Subtítulo
        1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762  
academia@derecho.uba.ar  
dpublica@derecho.uba.ar  
ISSN en línea: 2422-7153

# Guidelines to submit originals

*Academia* is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

## 1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail ([academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar)), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
  - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:

- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
- Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: \*Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].

1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.

1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.

1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)\*\* <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

## 2. PAGE AND TYPE SET-UP

2.1. The text must be set according to the following features:

- Page size: A4.
- Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
- Type: Times New Roman 12.
- Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
- Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
- Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
- Titles should be numbered according to the following structure:
  - I. Main title
    - A. Subtitle
      - 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 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 2021

