

ISSN 1667-4154

Academia

Año 18 - número 35 - 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

Andrea Laura Gastron; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

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

© 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

**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

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 35, 2020, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- Didáctica del derecho constitucional: alcanzando competencias 15-44
Gimena CARDONA-CUERVO
- El aprendizaje a través de las competencias de DICH
y DIH en la Facultad de Derecho de la Universidad
de Buenos Aires: una mirada personal 45-68
Pablo COLMEGNA, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN
- El lenguaje jurídico como materia obligatoria 69-93
Carmen DE CUCCO ALCONADA
- Sherlock Holmes e a Opção pela Conciliação: pistas
para Ensino de Direito segundo a Experiência Brasileira 95-123
Aline VIEIRA MALANOVICZ

Estudios e investigaciones

- Introducción al simposio sobre imágenes visuales
y cultura popular en la enseñanza del Derecho 127-138
Michael ASIMOW y Ticien Marie SASSOUBRE
- El currículo de la Escuela Judicial de Tucumán:
a la búsqueda de su código identitario 139-177
Fernando GANAMI

Bibliográficas

- Reseña bibliográfica: *Formación de jueces:
su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*,
de Nancy Cardinaux y Laura Clérico (comps.) 181-194
Matías MANELLI
- Reseña Bibliográfica: *La profesión jurídica en Colombia: falta
de reglas y exceso de mercado*, por Mauricio García Villegas
y María Adelaida Cevallos Bedoya 195-204
Andrea ZANIRATTO

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 18, number 35, 2020, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

- Didactic of constitutional law: reaching competences 15-44
Gimena CARDONA-CUERVO
- Learning through the competences of IHRL and IHL at
the School of Law of the Universidad de Buenos Aires 45-68
Pablo COLMEGNA, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN
- Legal language as a required course 69-93
Carmen DE CUCCO ALCONADA
- Sherlock Holmes and the Conciliation Option: Law
Teaching Clues according to the Brazilian Experience 95-123
Aline VIEIRA MALANOVICZ

Studies and investigations

- Introduction to the Sumposium on Visual Images
and Popular Culture in Legal Education 127-138
Michael ASIMOW y Ticien Marie SASSOUBRE
- The curriculum of the Judicial School of
Tucumán: in search of its identitary code 139-177
Fernando GANAMI

Book Review

- Book review: *Formación de jueces:
su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*,
by Nancy Cardinaux and Laura Clérico (comps.) 181-194
Matías MANELLI
- Book review: *La profesión jurídica en Colombia: falta de
reglas y exceso de mercado*, by Mauricio García Villegas
and María Adelaida Cevallos Bedoya 195-204
Andrea ZANIRATTO

Artículos

Didáctica del derecho constitucional: alcanzando competencias

JIMENA CARDONA-CUERVO¹

RESUMEN

En este artículo se pretende estudiar la aplicación de la didáctica en la enseñanza del derecho constitucional, mostrando los aspectos positivos de hacer al estudiante un gestor de su propio aprendizaje, donde el profesor es una guía para orientar el curso. La metodología empleada se basa en una revisión bibliográfica de aquellos textos que analicen el impacto de modelos didácticos en diversas disciplinas jurídicas. Igualmente se expone una experiencia propia en la dirección de las clases de derecho constitucional mediadas por la didáctica y actividades lúdicas. En conclusión, la enseñanza de derecho a menudo se torna difícil debido a la cantidad de información que se pretende suministrar, por ello, es necesario el uso de la didáctica como herramienta pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje - Didáctica - Pedagogía.

Didactic of constitutional law: reaching competences

ABSTRACT

This article aims to study the application of didactics in the teaching of constitutional law, showing the positive aspects of making the student

¹ Abogada, magister em Ciência Jurídica de la Universidade Do Vale Do Itajaí, Brasil (2017). Asesora, litigante y miembro del grupo de investigación Nodo de Innovación Social (NIS) de la Universidad Cooperativa de Colombia, docente de la misma institución e investigadora en diversos proyectos académicos. Correo electrónico: Jimena.cardona@campusucc.edu.co, jicacu@gmail.com.

a manager of his own learning, where the teacher is a guide to orient the course. The methodology used is based on a bibliographical review of those texts that analyze the impact of didactic models in legal disciplines, it also exhibits an experience in the direction of constitutional law classes mediated by the didactic and recreational activities. In conclusion, the teaching of law often becomes difficult because of the amount of information that is intended to be provided, therefore, the use of didactics as a pedagogical tool is necessary.

KEYWORDS

Learning - Didactic - Pedagogy.

I. INTRODUCCIÓN

En el último siglo la educación se ha orientado a comprender la manera **de que** las personas aprenden, con el fin de estructurar modelos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y fomenten las competencias desde lo profesional y humanístico, por lo que el estudiante ocupa un papel preponderante en el proceso educativo, siendo el constructor de su propio proceso formativo,^{2,3} con el acompañamiento de un profesor que le sirve de guía en la ruta del saber. “ser competente implica disponer de un equipamiento profesional y de utilizar los recursos necesarios para desarrollar una determinada actividad”.⁴ De este modo cambia el rol del discente quien pasa de ser sólo un receptor a interactuar con los contenidos y la realidad, así como el rol docente quien deja de ser el maestro incuestionable, que todo lo sabe, para convertirse en un coejecutor de un programa de aprendizaje.

La didáctica le es de gran utilidad a la enseñanza del derecho porque permite transmitir la información e ilustrar sobre la forma en que se resuelven los problemas jurídicos con la aplicación de las fuentes del

² COLL, César, “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”, en *Anuario de psicología*, nro. 69, Barcelona, 1996, pp. 153-178.

³ VYGOTSKY, Lev S., *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

⁴ TEJADA FERNÁNDEZ, José y Carmen RUIZ BUENO, “Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones”, en *Educación XXI*, nro. 19 (1), 2016, pp. 17-38.

derecho. Concretamente, la didáctica jurídica como disciplina que estudia las estrategias de la enseñanza ayuda a que el estudiante aprenda a interpretar las normas y a argumentar su teoría desde su posición en el litigio.

Los abogados están inmersos en los devenires de la sociedad y la enseñanza del derecho no debe apartarse de la realidad y los escenarios que le presentan al estudiante la oportunidad de fungir como operador jurídico. En los diseños didácticos propios del derecho la clínica jurídica cumple un papel preponderante siendo concebida como una forma de aplicar lo aprendido y desarrollar competencias humanísticas al entrar en contacto con las personas detrás de los problemas jurídicos que constantemente se muestran en clase como casos hipotéticos. Este método implica ponerle una cara humana a los contenidos legales que se manejan en las clases de derecho.

Los abogados tienen un deber en el ejercicio de su profesión que va más allá de la observancia de las leyes y su implementación, pues implica la realización de las acciones tendientes a desarrollar el concepto mismo del Estado y velar por el logro de sus fines, esto es, propiciar que los principios en los cuales se soporta el ordenamiento, los derechos humanos y la democracia, se garanticen en todos los sectores de la sociedad en respeto de la Constitución y en aplicación de la ley.⁵

En este trabajo se pretende realizar un aporte a la enseñanza del derecho constitucional, con resultados derivados de una investigación⁶ cuyo fin es analizar el impacto de métodos innovadores, centrados en el aprendizaje de los estudiantes, implementados por la suscrita en el curso de derecho constitucional de la facultad de derecho en la Universidad Cooperativa de Colombia, en la ciudad de Cartago, Valle aunados a espacios de diálogo destinados a escuchar las necesidades educativas y propuestas de actividades realizadas por los estudiantes, con el fin de

⁵ TORRES VILLAREAL, María Lucía, "La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario", en *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Medellín, nro. 43 (119), 2013, pp. 705-734, p. 731.

⁶ Proyecto desarrollado por la suscrita docente e investigadora de la Facultad de Derecho, cuyo título es: "La Didáctica en la Enseñanza del Derecho Constitucional", fue financiado por la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pereira-Cartago y el grupo de investigación Nodo de Innovación Social (NIS) en el marco de la convocatoria interna de mínima cuantía.

mejorar el proceso académico y disfrutar los temas orientados junto a lúdicas que acercan los problemas de la vida al contenido del curso.

Para evidenciar lo anterior, se evalúa la implicación del estudiante en el proceso, su percepción y valoración del contexto de aprendizaje, mediante un cuestionario de diseño propio descrito más adelante, que permite recoger datos de la apreciación de los estudiantes sobre el proceso. El problema de investigación planteado es: ¿Contribuye la didáctica al aprendizaje del derecho constitucional en un marco profesional y humanístico?

II. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la realización de este trabajo es de corte cualitativo⁷ y descansa en una revisión bibliográfica de textos que describen el uso de la didáctica en diversas disciplinas jurídicas. Igualmente se expone una experiencia propia en la dirección de las clases de derecho constitucional mediadas por la didáctica y actividades lúdicas cuya eficiencia en el alcance del aprendizaje será auscultado por medio de la encuesta como herramienta para obtener información.⁸

En el derecho constitucional, al igual que en otras áreas del derecho e incluso en las demás disciplinas del conocimiento, se plantean actividades que incentivan el desarrollo de las competencias del estudiante, en las clases de la suscrita se construyen juegos para aprender temas esenciales. Con un modelo propio encaminado a facilitar el programa del curso en el que los estudiantes son el eje central del proceso educativo y líderes de la dinámica, se han logrado resultados que superan las expectativas al brindar escenarios de libertad, igualdad y fraternidad en los cuales el educando participa activamente sin miedo al rechazo, a la vez que se enriquece el aprendizaje de los estudiantes y de la docente.

A. PARTICIPANTES

Los participantes son los estudiantes del curso de derecho constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Cooperativa de

⁷ FOWLER, Floyd J, *Survey research methods*, 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

⁸ PRESSER, Stanley *et al.*, *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*, Hoboken NJ, Wiley, 2004.

Colombia campus Pereira-Cartago, del año 2017, a quienes la suscrita les facilitó herramientas didácticas para el aprendizaje. También los estudiantes de este mismo curso, del año 2018, quienes recibieron los contenidos del derecho constitucional de forma convencional, por parte de otro profesor. El número de estudiantes matriculados en este curso en el año 2017 fue de 55 y para el año 2018 fue de 120, siendo aplicada la encuesta a 40 estudiantes para el 2017 y a 81 estudiantes para el 2018, por lo que la muestra de esta investigación representa un 72.7% de la población de referencia del año 2017 y un 67.5% de la población de referencia del año 2018.

Para el año 2018 la facultad de derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia aperturó el curso de derecho constitucional en la jornada flexible que concentra las clases los fines de semana para permitirle el acceso a la carrera a estudiantes que viven lejos del municipio. Dicha jornada tuvo gran demanda entre los aspirantes y es por ello que hay tanta diferencia entre los estudiantes activos del curso de derecho constitucional del año 2017 (55) respecto al año 2018 (120).

B. INSTRUMENTO

Antes de construir las encuestas se hicieron entrevistas de grupo focal a integrantes de los semestres que iban a participar del estudio, con el fin de obtener información que permitiera redactar las preguntas con mayor precisión, utilizando su propio vocabulario y de esta forma lograr datos más acertados en relación con su percepción sobre las diversas formas de enseñar el derecho constitucional.⁹ Una vez elaboradas las encuestas, fueron aplicadas aleatoriamente para verificar si los participantes comprendían el lenguaje utilizado y cada pregunta era clara para ellos;¹⁰⁻¹¹ este ejercicio permitió hacer ajustes tanto a las preguntas como

⁹ GELHBACH, Hunter y Maureen E. BRINKWORTH, "Measure twice: cut down error: a process for enhancing the validity of survey scales", en *Review of General Psychology*, nro. 15 (4), 2011, pp. 380-387.

¹⁰ KARABENICK, Stuart A. *et al.*, "Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean?", en *Educational Psychologist*, nro. 42, 2007, pp. 139-151.

¹¹ WILLIS, Gordon B., *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

a la escala de respuestas, que en un principio se diseñó en estilo Likert para capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado¹² siendo reestructurada a una encuesta cerrada/dicotómica para evitar respuestas neutrales que impidan evidenciar si los estudiantes se nutrieron del ejercicio didáctico o por el contrario, éste no contribuyó en su proceso de aprendizaje.¹³

Para los estudiantes del periodo 2017 se diseñó una encuesta de 6 preguntas que pretendían documentar su percepción sobre la efectividad en el alcance del aprendizaje y el conocimiento de la enseñanza del derecho constitucional a través de la lúdica jurídica, actividades didácticas, ABP y espacios de diálogo profesora-estudiante donde se incorporaron los contenidos y el entorno como facilitadores del aprendizaje.¹⁴

Para los estudiantes del periodo 2018 se diseñó una encuesta de 7 preguntas con el fin de documentar su percepción sobre la importancia o no de implementar actividades didácticas en el desarrollo del curso de derecho constitucional. Estos estudiantes previamente conocieron las herramientas que la suscrita utilizó en el año 2017, con otros estudiantes de este mismo curso y que se orientaron a fortalecer el aprendizaje y el conocimiento por medio de la didáctica.

Al final de cada pregunta, se dejó un espacio abierto para que el estudiante realizara los aportes que estime pertinentes y/o hiciera sus propias propuestas sobre actividades de aprendizaje que desearía fueran incluidas en el curso.

III. LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El derecho, reconocido por muchos como una ciencia¹⁵ es una disciplina integral, que comprende un acercamiento a la filosofía del derecho y a su historia, al estudio de los principios, la interpretación de la

¹² KING, Bert E. y Elliott MCGINNIES, *Attitudes, Conflict, and Social Change*, Academic Press, 1972.

¹³ CEA D'ANCONA, María Ángeles, *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*, Madrid, Síntesis, 2004.

¹⁴ POLLMAN, Terrill, "The sincerest form of flattery: examples and model-based learning in the classroom", en *Journal of Legal Education*, nro. 64 (2), 2014, pp. 298-333.

¹⁵ MABEL GARCÍA, Silvana, "El derecho como ciencia", en *Invenio*, nro. 14 (26), Argentina, 2011, pp. 13-38.

Constitución Política de Colombia y la ley, así como también el análisis de la jurisprudencia y la doctrina. Siendo el derecho un pilar de las relaciones humanas e institucionales, su enseñanza no se puede concentrar en la técnica o la interpretación de la ley¹⁶ y debe orientarse a la comprensión de la Carta Magna, la cual se erige en norma rectora y fundamento de la constitucionalización del derecho. El educando no sólo debe cuestionarse acerca del cómo sino del porqué de los asuntos jurídicos y judiciales. Por ello el estudio de las demás fuentes del derecho se torna vital para la formación integral del futuro abogado. Es evidente que la docencia en esta área del conocimiento requiere organización y cuidado para facilitar los contenidos esenciales y lograr un efectivo aprendizaje, por lo que es imperioso adoptar diversas estrategias que permitan hacer de la clase un escenario educativo donde el estudiante sea el dueño de su proceso académico y construya el conocimiento colaborativamente con el docente.

En la aprehensión de los principios y el estudio de la doctrina se pueden emplear modelos pedagógicos encaminados a memorizar conceptos básicos, después de aprender su significado y aplicación a casos concretos. Por lo general los contenidos están disponibles continuamente en la web y tal como lo manifiestan los estudiantes "*el libro de leyes no se lo esconden en el juzgado*", no es menos cierto que teorías estructurales como los principios del derecho, por ejemplo, deben quedar suficientemente explicados e interiorizados porque son clave en el acceso a los siguientes niveles de preparación en la carrera de derecho. Lo anterior no significa que la enseñanza del Derecho se deba afianzar en el uso de la memoria, ya que es de mayor importancia fomentar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la síntesis, la argumentación etc.¹⁷

El análisis jurisprudencial, por su parte, no comporta la memorización de sentencias, pero demanda una técnica propia para que el estudiante se centre en la *ratio decidendi* y detecte lo pertinente en la providencia. Algunas decisiones de las altas cortes son extensas, repetitivas y hacen referencia a múltiples temas, a modo de ejemplo se puede estudiar la

¹⁶ SPARROW, Sophie, "Teaching And Assessing Soft Skills", en *Journal of Science Teacher Education*, nro. 67 (2), 2018, pp. 553-575.

¹⁷ DONNELLY, Lawrence, "A modest proposal: the case for the open-book law exams", en *European Journal of Legal Education* 2 (2), 2005, pp. 105-109.

famosa sentencia del aborto C-355/06 cuya extensión supera las 600 páginas; esto genera malestar en el educando a la hora de leer y comprender. Más allá de hacer una lectura, es esencial que el estudiante distinga conceptos, argumente y opine sobre el material propuesto, que forme un pensamiento crítico.¹⁸

Según un estudio realizado por Colciencias, “los estudiantes universitarios colombianos no leen bien, escriben mal y comprenden, por supuesto, escasamente lo que leen”.¹⁹ Así pues, el docente debe emplear métodos que además de incentivar la lectura, inviten al trabajo colaborativo para formar discusión. El estudio de la jurisprudencia es una actividad de gran rigor académico y aunque en el pregrado no se exige profundidad en el conocimiento, es importante que el estudiante empiece a utilizar modelos adecuados de análisis. La construcción de líneas jurisprudenciales favorece el entendimiento de las decisiones de los jueces con la descripción detallada de sus principales elementos: a) identificación y encabezado; b) derechos enfrentados; c) intervinientes; d) fundamentos; e) fallo.²⁰

Así como el estudio de los principios constitucionales, de la ley, la doctrina y la jurisprudencia no se efectúa de la misma manera y se requiere adoptar métodos de enseñanza diferentes que hagan uso de la didáctica y propicien la inmersión del estudiante en las situaciones concretas que le presentan los problemas que deberá resolver desde el ejercicio del derecho, la enseñanza exige un compromiso docente que va más allá del escenario de clase y de los ejemplos hipotéticos que frecuentemente se utilizan en los talleres.

La didáctica, específicamente la didáctica jurídica constituye propiamente una disciplina pedagógica aplicada, lo cual no significa que deba ser desconocida ni tampoco que sea irrelevante para el jurista pues en esencia se trata de cómo enseñar el derecho y esta nos traza enormes

¹⁸ TORRES MERCHAN, Nidia y Jordi SOLBES, “Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico”, en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2016, vol. 34, nro. 2, pp. 43-65.

¹⁹ ROBLES ZABALA, Joaquín, “¿Por qué los colombianos leen tan poco?”, en *Semana*, 2013, p. 1.

²⁰ LÓPEZ MEDINA, Diego Eduardo, *El derecho de los jueces*, Bogotá, Legis, 2009.

retos al hacer docencia en educación superior pues no solo se trata de saber lo que se enseña sino de saber muy bien cómo enseñar, porque enseñar el derecho va más allá de solo transmitir sus contenidos. Se trata de enseñar al estudiante el lenguaje jurídico, traducírselo para que lo pueda comprender, enseñarle a que aprenda a traducirlo por sí mismo y conducirlo a que deduzca el pensamiento jurídico de la lógica y el razonamiento en torno a los fenómenos jurídicos que se le presentan como experiencia de aprendizaje.²¹

En el área del derecho civil, algunos profesores argumentan que tradicionalmente ha sido enseñada de forma memorística cercenando la creatividad del educando y limitando las habilidades del profesor, por lo que empezó a diseñar diagramas que permitían aprehender conceptos, identificar similitudes y detectar diferencias en temas vertebrales como los contratos, los bienes e importantes hechos jurídicos como el nacimiento o la muerte. “En relación con la enseñanza del derecho civil, la flexibilidad de que está dotado el mapa conceptual permite su adaptación tanto a la diferenciación básica entre conceptos como en el análisis pormenorizado de un negocio jurídico como el contrato o el testamento”.²²⁻²³

En la enseñanza del derecho laboral, la tendencia internacional es utilizar los proyectos como una forma de estimular en el estudiante el aprendizaje conjunto de los saberes, haciendo énfasis en la práctica. Con la actividad originada en un “plan de trabajo”, se logra conocer aspectos básicos del derecho laboral como la relación patronal y los elementos del contrato realidad.²⁴⁻²⁵ Adicionalmente, el estudiante tiene la oportunidad

²¹ RIVERA AYALA, Luis Alonso, “Relación epistemológica entre Pedagogía, Didáctica y Derecho”, en *Revista de educación y derecho*, 2014, pp. 1-18.

²² MONTES RODRÍGUEZ, María del Pilar, “La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine Aplicado a la docencia jurídica”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, Valencia, 2016, pp. 176-188.

²³ PÉREZ VALLEJO, Ana María, “Enseñanza práctica del Derecho Civil: replanteamiento metodológico y experiencias de innovación”, en *Education and law review*, Barcelona, 2013, pp. 1-17.

²⁴ ALEGRE NUENO, Manuel, “Aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo a la enseñanza del derecho del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, nro. 4 bis (extraordinario), Valencia, 2016, pp. 189-202, p. 182.

²⁵ ALEMÁN PAEZ, Francisco, *Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del derecho del trabajo y las políticas socio-laborales*, Madrid, Tecnos, 2013, p. 226.

de hacer uso de los contenidos teóricos para resolver el problema jurídico que, siendo el núcleo del proyecto, no agota la actividad porque es necesario que se finalice con la sentencia del caso, en el terreno la práctica. Los proyectos ayudan a “Crear situaciones en las cuales se generen interacciones productivas entre los estudiantes (...) exige a los estudiantes tomar decisiones, proponer soluciones, negociar ideas y construir la propuesta”.²⁶

Ahora bien, en lo que respecta a la enseñanza del derecho penal en su línea sustantiva y procesal²⁷ desde hace décadas²⁸ recientemente se aplican los diversos modelos didácticos de enseñanza planteando la importancia de fomentar la lectura crítica, el estudio de casos y la producción de contenidos por parte del estudiante, cuya finalidad es servir de fundamento a su intervención en defensa o ataque en un proceso penal. La enseñanza del derecho penal debe acompañarse de la instrucción en la expresión oral para encajar en los sistemas penales del mundo, que cada vez exige más el discurso jurídico.

Otro método para enseñar y aprender derecho donde convergen diversas áreas y a la vez se presta un servicio a la comunidad, es el enfoque clínico que permite al estudiante entrar en contacto con la realidad y observar los problemas sociales que pueden ser solucionados con la intervención de un abogado.²⁹ Una vez se logre resolver las cuestiones jurídicas, el educando habrá hecho más que aprender derecho; tendrá la satisfacción de alcanzar justicia, al menos en un caso particular.³⁰ De esta forma se fortalece la aprehensión de los principios básicos del ejercicio del derecho, en consonancia con la ley 1123 de 2007 que consagra

²⁶ MALDONADO PÉREZ, Marisabel, “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior”, en *Laurus*, nro. 14 (28), Venezuela, 2008, pp. 158-180.

²⁷ WASSERMANN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

²⁸ ESCALATE-BARRETO, Caviedes Estanislao, “La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal”, en *Educ*, nro. 18 (2), Bogotá, 2015, pp. 226-242.

²⁹ SHAUN, Archer *et al.*, “Reaching Backward and Stretching Forward: Teaching for Transfer in Law School Clinics”, en *The Law Teacher*, nro. 64 (2), 2014, pp. 258-297.

³⁰ JAMES, Nickolas, “Teaching first-year law students to think like (good) lawyers”, en *The first-year law experience: A new beginning*, Último NSW, 2014, pp. 32-45.

el estatuto de los abogados, es decir, sus deberes para con el cliente, la administración de justicia, los colegas y frente a la dignidad de la profesión, expone que la didáctica clínica en la enseñanza del derecho o clínica jurídica no hace alusión exclusiva a los consultorios jurídicos de las facultades de derecho. Es una forma de enseñar derecho que:

Hace referencia a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía. Este oficio comprende un amplio rango de habilidades y valores para resolver problemas legales con distintos medios de solución, el manejo de mecanismos jurídicos, la prestación de un servicio eficiente de representación legal. La metodología de la enseñanza clínica es tan amplia como la creatividad intelectual del educador lo permita.³¹

De acuerdo a lo anterior, se infiere que el abogado no se estructura únicamente desde la absorción de contenidos; necesita competencias en lo social, lo moral y emocional para encuadrar el derecho a un caso particular o a los fenómenos sociales que demandan su intervención. La educación jurídica con énfasis en la práctica permite. “Mostrarle al estudiante que a partir de sus conocimientos puede hacer grandes aportes para la solución de problemas reales, pero más allá de eso, para mostrarle la proyección social de su profesión y su responsabilidad con la sociedad en la cual está inmerso”.³² Este enfoque admite la posibilidad de que el estudiante de derecho comprenda que es un deber colocar su profesión al servicio de los sujetos vulnerables, es decir, dedicar un espacio en su agenda para exigir los derechos de aquella porción de la comunidad que no cuenta con las herramientas para acceder a la justicia.³³⁻³⁴

³¹ WITKER, Jorge, “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, en *Revista sobre la enseñanza del derecho*, Buenos Aires, nro. 5 (10), 2007, pp. 181-207, p. 189.

³² CASTRO BUITRAGO, Erika J., “La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad”, en *Udem*, Medellín, 2006, pp. 175-186, p. 179.

³³ SEN, Amartya, *The Idea Of Justice*, Bogotá, Tauros, 2009.

³⁴ WIZNER, Stephen, “The Law School Clinic: Legal Education In The Interests Of Justice”, en *Fordham Law Review*, New York, nro. 70 (5), 2002, pp. 19-29.

IV. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PARTICULAR DE ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Después de observar el enfoque de la docencia en diferentes áreas del derecho, se puede afirmar que actualmente existe una serie de patrones en la forma de educar que hacen prevalecer el rol del estudiante y el trabajo colaborativo donde el profesor es un facilitador y no el dueño del proceso de aprendizaje. Las formas de enseñanza del derecho que se enunciaron denotan una clara tendencia a que el estudiante desarrolle competencias integrales desde lo profesional y lo humano,³⁵ siempre con un sentido social. La educación magistrocentrista que imperó en el pasado y se enfocó en la trasmisión de contenidos era desmotivante para el estudiante quien siempre requiere de incentivos para adentrarse en la sinuosidad del conocimiento. “El aprendizaje está influenciado por factores cognitivos y emocionales. Las emociones tienen una influencia en la motivación, interés, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc.”³⁶

Desde hace cuatro años, la suscrita ha enseñado derecho constitucional en el programa de derecho y ha logrado aprender de cada uno de los estudiantes que asisten a las clases e interactúan con las diferentes formas que se utilizan para acercarlos al conocimiento teórico y práctico desde el ser, saber y hacer. En estos espacios denominados *¿Estamos aprendiendo?* los educandos pueden discutir en presencia de la docente sobre los temas que les ha dado dificultad aprender, manifestar sí la explicación va muy rápido o por el contrario, la clase se torna monótona y aburrida. Paulatinamente los estudiantes entran en confianza, visualizando a la docente como una verdadera compañera en su proceso de aprendizaje y no como el profesor tradicional omnipotente.

Estos minutos en que se comparte como grupo, junto al contenido de las notas, es un ejercicio enriquecedor porque el educador puede tomar nota del éxito o fracaso de su manera de enseñar y detectar ciertas frustraciones de algunos estudiantes con determinados temas para

³⁵ VYGOTSKY, Lev S., *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Buenos Aires, Critica, 1979.

³⁶ GUTIÉRREZ TAPIAS, Mariano y GARCÍA CUÉ, “Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado”, en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Valladolid, 2016, pp. 205-225.

implementar diferentes estrategias orientadas a mejorar el escenario de clase y fomentar un verdadero aprendizaje, más allá de la absorción de contenidos, atendiendo a la diversidad de sujetos que conforman un aula de clase. “Los maestros necesitan enseñar a cada estudiante, facilitar el aprendizaje de cada estudiante para que puedan encontrar su propia manera de pensar acerca de la ley”.³⁷ Algunos son más visuales, más auditivos, captan mejor los diagramas o los resúmenes.

Los espacios *¿Estamos aprendiendo?* donde la suscrita y los estudiantes dialogan sobre el programa de curso, las tareas y evaluaciones, permiten que la docente reflexione sobre los aspectos que se pueden mejorar, en la medida en que este ejercicio le otorga otra oportunidad para reconducir su clase, atender casos especiales y descubrir nuevas formas de enseñar. Igualmente se benefician los estudiantes al encontrar un docente que no se limita a impartir la clase, sino que escucha, comparte y brinda escenarios de confianza que hace más cautivador el proceso de aprender. La universidad también se impacta positivamente al disminuirse el riesgo de deserción escolar ya que el estudiante está incentivado y viene a clase porque quiere y no porque le toca. Las relaciones de amistad y cercanía entre profesores y estudiantes ayudan a mejorar su adaptación a la educación superior, traduciéndose para ellos en bienestar psicológico y social.³⁸⁻³⁹

A. LA DINÁMICA DIALOGANTE EN EL AULA DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Cada clase empieza con un objetivo y previamente se alimenta el aula extendida⁴⁰ con material bibliográfico, se nombran los *líderes de temas* que son los estudiantes que abrirán la discusión en la siguiente

³⁷ HUXLEY-BINNS, Rebecca, “Tripping over Thresholds: A Reflection on Legal Andragogy”, en *The Law Teacher* 50 (1), 2016, pp. 1-14, p. 13.

³⁸ TUERO, HERRERO, et al., “¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono”, en *Educación XXI*, nro. 21 (2), 2018, pp. 131-154.

³⁹ ABELLO, Rubén et al., “Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica”, en *Paideia*, nro. 58, Santiago de Chile, 2016, pp. 11-34.

⁴⁰ Es un espacio virtual para orientar el trabajo independiente de los estudiantes en el modelo por competencias. Es además una de las estrategias didácticas que apoya la formación por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia.

sesión y fungirán como profesores.⁴¹ En esta dinámica de clase prima la participación del estudiante, quién presenta el análisis del contenido, muestra su aplicación en el terreno de la realidad y plantea sus opiniones y sin importar que sean contrarias a la posición de la suscrita o no muy elaboradas, son escuchadas y sirven de retroalimentación para todos.⁴²

En las actividades propias de la enseñanza del derecho constitucional la participación del estudiante es obligatoria para el desarrollo de competencias orales, escritas, estratégicas, de diseño entre otras, formulando problemas de contexto donde el estudiante sea conducido a investigar el tema y a presentarlo. En el camino de la elaboración de su tarea o examen se estimulan sus saberes y no exclusivamente su memoria por medio de pruebas sin acceso a material de consulta.⁴³ En algunas modalidades de tareas el estudiante debe cambiar de rol con el docente, siendo así impactado psicológicamente otorgándole un estatus de importancia y creándole expectativas de futura producción, es decir, el grupo se motiva a seguir construyendo su aprendizaje.

De los espacios *¿Estamos aprendiendo?* han surgido didácticas propuestas por los estudiantes que se han puesto en práctica progresivamente. En ejercicios multidisciplinares sobre el derecho con enfoque de género se ha utilizado el Aprendizaje Basado en Problemas que permite desarrollar diversas competencias en el estudiante cuando se enfrenta a un ejercicio problematizador llamado *“Los transgénero en el mundo del derecho”*, el cual le plantea interrogantes más allá del saber, involucrando el ser. Adicionalmente, los integrantes del grupo que estudia el caso deben sugerir el uso de una herramienta jurídica para resolver el problema, elaborarla y exponerla a los demás compañeros. El ABP es uno de los mejores métodos de aprendizaje porque contextualizan al

⁴¹ SLOMANSON, William R., *Blended Learning: un experimento de aula invertida*, Legal Education , nro. 64 (1), 2014.

⁴² RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio *et al.*, *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad*, Valencia, Relieve, vol. 18, n. 2, art. 2º, 2012.

⁴³ CAHILL-RIPLEY, Amanda, *“Innovative methods of assessment in law: the value of open-book exams as a catalyst for improving teaching and learning in the law school”*, en *The Law Teacher* 49 (2), Reino Unido, 2015, pp. 206-218.

estudiante invitándolo a ser el directo responsable de su proceso formativo y estimula el desarrollo de competencia para la edificación de un proyecto vital.⁴⁴⁻⁴⁵⁻⁴⁶⁻⁴⁷

El ejercicio transversal ABP denominado “*Los transgénero en el mundo del derecho*”, tiene por objetivos conocer la historia y evolución del derecho constitucional; valorar y respetar como sujetos de derecho a quienes son diversos en su identidad de género y orientación sexual y realizar una acción (administrativa y/o judicial) tendiente a proteger algunos de los derechos de la diversidad. Este ejercicio ayuda a contextualizar los conceptos básicos y dar respuesta a un problema real.⁴⁸

El problema planteado es sobre un niño con disforia de género cuyo nombre identitario es Juliana. Ella fue bautizada como Julián Álvarez y al llegar a su adolescencia, cansada de la discriminación decidió presentarse en su colegio con el uniforme femenino asumiendo públicamente su identidad de género y al ingresar al baño de mujeres fue aprehendida por el rector de la institución quien la obligó vestir prendas masculinas y usar el baño de hombres, de lo contrario, sería expulsada. Juliana y su madre desesperadas requieren ayuda legal para su situación. A continuación de fundamentar el caso desde lo jurídico y desde la teoría del género, se formulan las siguientes preguntas ¿Cuál es la jurisprudencia y normatividad relevante para resolver el caso planteado?; ¿Qué derechos se le están vulnerando a Juliana?; ¿Qué acción judicial puede incoar Juliana? y ¿Qué acciones correctivas debe tomar el colegio frente a la vulneración de derechos de Juliana?

Otra tipología de actividad que ha demostrado ser de utilidad para el aprendizaje de los contenidos, procesos y ejercicio mismo de las herramientas jurídicas, es la exposición de pósters y fotografía ya que,

⁴⁴ SCHMIDT, HG *et al.*, “The process of problem based learning: what works and why”, en *Medical education*, nro. 45 (8), 2011, pp. 792-806.

⁴⁵ JAMES, Nickolas *et al.*, “Conceptualising, developing and assessing critical thinking in law”, en *Teaching in Higher Education*, nro. 15 (3), 2010, pp. 285-297.

⁴⁶ VILLA, Aurelio y Manuel POBLETE, *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Editorial Mensajero, 2008.

⁴⁷ BARROWS, Howard S., “A taxonomy of problem-based learning methods”, en *Medical Education*, 1986, pp. 481-486.

⁴⁸ HUXLEY-BINNS, Rebecca, “Tripping over Thresholds: A Reflection on Legal Andragogy”, en *The Law Teacher* 50(1), 2016, pp. 1-14.

contrario a lo argumentado por algunos autores⁴⁹ implica el uso de la tecnología con fines pedagógicos y no como mero sustituto del papel, consistiendo en asignar temas a grupos de estudiantes para que bajo ciertas directrices y utilizando diversos programas de computador realicen un cartel y lo expongan. Las imágenes y los gráficos usados en el póster son de producción de los estudiantes y con su creatividad deben adaptar los recursos visuales a la temática abordada. Pese a que la didáctica con los pósters es una tarea demandante, se observó a los estudiantes motivados con el aprendizaje, estudiaron los temas y diseñaron todo el material para la exposición. Al finalizar el ejercicio, ellos mismos hicieron una lluvia de ideas para que en lo sucesivo se abran espacios donde puedan ser creativos, usar ropaje de abogados y vencer el miedo al público. Para Cárdenas “la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza del derecho”.⁵⁰

Después de recibir las críticas y sugerencias de los estudiantes, se detectó una dificultad generalizada en el aprendizaje de los mecanismos de participación ciudadana y acciones constitucionales, temas que son estructurales en el derecho constitucional. En uno de los espacios *¿Estamos Aprendiendo?* Un estudiante propuso una actividad para profundizar en uno de los temas del curso, concretamente, se trataba de una lotería de las acciones constitucionales. Seguidamente, se organizaron algunas actividades para enseñar y aprender derecho constitucional haciendo uso de la lúdica. “Los juegos son actividades perfectamente compatibles con el aprendizaje en la educación superior. En la realización de los mismos tanto docentes como alumnos, interactúan poniendo en acción sus fuerzas y sentidos”.⁵¹

En ese orden de ideas, se formuló un taller denominado “Lúdica jurídica” que consiste en hacer una exposición sobre un tema específico y diseñar un juego cuya finalidad es incentivar el aprendizaje. En el

⁴⁹ MARCELO, Carlos *et al.*, “El conocimiento tecnológico y tecnopedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo”, en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, nro. 34 (2), 2016, pp. 67-86, p. 90.

⁵⁰ CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena, *Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas*, México, La enseñanza del derecho, 1ª ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

⁵¹ TESTA FRENES, Armando, *Proposiciones Metodológicas. Aprendizaje mediante juegos*, Cuba, Editorial Academia, 1997, p. 2.

estudio de las acciones constitucionales los estudiantes crearon una lotería gigante, donde incluso compañeros de otros cursos, después de escuchar la explicación procedieron a asociar cada acción constitucional con los conceptos contenidos en cada celda.

A través de los juegos, los alumnos aplican sus conocimientos de forma creadora. Los juegos contribuyen a la formación de un pensamiento productivo con una acentuada actividad mental, a través de ellos se estimula la actividad mental en el proceso de enseñanza y se educa una actitud independiente.⁵²

V. RESULTADOS

Aplicación de encuestas a los estudiantes del curso de derecho constitucional facilitado por la suscrita durante el año 2017. El número de estudiantes matriculados en este curso fue de 55 siendo utilizado el instrumento con 40 estudiantes, por lo que la muestra representa un 72.7% de la población de referencia de este año.

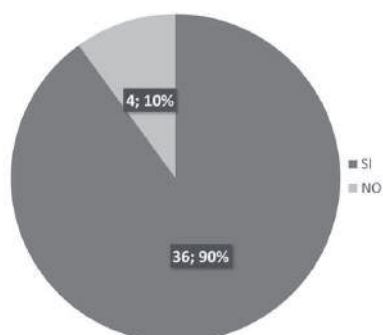


Figura 1: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 1/2017 ¿Fue importante el espacio de diálogo entre la profesora y los estudiantes para analizar el programa del curso, las tareas y evaluaciones, con el fin de reflexionar sobre los aspectos que se pueden mejorar en la clase, atender casos especiales y descubrir nuevas formas de enseñar y aprender?

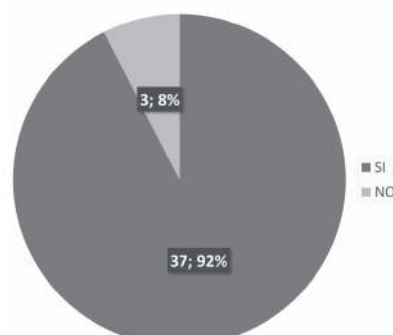


Figura 2: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 2/2017 ¿Fue importante que en la primera semana de clase de derecho constitucional, la docente explicara la forma como enseña y que hiciera especial énfasis en que el estudiante tiene el derecho y el deber de volverse participe activamente de la clase y de prohibir cualquier tipo de burla ante las intervenciones de los demás?

⁵² TESTA FRENES, Armando, *Proposiciones Metodológicas. Aprendizaje mediante Juegos*, Cuba, Editorial Academia, 1997, p. 1.

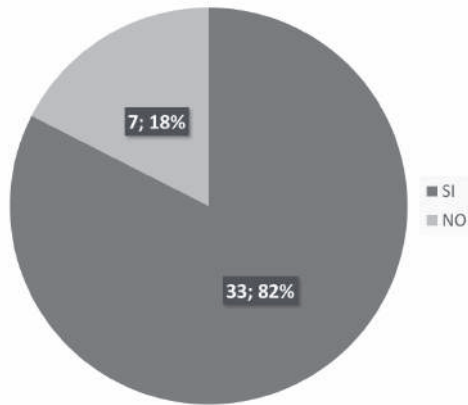


Figura 3: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 3/2017 ¿El espacio “estamos aprendiendo” contribuyó a facilitar su expresión y participación en clase, ya que contaba con la seguridad de que nadie se iba a mofar de sus aportes?

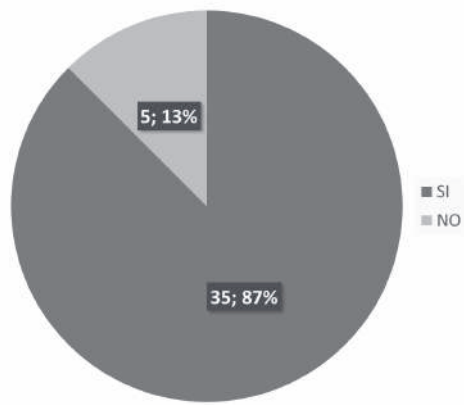


Figura 4: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 4/2017 ¿Contribuyó el ejercicio de ABP Aprendizaje basado en problemas a mejorar su aprendizaje en temas concretos del derecho constitucional?

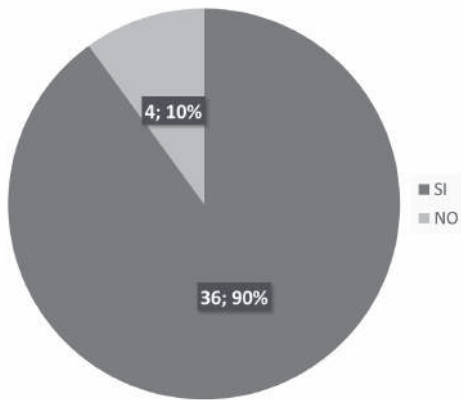


Figura 5: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 5/2017 ¿Contribuyó la exposición de póster a mejorar su aprendizaje en temas concretos del derecho constitucional?

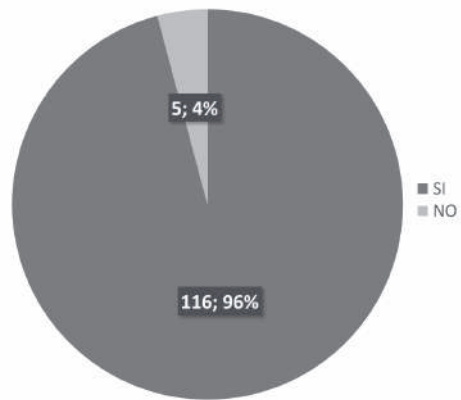


Figura 6: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 6/2017 ¿Contribuyó la lúdica jurídica (lotería, escalera, sopa de letras, esquemas de asociación) a mejorar su aprendizaje en temas concretos del derechos constitucional?

En el espacio abierto al final de las preguntas, los estudiantes realizaron los siguientes aportes:

- Los momentos de dialogo con la profe me ayudaron a quitar la timidez, ahora siento que puedo hablar en clase, preguntar y exponer mis opiniones porque así me equivoque estoy segura que nadie se burlará de mí.
- En la ronda de presentaciones del primer día de clases me sensibilicé frente a situaciones de mis compañeros que desconocía. Prácticamente de ellos sabia sólo sus nombres y cosas superficiales. Una compañera es madre cabeza de familia y sin importar sus problemas es buena estudiante; eso me motivó a esforzarme más.
- A mí me gustaría que los profesores no solo en clase constitucional, se inventaran maneras de aprender con juegos que uno pueda asociar temas, comparar ideas y resolver casos.
- Siempre es lo mismo, ya uno tiene pereza de ir a clase. Sería muy bueno que el profesor de todas las materias hiciera actividades donde uno pudiera disfrutar del estudio como obras de teatro, loterías o algún juego. Por ejemplo, el cuadro de acciones constitucionales con la profesora Jimena me ayudó a recordar el tema y tengo aun el material que hicimos para ese trabajo.
- Yo no entiendo porque tanto examen sin el material de clase. En la vida real al abogado no le esconden los libros de leyes. Propongo más juegos con problemas jurídicos para poner en práctica lo aprendido en clase.
- Sería interesante, en todas las clases compartir conocimientos, interactuando y compartiendo con otros universitarios e intercambiar proyectos. Ya no quiero seguir memorizando cosas que luego olvido.

Aplicación de encuestas a los estudiantes del curso de derecho constitucional facilitado por la suscrita durante el año 2018. El número de estudiantes matriculados en este curso fue de 120 siendo utilizado el instrumento con 81 estudiantes, por lo que la muestra representa un 67.5% de la población de referencia de este año.

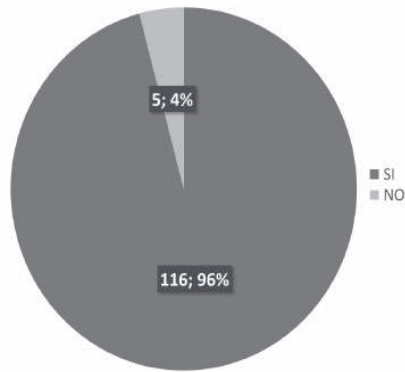


Figura 7: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 1/2018 ¿Le gustaría que en la clase de derecho constitucional se destinara un espacio para que el profesor y los estudiantes dialoguen sobre el programa de curso, las tareas y las evaluaciones, con el fin de reflexionar sobre los aspectos que se pueden mejorar en la clase, atender casos especiales y descubrir nuevas formas de enseñar y aprender?

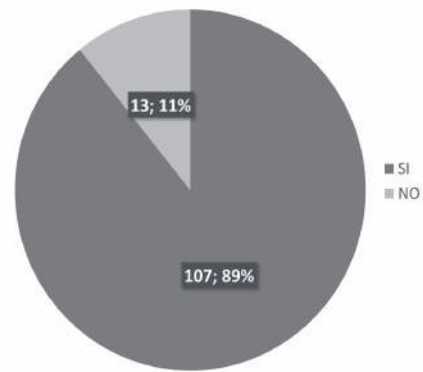


Figura 8: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 2/2018 ¿Considera importante que en la primera semana de clase de derecho constitucional, el docente explique su forma de enseñar y haga especial énfasis en que el estudiante **debe** participar activamente de la clase y se prohíba cualquier tipo de burla ante las intervenciones de los demás?

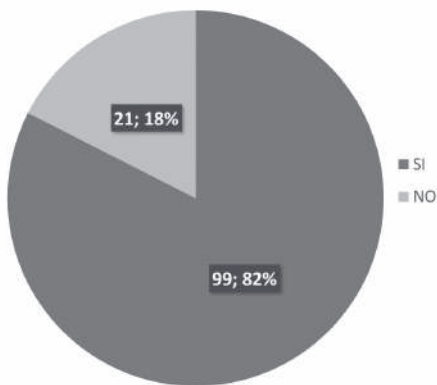


Figura 9: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 3/2018 ¿Le gustaría que en la clase de derecho constitucional se realizaran actividades en la que los estudiantes explicarían un tema previamente asignado, fungiendo como profesores?

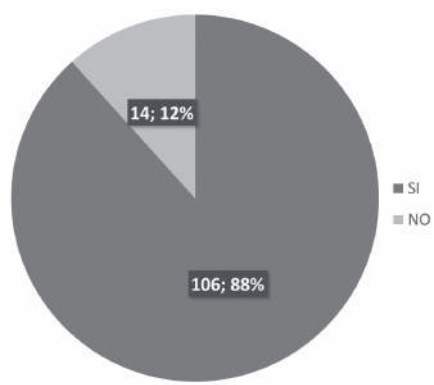


Figura 10: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 4/2018 ¿Si tuviera la oportunidad de sugerir las actividades para lograr el aprendizaje en el curso de derecho constitucional, usted propondría un ejercicio de ABP Aprendizaje basado en problemas?

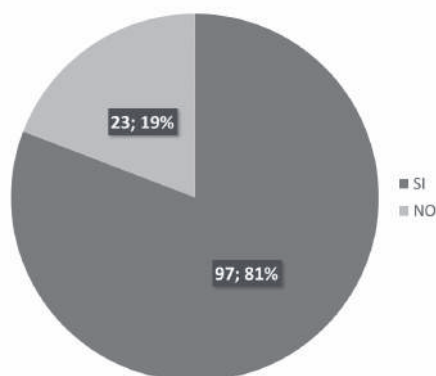


Figura 11: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 5/2018 ¿Si tuviera la oportunidad de sugerir las actividades para lograr el aprendizaje en el curso de derecho constitucional, usted propondría una exposición de póster?

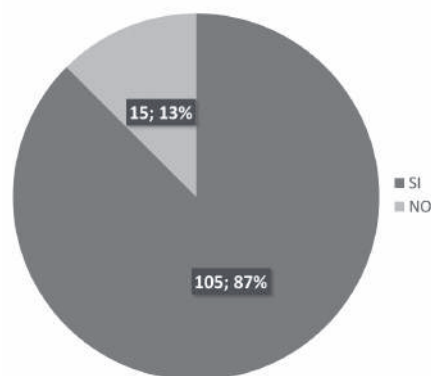


Figura 12: Ilustra las respuestas a la pregunta nro. 6/2018 ¿Si tuviera la oportunidad de sugerir las actividades para lograr el aprendizaje en el curso de derecho constitucional, usted propondría una lúdica jurídica (juego)?

Al final de las anteriores preguntas se formuló un último cuestionamiento que no todos los participantes respondieron. Sin embargo, algunos de los aportes fueron esenciales para orientar futuros planes de curso que consulten las necesidades de los estudiantes en relación al proceso académico.

Pregunta 7: Si tuviera la oportunidad de sugerir las actividades para lograr el aprendizaje en el curso de derecho constitucional ¿cuáles propondría?

- En general, yo quisiera que el profesor, en el curso que sea, tenga un lado humano y no nos vea como recipientes vacíos que se deben llenar de información. Que también hable con los estudiantes sobre sus problemas, porque a veces unos están más adelantados, pero otros tienen problemas con algunos temas.
- Soy consciente de que hay mucha información que uno debe guardar en la mente, pero es excesivo el contenido que nos tenemos que aprender de memoria. Los profes deberían idear nuevas formas de enseñar para que uno aprenda sin tanta tortura.
- La clase que vemos está bien, pero sería mejor si pudiéramos participar en talleres donde hagamos una pequeña investigación de

algún tema y luego explicársela a los compañeros o incluso ir a otros lugares a contar lo que hemos estudiado. Pienso que, si uno enseña, aprende más fácil.

- A veces los profes dan los cursos con libros de teoría y no destinan un espacio para hacer práctica. Yo veo necesario trabajar temas donde debamos resolver casos de la vida real, hacer las demandas y discutir con los demás sobre la mejor forma de solucionar los problemas de la comunidad.
- A mí me gustan los juegos y toda la tecnología, con ello se aprende bastante. Veo importante que los estudiantes pasemos de las guías impresas a utilizar programas de computador para investigar y diseñar formas para contar lo aprendido. Eso de los pósters sería genial”,
- Yo creo que con un videojuego se pone a prueba el saber del estudiante sin ese susto del examen y allí mismo se van registrando los aciertos y equivocaciones del jugador.

En las clases de la suscrita, las evaluaciones retoman “el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, a la par que tiene una función autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel”,⁵³ demostrando que los estudiantes han aprendido más allá de los contenidos, pues logran contextualizar cada módulo aplicando un caso práctico y comprendiendo la necesidad humana; se muestran motivados a leer, discutir y exponer e incluso plantean nuevas estrategias didácticas para asimilar la información. Ellos son los verdaderos gestores de su proceso educativo.

Aunque las encuestas aplicadas se orientaban a medir la percepción estudiantil en el curso de derecho constitucional, los participantes al hacer uso del espacio en blanco consignaron su interés en el uso de herramientas didácticas para el aprendizaje y el conocimiento de diversas áreas del derecho y fueron enfáticos al indicar que desean profesores más sensibles a sus necesidades personales, que puedan contribuir al desarrollo de sus competencias como personas y profesionales, valorando especialmente aquel ambiente de diálogo con la profesora y la introducción al curso

⁵³ TEJADA FERNÁNDEZ, José y Carmen RUIZ BUENO, “Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones”, en *Educación XXI*, nro. 19 (1), 2016, pp. 17-38, p. 34.

donde se deja en claro las reglas de la clase encaminadas a fomentar la participación y evitar las burlas entre compañeros. Después de todo, además del pensamiento, los sujetos tienen otras dimensiones donde está el afecto, la sociabilidad, los sentimientos, la praxis y la acción, en función del sujeto que piensa, ama y actúa.⁵⁴

De las manifestaciones de los estudiantes percibió que la enseñanza del derecho se torna a menudo pesada y difícil, debido a la cantidad de información que se pretende suministrar sin el incentivo y la pasión necesarios para que un grupo pueda disfrutar de la travesía de su aprendizaje, mientras que la didáctica y la lúdica, como una herramienta pedagógica logran cautivar la mente de los educandos, haciéndoles inmersión en la actualidad y propiciando escenarios amigables del saber.

De las respuestas a las preguntas concretas se pudo evidenciar que los estudiantes que asistieron al curso de derecho constitucional en el año 2017 donde la suscrita fomentó el espacio ¿estamos aprendiendo? consideraron en más de un 80% que fue importante dicho espacio y el énfasis en la prohibición de tratos peyorativos entre estudiantes, lo que propició un escenario libre para expresarse igualmente la metodología para enseñar los temas del curso logró mejorar el aprendizaje de diversos temas y facilitó la expresión de cada uno de ellos en clase. En el mismo sentido, los integrantes del curso de derechos constitucional del año 2018, en más de un 80% indicaron que deseaban espacios de diálogo con sus profesores y respeto mutuo donde se sientan libres de expresarse sin el temor de las burlas, también sugirieron actividades lúdicas, mayor uso de la tecnología, ejercicios ABP y enseñanza con enfoque clínico para sus clases.

VI. CONCLUSIONES

El modelo de educación jurídica basada en la mera transmisión de contenidos mediante la repetición de procesos, entre los cuales son poco importantes la creatividad y el pensamiento⁵⁵⁻⁵⁶ no sólo exige un cambio

⁵⁴ WALLON, Henry, *De L'Acte Al Pensament*, Eumo, Paris, Editorial SAU, 1988.

⁵⁵ NOT, Louis, *La enseñanza dialogante hacia una educación en segunda persona*, Barcelona, Barcelona: Herder, 1992.

⁵⁶ ZUMBIRIA SAMPER, Miguel, *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*, Bogotá, Fundación Alberto Merani, 1994.

estructural en los programas educativos institucionales. Exige una verdadera formación del docente para que éste, como guía en los procesos de aprendizaje y se enfoque en el diseño de espacios conjuntos de aprendizaje donde el estudiante sea el protagonista del proceso, con la oportunidad de sugerir elementos en su proceso educativo, tales como ejercicios, lúdicas, tareas e incluso evaluaciones. En palabras de Porlan “Debemos establecer el compromiso explícito de que trabajamos para el bienestar de la mayoría social, para el enriquecimiento crítico de la ciudadanía, para que lo mejor del pensamiento científico se incorpore a la cultura común, superando el pensamiento mágico, la alienación cultural, el fatalismo y la ignorancia”.⁵⁷

La enseñanza del derecho es una labor de gran responsabilidad que requiere el compromiso docente para lograr un trabajo colaborativo y fomentar las competencias necesarias de ciudadanos deliberativos, capaces de comprender la dinámica social, servir a la comunidad y así mismo ser partícipes de los procesos que buscan alcanzar la igualdad, la justicia y el respeto por la diversidad. El derecho constitucional como columna vertebral del derecho, siempre actual y regulador de todo el ordenamiento jurídico para salvaguardar los derechos, presenta una facilidad única en la enseñanza, porque su contenido se acerca a la persona y a la sociedad de una manera especial: en razón del principio de la dignidad humana, siempre y cuando el docente logre estimular adecuadamente el deseo de aprender con el uso de herramientas tecnológicas junto a actividades didácticas.

Destinar pequeños espacios durante la clase para dialogar con los estudiantes sobre el desarrollo del curso es esencial para lograr el aprendizaje porque ayuda al profesor orientándolo hacia el uso de herramientas de enseñanza propuestas por los principales actores del proceso educativo y a su vez fomenta la construcción de compañerismo y confianza entre el grupo.⁵⁸

En ese orden de ideas, es importante dejar claras las reglas de trabajo en clase, con especial énfasis en la prohibición de burlas, incentivar la

⁵⁷ PORLÁN ARIZA, Rafael, “Didáctica de las ciencias con conciencia”, en *Enseñanza de las Ciencias*, nro. 36 (3), 2018, pp. 5-22.

⁵⁸ COLL, César, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.

participación y crear un escenario de confianza para que el estudiante se sienta cautivado por los temas y la dinámica del aprendizaje. También es importante que el profesor se ponga en la posición de su interlocutor para no coartar el entusiasmo y deseo de participar; en este punto es fundamental que el profesor comprenda que no es adecuado censurar a un estudiante porque se ha equivocado, es su deber idear formas para convertir un error en una oportunidad de comprender el tema.

Para una adecuada enseñanza del derecho no basta con la directriz institucional, es el profesor quien tiene el poder de transformar su aula en un escenario de inclusión y aprendizaje, debiendo autoevaluarse constantemente atendiendo la crítica de los estudiantes, quienes piden ser escuchados y demandan la retroalimentación en los exámenes, con el fin de que una prueba usualmente sorpresa, no se convierta en represalia ante la indisciplina del grupo, permitiendo el planteamiento de otras dinámicas en clase con el fin de optimizar el proceso académico.

Con el Aprendizaje Basado en Problemas se incorpora necesariamente la habilidad para elaborar preguntas de investigación⁵⁹⁻⁶⁰ permitiendo agudizar la técnica de la indagación en un espacio de clases, lo que facilita el análisis de los derechos y abre el horizonte para construir saberes desde la transdisciplinariedad permitiendo la inclusión de la teoría del género y el énfasis en el enfoque *queer*, facilitando el acercamiento de los estudiantes a escenarios reales donde el derecho y la justicia son la solución a conflictos sociales estructurales que atentan contra lo máspreciado del ser humano: su dignidad e identidad⁶¹⁻⁶²⁻⁶³.

⁵⁹ ROSA, Silvina Mariana, "Proyectos de investigación en los estudios universitarios: progreso de la observación a la indagación", en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, nro. 37 (1), Barcelona, 2019, pp. 195-211.

⁶⁰ ROMERO-ARIZA, Marta, "El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?", en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2017, pp. 286-299.

⁶¹ TAVARES, Bonny L., "Changing the Construct: Promoting Cross-Cultural Conversations in the Law School Classroom", en *Journal of Legal Education*, Ciudad, nro. 67 (1), 2017, pp. 211-241.

⁶² MUNIN, Nellie y Yael EFROM, "Role-Playing Brings Theory to Life in a Multicultural Learning Environment", en *Journal of Legal Education*, nro. 66 (2), 2017, pp. 309-331.

⁶³ MAYHEW, Matthew *et al.*, "Curriculum Matters: Creating a Positive Climate for Diversity from the Student Perspective", en *Research in Higher Education*, nro. 46 (4), 2005.

Por último, respondiendo a la pregunta de investigación, la didáctica sí contribuye al aprendizaje del derecho constitucional en un marco profesional y humanístico proveyéndole al estudiante diversas herramientas para lograr el aprendizaje y el conocimiento que va más allá de los contenidos teóricos del curso, extendiéndose a interiorizar las situaciones propias de la vulneración de los derechos para proponer las acciones jurídicas adecuadas e integrales que resuelvan el conflicto. Desde la experiencia narrada en el presente escrito, se identificó que cada estudiante necesita de atención especial o al menos sentir que es una pieza clave del proceso educativo, por lo que los primeros días de clases son cruciales para hacer una buena ronda de presentación donde el estudiante pueda relatar sobre sí mismo y escuchar a los demás decir cuáles son sus gustos, porque eligieron el derecho, en qué se desempeñan, si son padres de familia, víctimas del conflicto armado, etc. A la par, los espacios ¿estamos aprendiendo? Ayudaron a reconducir las clases haciendo seguimiento a temas complicados y tareas engorrosas. Se pudo conocer los intereses del grupo y las actividades que más les entusiasma desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELLO, Rubén *et al.*, "Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica", en *Paideia*, nro. 58, Santiago de Chile, 2016, pp. 11-34.
- ALEGRE NUENO, Manuel, "Aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo a la enseñanza del derecho del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos", en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, nro. 4 bis (extraordinario), Valencia, 2016, pp. 189-202.
- ALEMÁN PAEZ, Francisco, *Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del derecho del trabajo y las políticas socio-laborales*, Madrid, Tecnos, 2013.
- BARROWS, Howard S., "A taxonomy of problem-based learning methods", en *Medical Education*, 1986, pp. 481-486.
- CAHILL-RIPLEY, Amanda, "Innovative methods of assessment in law: the value of open-book exams as a catalyst for improving teaching and learning in the law school", en *The Law Teacher* 49 (2), Reino Unido, 2015, pp. 206-218.
- CARDENAS MÉNDEZ, María Elena, *Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas*, México, *La enseñanza del derecho*, 1ª ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

- CASTRO BUITRAGO, Erika J., "La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad", en *Udem*, Medellín, 2006, pp. 175-186.
- CEA D'ANCONA, María Ángeles, *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*, Madrid, Síntesis, 2004.
- COLL, César, "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", en *Anuario de psicología*, nro. 69, Barcelona, 1996, pp. 153-178.
- COLL, César, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- ZUMBIRIA SAMPER, Miguel, *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*, Bogotá, Fundación Alberto Merani, 1994.
- DONNELLY, Lawrence, "A modest proposal: the case for the open book law exams", en *European Journal of Legal Education* 2 (2), 2005, pp. 105-109.
- ESCALATE-BARRETO, Caviedes Estanislao, "La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal", en *Educ*, nro. 18 (2), Bogotá, 2015, pp. 226-242.
- FOWLER, Floyd J., *Survey research methods*, 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- GELHBACH, Hunter y Maureen E. BRINKWORTH, "Measure twice: cut down error: a process for enhancing the validity of survey scales", en *Review of General Psychology*, nro. 15 (4), 2011, pp. 380-387.
- GUTIÉRREZ TAPIAS, Mariano y GARCÍA CUÉ, "Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado", en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Valladolid, 2016, pp. 205-225.
- HUXLEY-BINNS, Rebecca, "Tripping over Thresholds: A Reflection on Legal Andragogy", en *The Law Teacher* 50 (1), 2016, pp. 1-14.
- JAMES, Nickolas, "Teaching first-year law students to think like (good) lawyers", en *The first-year law experience: A new beginning*, Ultimo NSW, 2014, pp. 32-45.
- JAMES, Nickolas *et al.*, "Conceptualising, developing and assessing critical thinking in law", en *Teaching in Higher Education*, nro. 15 (3), 2010, pp. 285-297.
- KARABENICK, Stuart A. *et al.*, "Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean?", en *Educational Psychologist*, nro. 42, 2007, pp. 139-151.
- KING, Bert E. y Elliott, MCGINNIES, *Attitudes, Conflict, and Social Change*, Academic Press, 1972.
- Ley 1123 de 2007. Por la cual se establece el Código Disciplinario del Abogado. Enero 22 de 2007. DO. nro. 46.519.

- LÓPEZ MEDINA, Diego Eduardo, *El derecho de los jueces*, Bogotá, Legis, 2009.
- MABEL GARCIA, Silvana, "El derecho como ciencia", en *Invenio*, nro. 14 (26), Argentina, 2011, pp. 13-38.
- MALDONADO PÉREZ, Marisabel, "Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior", en *Laurus*, nro. 14 (28), Venezuela, 2008, pp. 158-180.
- MARCELO, Carlos *et al.*, "El conocimiento tecnológico y tecnopedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo", en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, nro. 34 (2), 2016, pp. 67-86.
- MAYHEW, Matthew *et al.*, *Curriculum Matters: Creating a Positive Climate for Diversity from the Student Perspective*, Research in Higher Education, nro. 46 (4), 2005.
- MONTES RODRIGUEZ, María del Pilar, "La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica", en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, Valencia, 2016, pp. 176-188.
- MUNIN, Nellie y Yael EFROM, "Role-Playing Brings Theory to Life in a Multicultural Learning Environment", en *Journal of Legal Education*, nro. 66 (2), 2017, pp. 309-331.
- NOT, Louis, *La enseñanza dialogante hacia una educación en segunda persona*, Barcelona, Herder, 1992.
- PÉREZ VALLEJO, Ana María, "Enseñanza práctica del derecho civil: replanteamiento metodológico y experiencias de innovación", en *Education and law review*, Barcelona, 2013, pp. 1-17.
- POLLMAN, Terrill, "The sincerest form of flattery: examples and model-based learning in the classroom", en *Journal of Legal Education*, nro. 64 (2), 2014, pp. 298-333.
- PORLÁN ARIZA, Rafael, "Didáctica de las ciencias con conciencia", en *Enseñanza de las Ciencias*, nro. 36 (3), 2018, pp. 5-22.
- PRESSER, Stanley *et al.*, *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*, Hoboken NJ, Wiley, 2004.
- RIVERA AYALA, Luis Alonso, "Relación Epistemológica entre Pedagogía, Didáctica y Derecho", en *Revista de educación y derecho*, 2014, pp. 1-18.
- ROBLES ZABALA, Joaquín, "¿Por qué los colombianos leen tan poco?", en *Semana*, 2013, p. 1.

- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio *et al.*, *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad*, Valencia, *Relieve*, vol. 18, n. 2, art. 2º, 2012.
- ROMERO-ARIZA, Marta, "El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?", en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2017, pp. 286-299.
- ROSA, Silvina Mariana, "Proyectos de investigación en los estudios universitarios: progreso de la observación a la indagación", en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, nro. 37 (1), Barcelona, 2019, pp. 195-211.
- SCHMIDT, HG *et al.*, "The process of problem based learning: what works and why", en *Medical education*, nro. 45 (8), 2011, pp. 792-806.
- SEN, Amartya, *The Idea Of Justice*, Bogotá, Tauros, 2009.
- SHAUN, Archer *et al.*, "Reaching Backward and Stretching Forward: Teaching for Transfer in Law School Clinics", en *The Law Teacher*, nro. 64 (2), 2014, pp. 258-297.
- SLOMANSON, William R., *Blended Learning: un experimento de aula invertida*, *Legal Education*, nro. 64 (1), 2014.
- SPARROW, Sophie, "Teaching And Assessing Soft Skills", en *Journal of Science Teacher Education*, nro. 67 (2), 2018, pp. 553-575.
- TAVARES, Bonny L., "Changing the Construct: Promoting Cross-Cultural Conversations in the Law School Classroom", en *Journal of Legal Education*, Ciudad, nro. 67 (1), 2017, pp. 211-241.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José y Carmen RUIZ BUENO, "Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones", en *Educación XXI*, nro. 19 (1), 2016, pp. 17-38.
- TESTA FRENES, Armando, *Proposiciones metodológicas. Aprendizaje mediante juegos*, Cuba, Editorial Academia, 1997.
- TORRES MERCHAN, Nidia y Jordi SOLBES, "Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico", en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2016, vol. 34, nro. 2, pp. 43-65.
- TORRES VILLAREAL, María Lucia, "La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario", en *Revista facultad de derecho y ciencias políticas*, Medellín, nro. 43 (119), 2013, pp. 705-734.

- TUERO, Herrero *et al.*, “¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono”, en *Educación XXI*, nro. 21 (2), 2018, pp. 131-154.
- VÁZQUEZ ALONSO, Ángel y María Antonia MANASSERO MAS, “Interdisciplinariedad y conceptos nómadas en didáctica de la ciencia: consecuencias para la investigación”, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, nro. 14 (1), 2017, pp. 24-37.
- VILLA, Aurelio y Manuel POBLETE, *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Editorial Mensajero, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S., *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Buenos Aires, Critica, 1979.
- WALLON, Henry, *De L’Acte Al Pensament, Eumo*, Paris, Editorial SAU, 1988.
- WASSERMANN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.
- WILLIS, Gordon B., *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- WITKER, Jorge, “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, en *Revista sobre la enseñanza del derecho*, Buenos Aires, nro. 5 (10), 2007, pp. 181-207.
- WIZNER, Stephen, “The Law School Clinic: Legal Education In The Interests Of Justice”, en *Fordham Law Review*, New York, nro. 70 (5), 2002, pp. 19-29.

Fecha de recepción: 29-2-2020.

Fecha de aceptación: 9-10-2020.

El aprendizaje a través de las competencias de DIDH y DIH en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: una mirada personal

PABLO COLMEGNA,¹ CELESTE NOVELLI,² JIMENA POSLEMAN³

RESUMEN

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires participa en una serie de certámenes internacionales en los que un equipo integrado por estudiantes y dirigido por docentes se prepara para competir contra otras universidades. En este trabajo se describe la dinámica de tres de esas competencias: el Concurso Interamericano de Derechos Humanos, la Competencia Internacional “Jean Pictet” sobre simulación y alegatos en Derecho Internacional Humanitario y la “Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition”. El objetivo es presentar las diversas técnicas y dispositivos pedagógicos que se desarrollan en la selección, preparación y desempeño de los estudiantes seleccionados para representar

- ¹ Abogado y docente en derechos humanos (UBA). Especialista en derechos humanos (CLACSO) y maestrando en relaciones internacionales (UBA). Correo electrónico: pablocolmegna@derecho.uba.ar.
- ² Abogada y docente de Derecho Constitucional (UBA). Magister en Derechos Humanos y Democratización en Latinoamérica y el Caribe (UNSAM/CIEP) y doctoranda en Derecho Constitucional (UBA). Previamente se desempeñó como becaria doctoral del CONICET. Actualmente es abogada en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Las opiniones aquí vertidas son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente el parecer de la Corte Interamericana ni de su Secretaría. Correo electrónico: celestenovelli@derecho.uba.ar.
- ³ Abogada y docente en derecho internacional público (UBA), Candidata a Magister en derecho internacional humanitario y derechos humanos (Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights). Correo electrónico: jposleman@derecho.uba.ar.

a la Facultad. En especial, en este tipo de experiencias resulta de especial relevancia el método de enseñanza a través del método de casos, el que con distintas variantes, está presente en las tres competencias que se analizan. Este método se extiende al momento de la selección del equipo de manera tal que la enseñanza y aprendizaje de las técnicas de litigación no sólo se reserva a quienes son efectivamente seleccionados para representar a la UBA, sino que el objetivo que se persigue es que el aprendizaje alcance a la mayor cantidad de estudiantes de esta Facultad. Por último, se destaca que la experiencia de competir a nivel internacional sólo es posible gracias a los recursos que la UBA proporciona, lo que convierte a los buenos resultados que se han alcanzado en un logro académico de toda la institución.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje - Competencias internacionales - Derechos Humanos - Derecho Internacional Humanitario - Experiencia personal.

Learning through the competences of IHRL and IHL at the School of Law of the Universidad de Buenos Aires: a personal insight

ABSTRACT

The Law School of the University of Buenos Aires participates in a series of international competitions in which a team, made up of students and led by professors, prepares to compete against other universities. This paper describes the dynamics of three of these competitions: the Inter-American Human Rights Moot Court Competition, the “Jean Pictet” International Competition on simulation and allegations in International Humanitarian Law and the Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition. The objective is to present the various pedagogical techniques and devices that are developed in the selection, preparation and performance of the students selected to represent the faculty. In

particular, in this type of experiences, the teaching method through the case method is particularly relevant, which with different variants, is present in the three competencies that are analyzed. This method is extended at the time of team selection in such a way that the teaching and learning of litigation techniques is not only reserved for those who are effectively selected to represent the UBA, but the objective is that the learning reach as many students as possible in the Faculty. Finally, it is emphasized that the experience of competing at an international level is only possible thanks to the resources that the UBA provides, which transforms the good results that have been achieved into an academic achievement of the entire institution.

KEYWORDS

Learning - International Competitions - Human Rights - International Humanitarian Law - Personal experience.

I. INTRODUCCIÓN

Comenzamos este texto con un recuerdo del 24 de marzo de 2017 cuando la Universidad de Buenos Aires obtuvo el primer lugar en la Competencia Internacional “Jean Pictet” sobre simulación y alegatos en Derecho Internacional Humanitario. Aquel día, cuando en la ciudad de Borjomi, en el Estado de Georgia, a las 20 horas proclamaron el nombre de la UBA, de un salto festejó el equipo representativo de la Facultad de Derecho con abrazos, lágrimas y mucha alegría. E inmediatamente compartieron la noticia por WhatsApp con el equipo de competencias de la facultad que aguardaba los resultados en Buenos Aires. Nada logró calmar nuestra ansiedad desde que supimos que la UBA había pasado a la final. El motivo no era menor: era la primera vez desde 1999, cuando la UBA se incorporó a la competencia, que ganaba Pictet. De ese tiempo a esta parte, siguieron otros muchos logros en instancias internacionales, siendo el más reciente el triunfo del equipo de la Facultad de Derecho de la UBA en el Concours d’Arbitrage International de Paris en su versión online de 2020, a raíz de la pandemia por el COVID-19.

Desde el año 2015, un clima de alegría y confianza invade al grupo de las competencias dada la seguidilla de logros que ha venido

acompañando el desempeño de los equipos de la Facultad de Derecho en las competencias internacionales.⁴ El grupo, conformado por participantes y exparticipantes que actúan como tutoras/es o *coaches*, se encuentra en constante crecimiento.

Habiendo nosotras/os mismos integrado diversos equipos representativos, nos proponemos aquí compartir nuestra visión como exparticipantes de algunas de estas competencias y con la profunda convicción de que este tipo de experiencias constituye una actividad significativa en la formación de las y los estudiantes de Derecho ya que contribuye al desarrollo de diversas habilidades cruciales para el ejercicio de la profesión desde múltiples ámbitos, tales como la elaboración de una estrategia de litigación, el aprendizaje de métodos de búsqueda de jurisprudencia, la argumentación y contraargumentación, y la oratoria, entre otras.

II. LAS COMPETENCIAS DE DERECHO INTERNACIONAL

Desde hace varias décadas la UBA participa en tantas competencias interuniversitarias tales como la Phillip C. Jessup International Law Moot Court Competition (sobre derecho internacional público en general), el Concurso de Simulación Judicial ante la Corte Penal Internacional (sobre derecho internacional penal), el Concurso Interamericano de Derechos Humanos, el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal, la Competencia de Arbitraje Internacional Willem C. Vis, Concours d'Arbitrage de Paris, Competencia Internacional de Arbitraje Comercial, la Foreign Direct Investment International Moot Competition, y más recientemente el Concurso de Audiencias Temáticas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.⁵ Como es posible observar, existe una gran cantidad de competencias de argumentación en las que ha

⁴ Por ejemplo, durante 2015 la UBA se consagró campeona en el Concurso de Simulación Judicial ante la Corte Penal Internacional (CPI) y en 2016 en The Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition.

⁵ Para mayor información, véase el sitio web del Departamento de Relaciones Internacionales en el siguiente link: <<http://www.derecho.uba.ar/internacionales/competencias-internacionales.php>> [consulta: 19-10-2020]. Por otro lado, hacemos mención de que, durante un período que se extendió hasta el año 2005, la UBA también participó en la Competencia "Eduardo Jiménez de Aréchaga".

participado la Facultad de Derecho de la UBA. Sin embargo, aquí, por ser las que conocemos de manera directa, nos limitaremos a reflexionar sobre tres competencias que abordan de forma central cuestiones sobre derechos humanos y derecho humanitario que son aquellas en las que los tres hemos participado: el Concurso Interamericano de Derechos Humanos, la Competencia Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition y la Competencia Jean Pictet sobre Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario, de aquí en adelante “American”, “Mandela” y “Pictet”, respectivamente, como son informal –y cariñosamente– conocidas.

Si bien en los siguientes apartados haremos una descripción de cada competencia, antes resulta apropiado delinear sus principales características, qué es, en qué consisten, dónde se desarrollan, con qué objetivos, y quiénes toman parte. Las competencias consisten en simulacros de juicios –*moot courts*, en inglés– o, en términos generales, en juegos de roles asumidos por las y los estudiantes ante distintas situaciones hipotéticas que involucran hechos que podrían constituir violaciones al Derecho Internacional de los Derechos Humanos y/o al Derecho Internacional Humanitario. Durante los simulacros, las y los participantes deben argumentar a favor de su posición, según el rol que deban asumir, frente a un panel de especialistas que oficia de tribunal. Desde esta perspectiva, y teniendo en vista sus similitudes, podríamos sostener que las competencias constituyen una modalidad a gran escala del método de casos que se utiliza ampliamente en las Facultades de Derecho.⁶ En las Facultades, cuando se aplica este método, usualmente el caso debe resolverse en el aula en el tiempo que dura la clase, o como parte de un examen presencial o domiciliario. En cambio, en las competencias la resolución del caso transita por varias etapas que se desarrollan durante meses, lo cual facilita, entre otras cosas, profundizar en detalles que una clase no lo permite en razón del tiempo, del espacio y de los materiales disponibles. A continuación nos referiremos a características particulares de

⁶ Sobre este punto, véase CLÉRICO, Laura, “Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el contexto del ‘método de casos’”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 1, nro. 2, 2004, pp. 13-41. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/02/notas-sobre-los-libros-de-casos-reconsiderados-en-el-contexto-del-metodo-de-casos.pdf> [consulta: 19-10-2020].

cada una de las tres competencias. Las dos primeras (“Nelson Mandela” y el Concurso Interamericano) comparten varias similitudes por orientarse específicamente al ámbito de los derechos humanos, mientras que Pictet se relaciona con el Derecho Internacional Humanitario.

III. ASPECTOS ESPECÍFICOS DE CADA COMPETENCIA

A. *EL MÉTODO PICTET*

En el caso de la competencia Jean Pictet, la idea principal es que estudiantes de derecho y de carreras afines puedan enfrentarse a situaciones similares a las que ocurren en los conflictos armados. En este sentido, no hay un caso que se trabaje en los meses previos a la competencia, sino que los equipos conocen el escenario y a las partes del conflicto armado hipotético una vez que llegan a esa instancia. Por este motivo, durante los meses que anteceden a la competencia, el equipo ensaya diversas situaciones hipotéticas y la habilidad de la improvisación, por supuesto sujeta al estudio de las normas y de la jurisprudencia que apoyan al desempeño. Durante la competencia, los equipos recibirán instrucciones para asumir sus roles como funcionarias/os del Comité Internacional de la Cruz Roja, de un Estado inmerso en un conflicto armado internacional o no internacional, como integrantes de un grupo beligerante, como civiles, entre otras opciones posibles. En ese momento no es posible estudiar lo que han sostenido los tribunales internacionales o la propia Cruz Roja, o el contenido de los Convenios de Ginebra, sino que se inicia la acción y procede la aplicación a los hechos de las normas y del *case law*, que es lo que los equipos estudian durante los meses precedentes. Por ello es que el lema del concurso Pictet promueve “*sacar el derecho de los libros*”: esto permite que los y las participantes deban aplicar el conocimiento adquirido, no sólo a diferentes situaciones sino además a distintos roles y así puedan apreciar el derecho desde distintas perspectivas. Un detalle importante es que el concurso se realiza en inglés y en francés, no así en español.

Por supuesto, así como sucede con las competencias de alegatos en derechos humanos, los casos hipotéticos de conflictos armados que elaboran las/os miembros del comité de la competencia están usualmente basados en situaciones reales del ámbito internacional. Esto tiene como objetivo la posibilidad de que se discutan temas actuales que resultan

controvertidos o que se apliquen conceptos clásicos del derecho humanitario a los nuevos escenarios y desafíos mundiales. A su vez, permite a los equipos vislumbrar las distintas posturas que se pueden dar, adaptar sus argumentos a esas posturas y visualizar que piensa y siente, por ejemplo, un/a trabajador/a humanitario de la Cruz Roja, un/a militar que debe efectuar un ataque, o tal vez un/a asesor/a de la presidencia de un Estado, entre otros.

Cada año se lleva adelante un proceso de selección de las universidades que participarán en la competencia, mediante la entrega de un formulario (“*application*”), en el que los equipos postulantes deben contestar a un conjunto de preguntas de Derecho Internacional Humanitario que plantea el Comité organizador y, a su vez, expresar los motivos por los que desean participar en la competencia. Teniendo todo esto en cuenta, el Comité elige alrededor de 48 equipos que viajarán a competir en la sede que ese año se haya fijado para el desarrollo de la competencia. A esta etapa, le siguen aproximadamente cuatro meses de estudio intenso del derecho internacional humanitario y otras ramas afines (principalmente derecho internacional de los derechos humanos, de refugiados, derecho internacional penal e internacional público). Cabe destacar que el estudio es general y lo más abarcativo posible, puesto que no se cuenta con un caso hipotético sino que éste se da a conocer a las/os participantes recién durante la competencia misma. Finalmente, existe un último mes en el que al estudio se le agregan prácticas orales de simulaciones y juegos de roles. Posteriormente, en la fase presencial, se desarrollan rondas preliminares donde se compite a lo largo de cuatro días (algunos equipos en francés y otro en inglés), seguida de una instancia de semifinales donde participan los doce equipos que obtienen el mayor puntaje, y por último la final que es tripartita.

B. NELSON MANDELA WORLD HUMAN RIGHTS MOOT COURT COMPETITION

La competencia Nelson Mandela, organizada por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Pretoria (Sudáfrica) con apoyo de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, es uno de los *moots* más jóvenes en tanto su primera edición se realizó en el año 2009. Desde entonces, y hasta el año 2013,

se realizó en la sede de la Universidad de Pretoria (Sudáfrica). Luego, a partir del año 2014, con motivo de la sexta edición del certamen, se trasladó al Palacio de las Naciones Unidas en Ginebra (Suiza). La Facultad de Derechos de la UBA participa desde el año 2011.

En esta competencia el equipo está conformado por dos estudiantes y un/a tutor/a. La práctica de las autoridades de la Facultad ha sido privilegiar que quien asuma el rol de tutoría haya participado previamente en el mismo certamen o en el Concurso Interamericano de Derechos Humanos. La competencia se desarrolla íntegramente en idioma inglés, constando de una etapa escrita que consiste en la redacción de dos memoriales (por el Estado y por las víctimas), y en una segunda etapa oral en la cual los equipos defienden la posición del Estado o de la(s) víctima(s), de acuerdo al rol asignado por la entidad organizadora. En los memoriales, de una extensión máxima de 3000 palabras cada uno, el razonamiento debe basarse en los instrumentos internacionales de derechos humanos aplicables y en la jurisprudencia de los tribunales regionales y de los órganos universales de protección de derechos humanos, dado que se trabaja sobre un caso hipotético que recae sobre un “tribunal mundial” ficticio de derechos humanos. El límite de palabras requerido en la etapa escrita es estricto ya que el equipo que se excede recibe una penalización, que en muchos casos puede significar acceder o quedar excluido posteriormente de la etapa oral,⁷ o la quita de puntos.

⁷ Como exparticipantes hemos observado que en las competencias es relevante tanto el conocimiento sobre las cuestiones jurídicas como el cumplimiento de los requisitos formales, es decir, los aspectos procedimentales, especialmente durante la etapa escrita. En este orden de cosas, las competencias se asemejan bastante al ejercicio real de la profesión. Un litigante puede tener excelentes argumentos para apelar una decisión judicial pero si no interpone el recurso en el plazo estipulado ni cumple con las reglas procesales, entonces corre el riesgo de perder el caso. Lo mismo ocurre en las competencias. El límite máximo de palabras permitido, que suele ser examinado con rigurosidad por parte de los evaluadores, requiere desarrollar los argumentos en el papel, por escrito, con tiempo y antelación suficientes previendo que suele ser necesario realizar varios recortes, es decir, con frecuencia hay que “podar” el memorial, descartando lamentablemente citas o argumentos que han llevado mucho esfuerzo encontrar y reconstruir. Esta es otra de las enseñanzas que rescatamos de las competencias ya que obliga a seleccionar con cuidado, de la misma manera que debe realizarse en un proceso judicial interno, qué argumentos utilizar en función de sus fortalezas y debilidades y, también, de la estrategia por la que opte el equipo.

Una vez enviados los memoriales al Comité organizador de la competencia, se debe aguardar un lapso de tiempo, que no suele ser mayor a un mes, para recibir la notificación indicando si la universidad será admitida para participar en las rondas orales que se desarrollan en la sede del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas. Cuando el equipo es admitido los estudiantes comienzan con las prácticas para presentar sus argumentos de forma oral, usando como base tanto los argumentos volcados en los memoriales como los hechos que se registran en el caso hipotético. Este proceso también implica que los integrantes del equipo sean capaces de responder a las preguntas eventuales que puedan llegar a efectuar las y los jueces durante la ronda oral sobre cuestiones de derechos y de hecho.⁸ Una vez en Ginebra, el equipo compite en rondas preliminares contra otras cuatro universidades de todo el mundo. Con base en los puntajes de los memoriales y de las rondas orales se seleccionan dos equipos provenientes de dos regiones distintas⁹ para competir en la anhelada final.

Entre los mejores resultados obtenidos por la Facultad de Derecho de la UBA en esta competencia se cuentan el premio al mejor memorial en el año 2013, el segundo puesto en el ranking de universidades en las rondas orales en 2013 y 2015, la participación en la final en la edición del año 2017. Finalmente, en el año 2018 la Facultad resultó campeona.

C. CONCURSO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

En este concurso la dinámica es similar a la de Mandela, aunque con algunas leves diferencias. El equipo está integrado por dos estudiantes,

⁸ En ambas instancias se evalúa el conocimiento del caso de manera minuciosa. Los hechos del caso suelen incluir aspectos generales que permiten realizar suposiciones, las cuales deben ser vistas de buena fe, es decir, sin apelar a interpretaciones rebuscadas o exageradas que permitan inventar hechos que no surgen razonablemente del texto fáctico. Este aspecto se valora como una habilidad en el desarrollo de argumentos creativos. Durante el desarrollo de la fase escrita, el comité organizador publica "Las respuestas a las preguntas aclaratorias" que operan como las observaciones adicionales que realizan el Estado y los representantes de las presuntas víctimas a medida que se realizan los traslados de los documentos en los casos reales. Estas respuestas permiten acceder a detalles o precisiones de los hechos y del contexto del caso que también conforman la base fáctica y que van definiendo su rumbo.

⁹ Según el reglamento de la competencia, las regiones que participan son: Asia-Pacífico, África, América Latina y el Caribe, Europa occidental y otros, y Europa del Este.

bajo la dirección de un/a tutor/a, quienes deben redactar un solo memorial representando al Estado o a la presunta víctima según sea el resultado del sorteo que efectúan las/os organizadoras/es de la competencia para distribuir los roles (a diferencia de Mandela donde se asumen ambos roles).

El caso hipotético se publica a mediados de diciembre y el plazo de remisión de los memoriales, cuya extensión máxima es de 35 carillas, se prolonga hasta fines de marzo. Aquí deben volcarse los argumentos jurídicos sustentados en los informes, resoluciones y sentencias que emanan de los órganos de Sistema Interamericano de Derechos Humanos (Corte y Comisión), sin que ello impida el recurso a los documentos emanados de otros sistemas de protección (universal y regionales). Como se indicará más adelante (apartado IV), el caso hipotético suele versar sobre cuestiones de actualidad en el Sistema Interamericano que están siendo objeto de análisis por parte de los órganos regionales.

Una vez entregado este memorial, el equipo comienza la preparación de los alegatos orales, siguiendo la misma dinámica explicada en relación con la competencia Mandela. La diferencia reside en que en el Concurso Interamericano todas las universidades inscriptas acceden a la instancia oral la cual se desarrolla en tres idiomas (español, portugués e inglés) y la participación solo versa sobre el rol que le haya sido asignado al equipo (Estado o presuntas víctimas). La ronda oral simula convertirse en la instancia de una audiencia pública de un caso sometido por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la cual el Estado demandado y las (hasta entonces) presuntas víctimas exponen sus alegatos durante veinte minutos cada uno. Al igual que ocurre en las audiencias reales, ambos equipos cuentan con la posibilidad de hacer uso de un breve tiempo adicional de cinco minutos, denominado “réplica” y “dúplica”, para responder de manera improvisada los alegatos de la otra parte. Durante sus presentaciones, las y los jueces pueden interrumpir a los equipos participantes para formularles preguntas, que muchas veces están orientadas a facilitar que puedan profundizar en alguno de los temas propuestos a través del caso hipotético. Es así que, una vez en la ciudad de Washington DC, sede de la American University, el equipo compite en dos rondas preliminares contra otras universidades (aunque eventualmente

puede agregarse una tercera ronda adicional de acuerdo a la cantidad de equipos participantes), pudiendo darse el caso de tener que desempeñarse en una ronda con traducción simultánea por tratarse de un equipo cuyo idioma es el portugués o inglés. Los diez equipos que obtienen más puntaje (la mitad, representantes del Estado y la otra mitad, representantes de las presuntas víctimas) acceden a las rondas semifinales y, a su vez, los dos equipos que obtienen el mayor puntaje en aquella instancia acceden a la ronda final.

La UBA ha logrado posiciones altas, obteniendo los siguientes resultados: Semifinalistas (2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018); Mejor memorial (2008 y 2009), Mejor orador/a (2010, 2011), Semifinalistas (2019); Tercera mejor oradora (2019).¹⁰

IV. CASOS HIPOTÉTICOS, PROBLEMAS (MUY) REALES

La base medular alrededor de la cual se construyen y viven los *moots court* es el caso hipotético. Si bien es ficcional, se asemeja notablemente a casos reales ya que con frecuencia varios de los hechos que lo componen o las cuestiones jurídicas que pretenden ser abordadas coinciden con casos que se encuentran tramitando ante los órganos internacionales de protección de derechos humanos. Los casos tienen, en promedio, una longitud de diez a quince carillas en las cuales se delinea el contexto (el marco general del caso) y se relatan los hechos particulares que dan lugar a las presuntas vulneraciones a los derechos humanos de una persona o de un grupo de personas (el marco específico). Ello constituye la base fáctica de cada caso en la que se suelen indicar cuáles son las cuestiones relevantes a los fines de determinar si existió una violación a los derechos humanos.

Cada año, los comités organizadores de las competencias seleccionan el tema sobre el que tratará el caso y, en función de ello, contactan a las y los potenciales autores. La definición de un tema específico como tópico central del caso promueve la labor por parte de los equipos para explorar qué estrategias adoptar en su litigio. Algunos hechos son esenciales, otros, por el contrario, son distractores. La capacidad para realizar

¹⁰ Para mayor información, véase el sitio web del Departamento de Relaciones Internacionales de la UBA (*supra* nota 2).

esta distinción es evaluada durante el desarrollo de toda la competencia. Por este motivo, la interpretación del caso y de las normas jurídicas aplicables constituye un aspecto relevante de las competencias. Se evalúa la creatividad en la argumentación y el conocimiento de las normas e instrumentos que deben ser aplicados para analizar las cuestiones legales. Un equipo puede realizar una búsqueda exhaustiva de instrumentos vinculantes y de diversas normas dispersas de *soft law* que podrían ser pertinentes, pero ello no basta pues, además, tendrá que justificar por qué aquella norma es válida a la luz de cómo haya sido entendida por los diversos órganos y cuál haya sido la postura del Estado del caso respecto de su validez o de su alcance. Esto es sumamente importante porque, de acuerdo a los tratados que haya ratificado el Estado hipotético o los instrumentos que le resulten aplicables (como declaraciones y normas consuetudinarias vinculantes), será posible identificar el catálogo de normas y principios que puedan conducir la argumentación del caso. Lo mismo se aplica respecto de las excepciones preliminares sobre las que usualmente deben también argumentar los equipos (aquí reiteramos que el conocimiento del derecho procesal internacional resulta sumamente relevante para delinear las posiciones legales). Observamos que este proceso de distinguir los hechos relevantes es tan importante en la competencia como en los litigios reales, lo cual evidencia el peso significativo que puede llegar a tener una experiencia de este tipo en la formación de las y los futuros abogados. Tratándose del rol de las presuntas víctimas, el Tribunal juzgará según los hechos que sean efectivamente alegados. Mientras que tratándose del rol del Estado, se darán como hechos probados todos aquellos hechos que no controvierta, de acuerdo a las normas del derecho internacional que rigen las competencias. Como no es posible abordar todas las cuestiones en la longitud permitida del memorial ni en los minutos otorgados en la ronda oral, depende de la estrategia que adopte cada equipo y del modo en que responda las preguntas eventuales del jurado, la imagen final que presente de su rol, como una víctima que conoce en detalle por qué los hechos que alega constituyen violaciones a los derechos humanos y por qué el Estado, por acción, omisión o aquiescencia, es responsable internacionalmente de esos hechos, así como de un Estado fuerte que realiza acciones efectivas y suficientes para prevenir y para

reparar violaciones a los derechos humanos en el ámbito nacional, por lo cual no debe ser declarado responsable internacionalmente por los hechos alegados.

La precedente descripción permite apreciar que los casos de los *moot* tienen un encuadre jurídico, dado por sus propios autores, que establecen las pautas dentro de las cuales aquel debe ser reconstruido. Por ejemplo, en ocasiones podría ocurrir que el devenir de los hechos autorice al equipo que desempeñe el rol de Estado a interponer una serie de defensas (las excepciones preliminares) para argumentar sobre la falta de competencia del tribunal o la inadmisibilidad del caso. El Estado podrá lucirse argumentando estas defensas salvo que la base fáctica se anticipe y refiera que el Estado se abstuvo de interponer las excepciones preliminares en el momento procesal oportuno. En este tipo de circunstancias el equipo que asume el rol de agente del Estado cuenta con una carta menos en su haber y ello implica que los autores del caso se han anticipado y han realizado una decisión previa sobre el enmarque fáctico y jurídico. No interesa debatir en este supuesto sobre las excepciones preliminares sino ir directamente a las violaciones alegadas. El enmarque estampa los límites de los hechos que ocurrieron o que, por el contrario, no se desprenden de la plataforma fáctica, permite distinguirlos de lo que el caso sugiere que habría ocurrido o de lo que es razonable imaginar que haya sucedido, y del universo de violaciones y normas que deben alegarse. Dentro de este marco, el enfoque es abierto y se premia la creatividad de los argumentos. Esto tiene pleno sentido, ya que, con alguna frecuencia, los casos son redactados por abogados/as que se encuentran a cargo de la tramitación de las denuncias en aquellos órganos, por quienes litigan en los sistemas internacionales o académicas/os expertas/os que son convocados como consultores o peritos para elaborar peritajes.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos en los *moots*, y en las competencias en general, la apertura de múltiples oportunidades y diálogos. En primer lugar, la excelente oportunidad de los estudiantes de adquirir las herramientas que ofrece este tipo de ejercicios tales como la argumentación y **contraargumentación** jurídica —ya que hay que “ponerse la camiseta” de uno de los roles y entender la otra posición para anticiparla—, la búsqueda de jurisprudencia, el enmarque de un caso, el

entrenamiento en habilidades oratorias,¹¹ entre otras. En segundo lugar, la oportunidad de las Facultades de Derecho de formar y especializar a un “semillero” de defensores/as de derechos humanos y de acercar sus producciones académicas y su creatividad legal de forma directa a los órganos que resuelven día a día problemas de derechos humanos y de derecho humanitario. En tercer lugar, para los propios órganos internacionales, porque a través de la redacción del caso visibilizan temas actuales y novedosos, muchos de ellos en trámite, sobre los cuales no existe una línea jurisprudencial consolidada. Las competencias constituyen una vía adicional para impulsar estos debates y son consideradas desde el interior de las instituciones como parte del mandato de promoción de los Derechos Humanos.

En este orden de cosas resultan ilustrativas las palabras de la autora y del autor del caso correspondiente al año 2013 —cuyo tema principal giraba en torno a diversas situaciones de discriminación que enfrentan las comunidades LGBTI en las Américas— al explicar en el *memorandum* (el documento explicativo de apoyo sobre el caso que se entrega a las y los jueces del *moot*) la doble intención que tuvieron en mente al armarlo: “[Aquí] *Buscamos promover visibilidad académica de la situación desastrosa de exclusión y violencia que enfrentan las mujeres trans; igualmente buscamos propiciar el diálogo en cuanto al reconocimiento o falta de reconocimiento de parejas del mismo género como familias o matrimonios, y todos los efectos legales derivados de una u otra concepción. Este es un tema muy pertinente en las Américas que seguirá dominando la agenda de derechos humanos en los años venideros*”.¹² En suma, las competencias constituyen un foro con mucho potencial donde convergen distintos actores implicados en la defensa nacional, regional y universal de los derechos humanos (jueces y

¹¹ Véase al respecto, NOODT TAQUELA, María Blanca, “La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación en la investigación”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 14, nro. 28, 2016, pp. 157-170. Disponible [en línea] http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/la-participacion-en-competencias-internacionales-como-estrategia-de-ensenanza-a-prendizaje-del-derecho-y-como-un-modo-de-iniciacion-en-la-investigacion.pdf [consulta: 19-10-2020].

¹² Ver el memorándum en el siguiente enlace: <<https://www.wcl.american.edu/hracademy/mcourt/documents/2013BenchMemoAnnex.Espanol.pdf>> [consulta: 19-10-2020].

juezas, personal técnico de los organismos internacionales, litigantes, ONGs, expertas/os académicas/os, universidades) para debatir sobre casos ficticios pero muy cercanos a las problemáticas reales, y para maximizar los argumentos que otorguen un mayor contenido a los derechos humanos en los tres niveles.

En efecto, un relevamiento de los temas discutidos en el Concurso Interamericano en la última década, revelan parte de la agenda de los derechos humanos en la región para el mismo período: actos de tortura cometidos por particulares, violencia contra las mujeres, aplicación de la Convención de Belém do Pará (2007); responsabilidad de los Estados por actos de terceros (en particular de empresas) y daños al medio ambiente (2008); derechos de las personas migrantes y su detención ilegal (2009); el ejercicio de la libertad de expresión a través de los medios masivos de comunicación, los límites del Estado para regular los medios y las sanciones a los periodistas (2010); la trata de niñas con fines de explotación sexual, el acceso al aborto, la aplicación del sistema de justicia penal juvenil y el acceso a la justicia de las víctimas extranjeras (2011); derechos de los pueblos indígenas y de las comunidades campesina frente a grandes proyectos de desarrollo, discriminación hacia las mujeres indígenas y responsabilidad del Estado por actos de empresas (2012); prohibición de discriminar en base a la orientación sexual y/o a la identidad de género y autonomía (2013); derechos de las personas con discapacidad (2014); problemas que plantean los procesos de justicia transicional, acuerdos de paz y derecho a la verdad (2015); responsabilidad extraterritorial de los Estados y empresas extractivas, el derecho al agua, el derecho a la consulta de las comunidades indígenas y afrodescendientes (2016); la violencia de género en contextos de conflictos armados internos (2017), la violencia sexual contra personas transgénero (2018), y la criminalización de personas migrantes (2019).

Como se observa, este conjunto de temas coincide con aquellos que han sido explorados por el Sistema Interamericano en el mismo período a través de casos específicos y, también, visitas a países e informes temáticos. Si se consideran la cantidad de universidades participantes, y su diversidad, donde cada una presenta un memorial en el cual expone argumentos que luego son reforzados en la ronda oral, es posible vislumbrar que la competencia le ofrece a los órganos internacionales de derechos humanos

el acceso a argumentos creativos, exhaustivamente fundamentados, revisados una y otra vez por los equipos, desarrollados en base a los instrumentos y la jurisprudencia más actual de otros órganos, así como las prácticas de los propios Estados. Esta idea es apoyada por las afirmaciones de los autores del caso hipotético debatido en el año 2015 sobre justicia transicional, en cuyo *memorandum* revelan que “*El caso lo preparamos teniendo más certeza en las preguntas que deben ser formuladas, que en las respuestas que creemos son correctas. Esperamos que la discusión con un grupo vibrante, juicioso y comprometido con los derechos, como el que suele albergar este concurso, sea positiva para dilucidar estos difíciles interrogantes*”.¹³

En suma, creemos que las instancias de los *moots court* permiten construir año a año, y de manera sostenida, un puente de particular importancia entre los órganos del Sistema y las Universidades de la región, con impacto en el razonamiento legal de los temas de derechos humanos. Las y los más jóvenes juristas pueden aprovechar esta oportunidad para darle una vuelta de tuerca al derecho internacional y contribuir a generar un pensamiento legal regional que fortalezca y genere pisos más robustos de contenido de los derechos. Por su parte, para las Universidades, las competencias se convierten en una vía de remisión directa de argumentos y producciones académicas al Sistema. Los órganos se benefician especialmente ya que toman contacto con argumentos elaborados a través de perspectivas frescas y externas. Aquí solo intentamos realizar una mención de aspectos generales comunes a los *moots* y que propician el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas por parte de los estudiantes como respuesta a los desafíos que plantea la resolución de un caso hipotético. Estas intervenciones permiten documentar algunas de las maneras en las que se expresa el puente entre los órganos del Sistema Interamericano y las Universidades.

V.HAY EQUIPO: LOS PROCESOS DE SELECCIÓN INTERNA

Las Universidades sólo pueden presentar un solo equipo en cada edición de las competencias, por ello la primera etapa se realiza a nivel

¹³ El *memorandum* puede consultarse [en línea] <<https://www.wcl.american.edu/hra-academy/mcourt/documents/2015BenchMemorandum.Spanish.pdf>> [consulta: 19-10-2020].

interno con la conformación del equipo cuya composición en términos cuantitativos en ningún caso es superior a cinco estudiantes.

Los modos de selección han ido variando a lo largo del tiempo. Si bien existen diferencias entre cada proceso interno, es posible apreciar que las características centrales son comunes a todas las competencias. Usualmente se han establecido requisitos para integrar el equipo que implican tener un promedio mínimo de siete puntos sobre diez, haber concluido el CPC, es decir, el tronco común de asignaturas de la carrera de Derecho, y eventualmente haber cursado la asignatura obligatoria de Derecho Internacional Público que brinda las bases para comprender las reglas y materiales aplicables en el *moot*. Asimismo, se han ensayado diversos ejercicios de evaluación que incluyen la resolución de un caso hipotético por escrito mediante la presentación de un memorial, y de quedar preseleccionado, la participación en una ronda oral en la cual defenderán los argumentos expuestos en el memorial frente a un panel integrado por exparticipantes quienes también, usualmente, se desempeñan como docentes en la Facultad en asignaturas directamente vinculadas a la enseñanza de los Derechos Humanos. Los casos hipotéticos que se utilizan pueden ser idénticos a casos hipotéticos de anteriores ediciones de las competencias, ser los mismos de la siguiente edición que ya han sido publicados al momento de realizar la selección del equipo, o puede ocurrir que las y los exparticipantes elaboren para la ocasión casos hipotéticos en los que se abordan las temáticas centrales previstas en la competencia. Los procesos de selección de Pictet y de Mandela, presentan el desafío adicional de resolver por escrito y oralmente en inglés y/o francés. Estos procesos de selección interna, a su vez, adelantan una tarea propia de las competencias que es la búsqueda de jurisprudencia, y, por ende, se capitaliza como ventaja al momento que se publica el caso, más aun teniendo en cuenta que el memorial debe elaborarse en un tiempo corto. Al respecto, nos parece importante señalar el cuidado especial que requiere la redacción del caso al momento de distribuir de manera equilibrada los elementos a favor y en contra de la posición de cada rol, tanto si según las normas del reglamento los estudiantes deben asumir ambos roles o uno solo en la selección. Un caso hipotético equilibrado contribuye así a desarrollar una comprensión cabal del carácter polivalente del Estado, como un conjunto de agencias no necesariamente

alineadas sino muchas veces en pugna, alejando así la visión del Estado como una entidad uniforme,¹⁴ y aleja su caracterización como un Estado bueno o un Estado malo. También ayuda a entender la complejidad que atraviesa a los casos reales y el rol central que tiene una argumentación fuerte cuando se trata de demostrar la responsabilidad del Estado. Esto es más evidente en los casos de “justicia parcial” en los que el Estado algo hizo y lo que deben probar los estudiantes es que no hizo lo suficiente o lo adecuado.

Cabe destacar que en los últimos años se han implementado una serie de talleres en la Facultad, a los fines de nivelar el desempeño de los participantes. En estos talleres se aborda tanto el tema que será eje de la competencia como aquellos contenidos que constituyen la base de toda argumentación ante un tribunal internacional de derechos humanos, tales como responsabilidad estatal, criterios de admisibilidad y competencia, jurisdicción, y restricciones razonables a los derechos, entre otros temas. Esta instancia no sólo se presenta como una oportunidad para que los estudiantes puedan contar con una base teórica fortalecida para encarar la redacción de los memoriales y la etapa oral, sino que permite que aun aquellos que decidan o que no puedan presentarse hasta la etapa final, igualmente puedan asistir a clases con contenido específico orientado al litigio ante organismos internacionales, principalmente la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Esto, asimismo, contribuye a que la Facultad cuente con una instancia adicional para la formación de futuros/as defensores/as de derechos humanos.

Luego de comparar los rendimientos de todos los postulantes, el Comité de Selección arriba a una decisión que se encuentra motivada por su desempeño tanto en la etapa oral como escrita.

En el caso de Pictet, el proceso de selección apunta, además, a verificar otras habilidades de las/os estudiantes: la actuación, improvisación en una lengua extranjera y esencialmente la capacidad de trabajo en equipo que resulta una herramienta clave en esta competencia. Aquí no hay un

¹⁴ Cf. PARRA VERA, Oscar, “‘Empoderamiento institucional’ e iniciativas progresistas: Impacto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos en tensiones y choques entre órganos del Estado”, en *Revista Pensamiento Jurídico*, nro. 43, Universidad Nacional de Colombia, pp. 405-442.

caso hipotético conocido previamente sobre el cual trabajar. En cambio, la selección consiste en cuatro o cinco encuentros que tienen lugar los sábados por la mañana en la Facultad, en los que se lleva adelante un “pequeño Pictet”. Es decir, se realizan simulaciones y juegos de roles, donde las/os alumnas/os que se postulan deben aplicar los conocimientos que se adquieren a través de las lecturas que, semana a semana, el Comité de Selección les envía por mail. Es destacable que el solo hecho de participar en la selección interna brinda a las/os estudiantes un acercamiento profundo a la dinámica real de la competencia. Además, esta instancia propicia la interacción con otras/os estudiantes con los mismos intereses puesto que en cada encuentro se realizan los ejercicios de manera grupal. El Comité de Selección (compuesto por profesores/as, docentes y exparticipantes) evalúa a las/os postulantes en varios rubros, pero principalmente respecto de su capacidad para aplicar “de manera improvisada” los conocimientos adquiridos de Derecho Internacional Humanitario –y otras ramas afines– a un rol específico asignado, que a modo de ejemplo, puede tratarse de un delegado/a del Comité Internacional de la Cruz Roja, miembro de un grupo armado, de un ejército, abogada/o ante la Corte Penal Internacional, entre muchos otros. Además, se evalúa el manejo de la segunda lengua (tanto en el taller en inglés, como en el que se lleva adelante simultáneamente en francés cuando la cantidad de inscriptos/as lo permite), la capacidad para adaptarse a las distintas situaciones planteadas y para trabajar en equipo. Finalmente, el Comité elige un equipo compuesto por tres estudiantes, que representará a la Facultad. Para el caso en que se hubieren hecho dos talleres (uno en inglés y otro en francés) el Comité elige a un equipo en cada lengua, y más tarde decide cuál de los dos será finalmente el representativo de la UBA.

Luego de finalizado el proceso de selección, las y los estudiantes seleccionados se ponen en contacto con quien (o quienes, en el caso de Pictet) se desempeñará como tutor/a académico (el/la “coach”). Es entonces cuando comienzan las reuniones periódicas, la investigación, la discusión de los argumentos que se utilizarán en torno al caso hipotético redactado por las/os organizadoras/es de la competencia en cuestión. El funcionamiento del equipo suele variar dependiendo de la dinámica que formen los propios integrantes. No obstante, *el producto final, es decir,*

el memorial, refleja años de preparación de equipos por parte de la Facultad de Derecho. En el mismo se trata de incorporar la mayor cantidad de conocimientos sobre los que los equipos de otros años trabajaron a lo largo del tiempo. Finalizada esta etapa escrita, el paso siguiente es comenzar con la preparación de la defensa oral del caso. Para ello la Facultad de Derecho pone a disposición del equipo a docentes que colaboran en la capacitación de los estudiantes en cuestiones tales como oratoria, teatro e imagen. Para el caso de Mandela y de Pictet también colaboran docentes de la carrera de Traductora Pública a los fines de perfeccionar la expresión en idioma inglés.

Una vez admitidos los equipos, los equipos viajan a Ginebra (Mandela), Washington DC (Concurso Inter Americano), y al Estado asignado para hospedar la competencia Pictet. Allí deben competir contra otras/os estudiantes (en el caso de Mandela y Pictet, provenientes de todo el mundo, mientras que en el caso de American mayormente provenientes del continente americano) en rondas orales preliminares. Para acceder a las semifinales y, eventualmente, a la final, el equipo debe contar con un puntaje alto, tanto en la etapa escrita como en la etapa oral.

VI. CAERSE Y LEVANTARSE: LAS ENSEÑANZAS QUE DEJAN LAS COMPETENCIAS

Es evidente que los años de experiencia y aprendizaje que existen en la comunidad académica que elige y entrena a los equipos que representarán a la Facultad son de gran valor. De cada año se aprende algo nuevo que se transmite sucesivamente al siguiente. Esto trae aparejado que el desempeño de los equipos de la Facultad de Derecho mejore año a año. Con felicidad y agradecimiento podemos decir que los resultados más recientes demuestran que estamos transitando una etapa de cosechar lo sembrado. La UBA hoy en día se enfrenta y ha vencido en diversas ocasiones a las Universidades más prestigiosas del mundo, incluso en una segunda lengua. Esto es resultado del esfuerzo y compromiso de cada equipo y del grupo de entrenamiento. Pero no solamente de ellas/os. La Facultad brinda un apoyo financiero esencial a los equipos al solventar los costos de cada inscripción, los pasajes aéreos, el alojamiento durante el tiempo que dura la competencia y la manutención,

concede espacios en la Facultad para efectuar las prácticas previas (entre otros, el Salón de Audiencias inaugurado hace tres años que es similar en su infraestructura al que se utiliza en las competencias internacionales), y otorga puntos en el CPO a las/os estudiantes que la representan (además de justificar las faltas a las clases y a los exámenes durante el tiempo en el que las/os estudiantes deben estar en el extranjero).

La formación de las/os estudiantes no es únicamente atribuible a las competencias dado que también se adquiere en la cursada de la carrera. En este sentido, la Facultad cuenta con un equipo de prestigiosas/os docentes formadas/os en derechos humanos y derecho internacional humanitario que, en las materias que dictan, abordan bajo diversos métodos pedagógicos, las problemáticas propias tanto de la protección de los derechos humanos, de manera central o transversal como de la aplicación del derecho humanitario en situaciones de conflicto armado.¹⁵

Por otro lado, el apoyo con el que cuenta cada participante a nivel personal resulta también fundamental. La participación implica una dedicación extensa durante días y meses, cuyo tiempo se resta de otras actividades. Esto, por lo general, desde nuestra experiencia personal, implica ausencias reiteradas (que luego de un tiempo se transforman en crónicas) a reuniones familiares, a encuentros con amigos/as, a cumpleaños, bodas y actividades sociales de todo tipo. Una vez que queda seleccionado, la/el estudiante suele convertirse en monotemático: sólo tiene tiempo e interés para conversar sobre el caso o los temas en estudio. No existe *a priori* otro tema relevante en el universo de las competencias (ni en su vida). De manera exagerada, pero no por ello menos cierta, podemos confesar que bajo estas nuevas circunstancias se reconfiguran las relaciones familiares, sociales y laborales de los estudiantes durante los meses en los que participan en las competencias. Así, al apoyo financiero, institucional y pedagógico que brinda la Facultad, se le suma la red familiar y social de cada estudiante que apoya en mayor o menor grado su crecimiento personal mientras transita el desafío de participar en un *moot court*.

¹⁵ Sobre este punto, véase PINTO, Mónica, "La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 8, nro. 16, pp. 9-21. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf> [consulta: 19-10-2020].

Ahora bien, la participación en una competencia no implica un triunfo asegurado. Desde la experiencia propia, creemos que esto, que no es obvio, es una importante enseñanza que deja este tipo de experiencias en las y los estudiantes. Por supuesto que al postularse, y porque se trata *per se* de un evento que promueve la competición, el deseo de ganar es el ánimo principal que incentiva a los equipos. Pero los premios son pocos y los equipos participantes, muchos. Desde nuestra perspectiva, en estas competencias no necesariamente gana el mejor equipo sino el que mejor convence. En este sentido, nos interesa precisar que a la preparación y a los recursos pedagógicos, económicos y personales, se les pueden sumar otros ingredientes propios de un espacio multicultural como es una competencia internacional de derecho, entre ellos la gestualización, los tonos de voz, las palabras que se utilicen. En este orden de cosas, los comités organizadores implementan diversas estrategias para reducir en la mayor medida posible las apreciaciones subjetivas de los jurados en las rondas orales y escritas. En la instancia escrita les proveen un listado de criterios a tener en cuenta al momento de dictaminar y otorgar el puntaje a cada memorial. Asimismo, cada memorial es examinado por diversos jueces (que no conocen la universidad a la que pertenece el equipo ya que solo pueden ver su número de identificación) lo que permite comparar la simetría o asimetría entre las diversas evaluaciones sobre el mismo documento. Por otro lado, en la instancia oral se realiza una capacitación presencial, cuya asistencia no es obligatoria, y previa al inicio de las rondas. Asimismo, el hecho de que el tribunal sea colegiado, es decir, esté organizado en torno a un panel compuesto por cuatro o cinco integrantes permite comparar similitudes y diferencias en las evaluaciones. Hay universidades que tradicionalmente llegan a la instancia oral con una preparación académica muy sólida en cuanto al conocimiento de los hechos del caso y de las herramientas e instrumentos jurídicos relevantes pero que, no obstante, no tienen aceiteada la gestualización o la oratoria. Puede ocurrir, en sentido inverso, que el equipo demuestre habilidades plausibles en la oratoria y la teatralización de la audiencia judicial, pero que resbale en el manejo de los argumentos. Aquí cabe aclarar que los jueces desconocen la universidad a la que pertenecen los equipos que están evaluando. Algunos pueden tener mayor interés en el efecto emotivo del discurso del equipo

(la capacidad de convencer a través de la oratoria), otros en el conocimiento de la jurisprudencia y en el despliegue de argumentos y contra argumentos críticos e innovadores. Todos estos factores deberían ser tenidos en cuenta al comenzar la preparación de un equipo para su participación en un *moot court*.

VII. ALGUNAS CONCLUSIONES

Al examinar el óptimo desempeño que ha tenido la Facultad de Derecho de la UBA en los últimos años en las competencias internacionales de derechos humanos y de derecho humanitario, podemos afirmar que las técnicas y métodos de enseñanza han sido adecuados en la formación y consolidación de equipos de trabajo que luego representan positivamente a esta alta casa de estudios.

Asimismo, se puede afirmar que el éxito de estas instancias de formación comienza en el proceso de selección del equipo, momento en el cual mediante el dictado de talleres se brindan los conocimientos específicos para todos aquellos estudiantes que quieran ejercer la profesión en estas áreas del derecho en particular o que deseen conocerla en mayor profundidad, de manera adicional a la formación común de la carrera. Todo ello es posible en virtud del apoyo institucional y del fortalecimiento de los equipos de entrenamiento, compuestos por exparticipantes y docentes, quienes año tras año van transmitiendo y apilando ladrillos para construir el conocimiento sobre las técnicas y habilidades asociadas a la participación en los *moot court*. Asimismo, los *moot* constituyen instancias con gran potencial para vincular a las universidades con los órganos de monitoreo de derechos humanos, interesados en promover este tipo de entrenamiento, y de construir puentes de diálogo con el universo académico.

BIBLIOGRAFÍA

CLÉRICO, Laura, "Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el contexto del 'método de casos'", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 1, nro. 2, 2004, pp. 13-41. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/02/notas-sobre-los-libros-de-casos-reconsiderados-en-el-contexto-del-metodo-de-casos.pdf> [consulta: 19-10-2020].

EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS DE DIDH Y DIH EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: UNA MIRADA PERSONAL
PABLO COLMEGNA – CELESTE NOVELLI – JIMENA POSLEMAN

NOODT TAQUELA, María Blanca, “La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación en la investigación”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 14, nro. 28, 2016, pp. 157-170. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/la-participacion-en-competencias-internacionales-como-estrategia-de-ensenanza-aprendizaje-del-derecho-y-como-un-modo-de-iniciacion-en-la-investigacion.pdf> [consulta: 19-10-2020].

PARRA VERA, Oscar, “‘Empoderamiento institucional’ e iniciativas progresistas: Impacto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos en tensiones y choques entre órganos del Estado”, en *Revista Pensamiento Jurídico*, nro. 43, Universidad Nacional de Colombia, pp. 405-442.

PINTO, Mónica, “La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 8, nro. 16, pp. 9-21. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf> [consulta: 19-10-2020].

Fecha de recepción: 25-10-2020.

Fecha de aceptación: 28-12-2020.

El lenguaje jurídico como materia obligatoria

CARMEN DE CUCCO ALCONADA¹

RESUMEN

Muchos docentes se quejan de cómo escriben los estudiantes de Derecho sin advertir que la enseñanza de la lectura y escritura comienza en la primaria, continúa en la secundaria, pero debe afianzarse en la universidad. Sin dudas la universidad es la responsable de preparar al futuro profesional para desempeñarse con eficiencia y eficacia una vez recibido.

Tradicionalmente, las dos formas de enseñar a los juristas a escribir textos de su especialidad son: 1) que expertos en lenguaje o comunicación enseñen en un curso inicial el conjunto de estrategias de lectura y escritura comunes a todas las disciplinas, y 2) que los docentes de cada materia sean quienes enseñen a leer y escribir los textos propios de sus materias, aprovechando la función epistémica de la lectura y la escritura.

En este artículo proponemos una tercera posibilidad comprensiva de las dos anteriores. *Lenguaje jurídico* como asignatura obligatoria para brindar a los alumnos de Derecho las herramientas generales y particulares necesarias para la redacción de todo tipo de textos jurídicos claros y legibles diferenciando según su destinatario.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza jurídica - Lenguaje jurídico - Enseñar a leer y escribir - Enseñanza del derecho - Enseñanza universitaria - Redacción de textos jurídicos.

¹ Abogada y editora, correctora de textos jurídicos, docente de escritura para abogados en el Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires y en el Premaster "Problemática jurídica de la empresa" de la Universidad Austral. Investigadora en el Proyecto "Materialidades discursivas y políticas editoriales del libro en la Argentina (2000-2015)" dirigido por la Dra. en Letras Carolina Tosi (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) e investigadora asesora en el Proyecto UBACYT 20020170200322BA, línea "Lenguaje jurídico claro" dirigido por Sandra M. Wierzba. Correo electrónico...

Legal language as a required course

ABSTRACT

Many professors complain about the way Law students write, ignoring the fact that teaching to read and write begins in elementary school, continues in high school but has to be fully developed at Law School. The latter carries the responsibility of preparing future professionals for their careers.

Traditionally, the two main approaches to reading and writing legal documents have been: 1) an initial course where language specialists teach specific tools for reading and writing that are common in different disciplines, and 2) legal reading and writing could be taught in every class in texts relating to that particular area.

In this essay we propose a third way to teach legal reading and writing. *Legal language* should be included as a mandatory course in order to give students the specific tools for drafting legal texts that communicate messages clearly, both for lawyers and the general public.

KEYWORDS

Language - Legal language - Teaching lawyers to read and write - Legal education - Law school - Legal drafting.

I.INTRODUCCIÓN

En la Argentina, no son pocos los docentes que se quejan por cómo escriben los estudiantes universitarios y porque no comprenden adecuadamente los textos de estudio. Se sorprenden de su incapacidad para razonar, relacionar, explicar conceptos y para argumentar y estructurar con lógica las propias ideas en textos o exposiciones.²

No obstante, pareciera lógico suponer que lo aprendido en la primaria y en la secundaria es insuficiente para leer y escribir adecuadamente

² VARDI, Iris y Janie BAILEY, "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", en *Signo&Seña*, nro. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

textos académicos o profesionales, porque nadie lee y escribe de la misma forma a los ocho que a los quince años, ni a los veinte que a los cuarenta. Por el contrario, debemos asumir que la universidad debe continuar con este tipo de enseñanza y encaminarla, fundamentalmente, a preparar al futuro profesional para poder desempeñarse con eficacia una vez recibido.

Lamentablemente, muchos estudiantes de Derecho arrastran de la secundaria una deficiente formación en lectura y escritura³ que la universidad no solo no saneará, sino que agravará⁴ al enfrentarlos con textos oscuros y extensos, de párrafos de una página o casi y oraciones de diez o más renglones, errores en los tiempos y modos verbales, en el empleo de las mayúsculas y en la construcción de las frases, faltas de ortografía, puntuación, concordancia y acentuación, construcciones innecesariamente rebuscadas y creación de términos agramaticales.⁵ A lo que debemos sumar la fallida faz comunicativa del lenguaje jurídico.⁶

Una vez que se reciban, todos los profesionales del Derecho, independientemente del lugar en el que vayan a desempeñarse, dedicarán gran parte de su jornada laboral a leer y escribir distintos tipos de textos jurídicos, deberán dirigirse a colegas y a quienes no lo son (clientes, ciudadanos, las partes en un juicio) y con objetivos muy diferentes (enseñar, informar o convencer). A pesar de que apropiarse de los discursos orales y escritos de cada profesión constituye cada vez más una condición

³ ROSLI, N., CARLINO, P. y C. RONI (2015), "Retención Escolar y Educación de Calidad: Logros y Desafíos Pendientes en una Escuela Secundaria Argentina", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (102), disponible [en línea] <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1911>> [consulta: diciembre 2020].

⁴ CARRETERO GONZÁLEZ, Cristina, "La formación lingüística de los futuros juristas en España", en *Anuario de Filología. Estudio de Lingüística* (Anu.Filol.Est.Lingüíst.) 7/2017, pp. 149-171. ISSN: 2014-1408. DOI: 10.1344/AFEL2017.7.8.

⁵ En una investigación que comenzamos hace seis años (y continuamos en la actualidad) buscamos establecer cuáles son los errores más frecuentes de los abogados al escribir, los que plasmamos en DE CUCCO ALCONADA, Carmen, *Manual de escritura de textos jurídicos en lenguaje claro*, Buenos Aires, Hammurabi, 2019.

⁶ CUCATTO, Mariana, "Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación", en *Revista virtual Intercambios*, nro. 15, noviembre 2011. Disponible [en línea] <<http://intercambios.jursoc.unlp.edu.ar/>> [consulta...].

indispensable para el buen desempeño profesional⁷ y de que se trata de una profesión fundamentalmente argumentativa,⁸ la facultad no suministra las herramientas adecuadas.

Sostenemos que la lectura y la escritura de todo tipo de textos jurídicos (artículos académicos, leyes, reglamentos, estatutos, contratos, escritos judiciales, citas, informes y sentencias) pueden ser enseñadas y aprendidas y en este artículo nos proponemos indagar cuál es la mejor forma.

Nos sumamos a todas aquellas propuestas que invitan a reflexionar sobre una enseñanza del derecho dirigida a mejorar las habilidades comunicativas implicadas en nuestra actividad.⁹ Porque aprender en la universidad no depende solo de lo que haga el estudiante, también de las condiciones que ofrecemos los docentes y de las que brindan las instituciones.¹⁰

II. ENSEÑAR (Y APRENDER) A LEER Y ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS

La disconformidad de los docentes comienza en la secundaria. Algunos consideran que sus alumnos no saben leer¹¹ o que leen poco y,

⁷ BACH, Carme y Carmen LÓPEZ FERRERO, "De la Academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales", en *Cuadernos Comillas*, 1, 2011, pp. 127-138.

⁸ BÖHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", en *Academia*, disponible [en línea] https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina [consulta: diciembre 2020].

⁹ BÖHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", disponible [en línea] <https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina> [consulta: diciembre 2020]; CARRETERO GONZÁLEZ, Cristina, "La formación lingüística de los futuros juristas en España", *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* (Anu.Filol.Est.Lingüíst.) 7/2017, pp. 149-171. ISSN: 2014-1408. DOI: 10.1344/AFEL2017.7.8, entre otros [consulta: diciembre 2020].

¹⁰ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 10.

¹¹ ULLMAN, Astrid, "Lectura y escritura: desafíos de los EOE en Secundaria", Tesis Doctoral en Comunicación, en el marco de la Beca de Estudio CIC. Título: "Intervención de los Equipos de Orientación Escolar en los procesos de escritura y lectura en el nivel secundario de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires". Director: Lic. Marcelo Belinche. Codirección: Dra. Rossana Viñas. Desarrollada en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE- FPYCS - UNLP), disponible [en línea]

si leen, no son textos de calidad, que no comprenden ni critican lo que leen. Observan que escriben con faltas de ortografía y que no saben expresarse claramente ni tampoco releen un trabajo antes de entregarlo,¹² que se limitan a copiar y pegar lo que encuentran en Internet.

También muchos profesores universitarios y de posgrado¹³ se asombran de que los estudiantes no pueden explicar lo que leen, no saben escribir textos académicos y porque muchas veces cometen plagio.¹⁴ Pero se equivocan al suponer que debieron aprender a leer y escribir este tipo de textos en la secundaria o en alguna instancia temprana en la facultad.¹⁵

Nos encontramos así, siguiendo a Marín,¹⁶ con un desajuste entre lo que los docentes universitarios esperan que los estudiantes hagan y lo que los estudiantes realmente aprendieron a hacer en los niveles educativos previos.

En efecto, la lectura y la escritura no son habilidades cognitivas universales que se aplican de forma similar a todas las personas en todos los ámbitos, niveles y textos,¹⁷ son procesos cognitivos complejos que

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61396/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: diciembre 2020].

¹² "Los alumnos escriben cada vez peor y no le dan importancia", en *Clarín*, del 18-9-2013, disponible [en línea] <https://www.clarin.com/sociedad/alumnos-escriben-vez-peor-importancia_0_SyE7xGVov7x.html> [consulta: diciembre 2020].

¹³ CARLINO, Paula, "Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente", en *XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2005. Disponible [en línea] <https://www.academica.org/paula.carlino/49> [consulta: diciembre 2020].

¹⁴ OCHOA, S., L. y A. VUEVA LOBELLE, "El plagio y su relación con los procesos de escritura académica", en *Forma y Función*, vol. 27, nro. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 95-113, Universidad Nacional de Colombia, disponible [en línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21935715003>> [consulta: diciembre 2020].

¹⁵ CARLINO, Paula, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida* (ISSN 0325/8637), Año 23, nro. 1, marzo 2002, pp. 6-14.

¹⁶ MARIN, Marta, "Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual", en *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Año IV, Número 7, V4 (2007), pp. 61- 80.

¹⁷ CASSANY, Daniel y Oscar A. MORALES, "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en CASSANY, D. (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós, 2009, pp. 109-128.

exigen tiempo para que las personas puedan ir internalizando las funciones y naturaleza del lenguaje escrito de forma progresiva.¹⁸

Si bien la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura supone un proceso que se extiende desde la infancia a la formación universitaria,¹⁹ en la secundaria el alumno asienta y profundiza lo aprendido en la primaria e incorpora conceptos teóricos y prácticos sobre ortografía, gramática, sintaxis, semiótica, etc. Al principio los estudiantes escriben para sí mismos o para el profesor, a partir de los quince años y hasta el final de la secundaria comienzan escribir para un mayor número de personas²⁰ notas, resúmenes, reseñas y otros textos que les permiten registrar, organizar y reelaborar información, así como expresar sus opiniones, conocimientos y experiencias.²¹ En esta instancia también amplían los repertorios de lecturas literarias.

Así, es claro que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente.²² Cuando el alumno ingresa a la universidad, deberá abandonar esa especie de “lectura obediente”²³ y más pautada a la que estaba acostumbrado, para abordar

¹⁸ ESCORIZA NIETO, José, *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2006, p. 12.

¹⁹ HALBWACHS, Marrice, “La investigación de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior”, en CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya y CLARENA MUÑOZ DAGUA, *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2013, p. 15.

²⁰ GUERRERO RODRÍGUEZ, Matilde, “El aprendizaje de la lectura y escritura en secundaria”, en *Innovación y experiencias educativas*, nro. 23, octubre de 2009, disponible [en línea] <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/MATILDE_GUERRERO_1.pdf> [consulta: diciembre 2020].

²¹ Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria. Lengua y Literatura disponible [en línea] <https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literatura-educacion-secundaria-ciclo-orientado> [consulta: diciembre 2020].

²² CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2019, p. 23.

²³ STAGNARO, Daniela, “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura”, en NATALE, Lucía y Daniela STAGNARO (organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, p. 18.

una lectura sostenida, crítica y analítica de un tipo de textos a los que se enfrenta por primera vez.²⁴ Y, a la hora de escribir, será preciso que supere la simple repetición de datos, las lagunas o huecos en el desarrollo de la información²⁵ así como la tendencia a copiar y pegar fragmentos “sin digerir” (que lo deja muy próximo al plagio). Deberá comenzar a elaborar textos en un registro formal que nadie les enseñó y en el idioma propio de una disciplina que comienza a conocer.²⁶

En esta etapa el estudiante todavía no sabe que el discurso escrito presenta un conjunto de características contextuales (canal, recepción, tipo de comunicación) y textuales propias (adecuación, coherencia, cohesión, morfología, sintaxis, léxico) diversas de las del oral, y que, si bien ambas modalidades comparten características estructurales, desarrollan funciones distintas y complementarias.²⁷ Tampoco conoce los diferentes tipos de textos ni las distintas situaciones de comunicación. Ignora que para comunicar eficazmente un mensaje debe tener presente al lector, lo que quiere lograr con sus textos y no solo prestar atención al tema sobre el que trabaja.²⁸

Cuando se reciba deberá interpretar y criticar normas jurídicas y relacionarlas con los hechos del caso, producir argumentos, anticipar los de la contraparte y elaborarlos de forma de persuadir al juez.²⁹

²⁴ NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, DI STEFANO y Cecilia PEREIRA, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2013, p. 7.

²⁵ STAGNARO, Daniela, “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura”, en NATALE, Lucía y Daniela STAGNARO (organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, p. 18.

²⁶ VARDI, Iris y Janie BAILEY, “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”, en *Signo&Seña*, nro. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

²⁷ CASSANY, Daniel en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pp. 27-49.

²⁸ CARLINO, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2019, p. 28.

²⁹ BÖHMER, Martín, “Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina”, disponible [en línea] https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina [consulta: diciembre 2020].

El lenguaje jurídico es un lenguaje técnico, “tecnoleto” o lengua de especialidad, profesional o académica³⁰ que, como toda disciplina científica, necesita de conceptos y categorías propios³¹ que le otorgan la precisión con la que debe contar. Pero, también, es el lenguaje de las leyes, de las sentencias, de los reglamentos y de todas las normas que rigen la convivencia dentro de una comunidad. Por esta razón no es irrelevante la forma en que tales textos se escriben ni es un problema ajeno a la universidad.

A pesar de que la lengua evoluciona de manera natural, adaptándose a los tiempos de las redes sociales y los formatos digitales, los juristas seguimos utilizando modelos y formatos antiguos. Existe la creencia tan arraigada como errónea de que para ser fundado hay que extenderse y se pierde de vista que la información irrelevante distrae y se saltea, y que los hechos no se narran por su valor anecdótico, sino para contribuir a la argumentación. Es por ello que muchos textos jurídicos dan más información de la que demanda el lector para entender cabalmente el contenido, despistan con información irrelevante. Así, nos encontramos, por ejemplo, con sentencias de casos significativos para la opinión pública que se tornan imposibles de leer (ej.: Cromañón³² tiene 2451 páginas). Coincidimos con el Lara Chagoyán,³³ una sentencia no es mejor porque sea más larga, ni es fundada porque contenga gran cantidad de citas o una catarata de datos.

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

³⁰ DUARTE, C. y A. MARTÍNEZ, *El lenguaje jurídico*, Buenos Aires, A-Z, 1995, p. 30; ALCARAZ VARÒ, E. y B. HUGHES, *El español jurídico*, 2ª ed., Ariel, Barcelona, 2009, p. 15.

³¹ CAZORLA PRIETO, Luis María, *El lenguaje jurídico actual*, Navarra, Aranzadi, 2013, p. 26.

³² Disponible [en línea] <<https://www.cij.gov.ar/especial-cromanon.html>> [consulta: diciembre 2020].

³³ LARA CHAGOYÁN, Roberto, “Sobre la estructura de las sentencias en México: una visión crítica y una propuesta factible”, en *Revista Quid Iuris*, año 6, vol. 12, 2011, p. 69; disponible [en línea] <revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/quid-iuris/issue/view/1065> [consulta: diciembre 2020].

Por todo ello es preciso enseñar a leer y escribir en la universidad porque son actividades que sirven para entender, demostrar y ser capaz de expresar³⁴ lo aprendido en las diversas asignaturas.³⁵ Pero, además, la lectura y la escritura también son prácticas sociales, identidad y status de quienes aspiran a formar parte de la comunidad jurídica.³⁶

En definitiva, como escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender, no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes solos por su cuenta.³⁷

III. SOLUCIONES POSIBLES

Expertos y docentes de todo el mundo no coinciden en cuál es la mejor forma de enseñar a los alumnos a leer y escribir en el nivel superior. Tradicionalmente existen dos posiciones: por un lado, están los que consideran que la solución es un curso inicial en el que expertos en lenguaje o comunicación enseñen el conjunto de estrategias de lectura y escritura comunes a todas las disciplinas. Por el otro, hay quienes postulan que sean los docentes de cada materia quienes enseñen a leer y escribir los textos propios de sus materias.

En este artículo proponemos una tercera alternativa comprensiva de las dos anteriores, vale decir, una materia que brinde a los estudiantes de Derecho los conocimientos generales necesarios en lectoescritura de textos académicos y profesionales que pueden aplicarse a los distintos tipos de textos jurídicos.

³⁴ BÖHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina" [en línea] https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina [consulta: diciembre 2020].

³⁵ MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", en *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, nro. 155, 2017, p. 165, disponible [en línea] <https://www.academia.edu/35214354/Literacidad_y_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_enfoques_te%C3%B3ricos_y_propuestas_pedag%C3%B3gicas> [consulta: abril de 2020].

³⁶ MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, *op. cit.*

³⁷ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 21.

A. ASIGNATURA O CURSO INICIAL DICTADO POR LINGÜISTAS U OTROS PROFESIONALES SIMILARES

Quienes postulan esta solución consideran que los problemas que los alumnos arrastran de la secundaria tienen que ver con el dominio del lenguaje y que, por lo tanto, se pueden solucionar con el dictado de un curso a cargo de un profesor de letras o con competencia similar en una instancia liminar (en el ingreso o con las primeras materias de la carrera).

Opinan que los alumnos solo necesitan un conjunto de estrategias de lectura y de estudio que pueden aplicarse, tal vez con algunos mínimos ajustes, tanto a textos de Farmacia y Bioquímica como de Ciencias Económicas, Ingeniería o Derecho. Ponen el acento en las prácticas específicas del ámbito académico que son comunes a las diversas disciplinas y pueden enseñarse en asignaturas iniciales o en talleres de redacción general. Para ello, consideran que los mejores preparados son los profesionales del lenguaje.

Sin duda este tipo de cursos sirve para comenzar a reflexionar sobre la producción y comprensión textual y ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos. Así, por ejemplo, el parafraseo es una estrategia de comprensión útil en la lectura de cualquier texto científico de similar dificultad.³⁸ Y también podría ser útil que los alumnos se focalicen en cómo y por qué la terminología es creada, en las raíces latinas o griegas de muchos términos científicos.

El inconveniente que presenta esta postura es que la diferencia que existe entre los textos de las diferentes disciplinas no es solo de contenido; sino también en la forma en que ese contenido es producido, comunicado y criticado.³⁹ Son también disímiles los propósitos, los géneros, las tradiciones, los implícitos, los estándares de calidad y precisión. A su vez,

³⁸ SHANAHAN, Timothy y Cynthia SHANAHAN, "What is disciplinary literacy and why does it matter?" (¿Qué es la literacidad disciplinar y por qué es importante?), en *Top Lang Disorders*, vol. 32, nro. 1, pp. 7-18.

³⁹ MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", en *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, nro. 155, 2017, p. 165, disponible [en línea] <https://www.academia.edu/35214354/Literacidad_y_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_enfoques_te%C3%B3ricos_y_propuestas_pedag%C3%B3gicas> [consulta: abril de 2020].

diferentes propósitos influyen tanto en la estructura de los discursos como en los vocabularios y en las elecciones gramaticales.⁴⁰

De esta manera parece insuficiente un curso de lectura y escritura separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de determinado campo científico-profesional⁴¹ porque los alumnos estarán continuamente chequeando si una determinada estrategia se aplica o no y cómo en su propio campo disciplinar.

Sostenemos que los alumnos de Derecho no pueden aprender a leer y a escribir para el ejercicio de la profesión con profesores que dominan técnicas de lectura y escritura, pero desconocen el lenguaje jurídico. Creemos que si bien este tipo de materias o talleres puede brindar a los alumnos conocimientos y práctica en relación con los principios de la buena escritura, solo es posible escribir para aprender y aprender a escribir al desarrollar la escritura en el marco de la enseñanza de una disciplina.⁴²

B. ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN CADA MATERIA DE LA CARRERA

Esta postura parte de la idea de que las convenciones lingüísticas son compartidas por todas aquellas personas que pertenecen a una misma comunidad lingüística.⁴³ Subraya que leer y escribir son prácticas inherentes al aprendizaje que se realiza de manera particular en cada disciplina.

Estos expertos opinan que la formación en lectura y escritura propias de cada disciplina deben encararse contemplando los diferentes tipos de textos existentes, los posibles destinatarios, los diferentes objetivos

⁴⁰ SHANAHAN, Timothy y Cynthia SHANAHAN, "What is disciplinary literacy and why does it matter?" (¿Qué es la literacidad disciplinar y por qué es importante?), en *Top Lang Disorders*, vol. 32, nro. 1, pp. 7-18.

⁴¹ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2019, p. 22.

⁴² VARDI, Iris y Janie BAILEY, "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", en *Signo&Seña*, nro. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁴³ ESCORIZA NIETO, José, *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2006, p. 12.

perseguidos y las distintas ramas existentes en una disciplina en cuanto signifiquen variantes del uso del lenguaje disciplinar (administrativo, civil, comercial, internacional, penal, procesal). Agregan que las exigencias del entorno laboral deben ser tenidas en cuenta para que la formación académica contribuya al desempeño profesional.⁴⁴ Indican que la formación es cada vez más específica (nuevas especializaciones) y tecnológica e incorpora cada vez más elementos comunicativos.

Sostienen también que, en general, nadie puede hablar mucho de algo que no entiende, sin que importen sus conocimientos lingüísticos y que tampoco existen destrezas generales del lenguaje o de pensamiento que abarquen todas las situaciones.⁴⁵

Por esta razón consideran que son los especialistas de cada comunidad disciplinar los que cuentan con la experiencia y el saber necesarios dentro de cada campo,⁴⁶ y plantean incluir la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura.⁴⁷

Efectivamente, cada disciplina cuenta con un conjunto de prácticas de lectura y escritura particulares y textos específicos que toman en cuenta los conocimientos que se han acumulado en el tiempo y que se dan por supuestos, así como la capacidad para producirlos y criticarlos.⁴⁸

Abogados, ingenieros y médicos leemos sin dificultad las noticias o literatura, pero es muy probable que los abogados y los ingenieros no comprendamos las expresiones “porcentaje de saturación de transferrina”, métodos *Jaffe Cinético* o *inmunoturbidimetría* en un hemograma. De

⁴⁴ BACH, Carme y Carmen LÓPEZ FERRERO, “De la Academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales”, en *Cuadernos Comillas*, 1, 2011, pp. 127-138.

⁴⁵ SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2003, p. 49.

⁴⁶ MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, nro. 155, 2017, p. 165.

⁴⁷ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 24.

⁴⁸ MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, nro. 155, 2017, p. 167.

la misma forma, ingenieros y médicos seguramente no entenderán la frase "...hacer lugar a la excepción de falta de legitimación activa y, en consecuencia, rechazar la demanda".

Estos conocimientos no se pueden transferir automáticamente a los especialistas en escritura que no conocen las materias ni cómo se escriben los contenidos de cada campo disciplinar, dado que desconocen las convenciones (en donde confluyen pensamiento y lenguaje) del campo.⁴⁹ Básicamente porque el desarrollo del lenguaje y de otras facultades cognitivas dependen de la comprensión y no de la práctica,⁵⁰ y porque los alumnos pueden escribir para aprender al mismo tiempo que aprenden a escribir en un proceso dual que solo se da en el marco de las disciplinas.⁵¹

El problema que advertimos en esta perspectiva es que, como bien señala Carlino⁵² los conocimientos sobre una determinada área no acarrean necesariamente el dominio de la mejor forma de comunicarlos. O, como señala Smith,⁵³ "algunos maestros intentan enseñar a escribir, aunque ellos mismos nunca han sido buenos escritores".

C. POSTURA INTERMEDIA

En este trabajo proponemos una postura intermedia que combina las dos anteriores: incluir en las carreras de Derecho una materia obligatoria que se denomine *Lenguaje jurídico* que brinde a los alumnos herramientas generales (comunes a todas las disciplinas) y particulares (propias del

⁴⁹ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 52.

⁵⁰ SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2003, p. 49.

⁵¹ VARDI, Iris y Janie BAILEY, "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso", *Signo&Seña*, nro. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁵² CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019, p. 110.

⁵³ SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2003, p. 77.

ámbito jurídico) necesarias para la redacción de todo tipo de textos jurídicos que sean claros y legibles y diferentes según estén destinados o no a abogados.

Porque los especialistas en escritura conocen cómo se aprende, cómo se enseña o cómo funcionan la lectura y la escritura en forma general, pero desconocen las dificultades conceptuales que plantean esas actividades en el Derecho. Y los especialistas conocen los temas, pero no han reflexionado sobre su lectura o escritura.⁵⁴

Es por ello que entendemos que es preciso un trabajo conjunto porque los alumnos aprenderán con más facilidad aquello que les resulte relevante y tenga un sentido para su posterior actividad profesional.⁵⁵

D. ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR TEXTOS JURÍDICOS

Consideramos que tanto el diseño del abordaje, como del contenido y de los materiales de consulta debería realizarse — como mínimo — sobre los siguientes ejes: 1) abordaje interdisciplinario y que contemple los distintos tipos de lenguajes jurídicos; 2) enfoque pragmático; 3) especificidad del lenguaje jurídico y adecuación al contexto, y 4) en lenguaje claro.

Decimos como mínimo porque en este artículo solo pretendemos sentar las bases que puedan servir como punto de partida de un trabajo conjunto más profundo.

D.1. ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

Como adelantamos, el diseño de la asignatura será un trabajo conjunto de profesionales del lenguaje (lingüistas, comunicadores sociales, **filólogos**, periodistas, editores, docentes) y de especialistas en distintas áreas del Derecho.

Por un lado, se brindará a los alumnos las herramientas generales necesarias para la lectura y escritura de textos académicos que resulten

⁵⁴ CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2019, p. 52.

⁵⁵ SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2003, p. 51.

útiles para el ámbito jurídico, los rasgos generales de este lenguaje y de los propios de las distintas ramas del derecho.

Así, por ejemplo, se enseñarán los distintos tipos de secuencia textuales, de tiempos verbales y de discursos pero siempre destacando el carácter fundamentalmente argumentativo de los textos jurídicos.⁵⁶ Se recalcará la importancia de la precisión para una argumentación eficaz y que cómo una mala construcción sintáctica puede conllevar problemas interpretativos.⁵⁷

Por el otro, se tratarán los diferentes tipos de textos existentes, los posibles destinatarios, los diferentes objetivos perseguidos, las distintas ramas existentes y las exigencias del entorno laboral.

No obstante, como no todos los juristas pueden enseñar la mejor forma de comunicar sus conocimientos, consideramos que deberán ser especialistas en discurso o lenguaje jurídicos o dedicados al razonamiento jurídico que escriban sin errores, concisa y claramente.

Finalmente, el abordaje de los lenguajes propios de cada rama enseñará, por ejemplo, que precisión no necesariamente se opone a abstracción, puesto que en el lenguaje del Derecho Civil abundan las expresiones abstractas (obligación, herencia, propiedad, contrato, daño, condición, término, norma, costumbre, buena fe, error, posesión, justo título, fecha cierta, consentimiento o causa) sin que por ello sea impreciso, y, por el contrario, en el Derecho Administrativo el nivel de concreción es incomparable con ningún otro.⁵⁸

D.2. ENFOQUE PRAGMÁTICO

Los libros de gramática utilizan, en general, un vocabulario que resulta inaccesible o sumamente árido para los juristas y que desatiende la forma en que el derecho es enseñado en las carreras universitarias.

⁵⁶ MUÑOZ MACHADO, Santiago (dir.), *Libro de estilo de la Justicia*, Barcelona, Espasa, 2017, p. 25.

⁵⁷ GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio, "Problemas de precisión del discurso jurídico (aproximación desde el ámbito de la asesoría lingüística)", en *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, nro. 64, 2015, p. 47-62. DOI: 10.2436/20.8030.02.115 (última consulta: abril de 2020).

⁵⁸ HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto, *El lenguaje jurídico*, Madrid, Verbum, 2003, p. 13.

Para ello se podrá partir de las recomendaciones obrantes en el Informe de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico española, las experiencias y las autocríticas de los miembros de la Comisión a su propio trabajo. En este sentido, los lingüistas reconocieron que cayeron en los mismos defectos que criticaban, es decir, utilizaron tecnicismos de la jerga lingüística olvidando al destinatario.⁵⁹

Es por ello que se dejarán de lado conceptos, teorías y principios puramente lingüísticos y aplicables en abstracto, para brindar a los alumnos herramientas específicas para un estilo adecuado (claridad, brevedad y sencillez) que respete las normas ortográficas, gramaticales y de uso de léxico. Se procurará concientizar a los estudiantes que algunos de los procedimientos que se emplean en la redacción de textos jurídicos son los causantes de imprecisiones que tienen efecto directo en la interpretación literal.

Como bien señala Böhmer,⁶⁰ los egresados de una facultad de derecho deben poder diferenciar un buen argumento de uno malo, uno relevante de otro que no lo es, deben conocer los hechos y relacionarlos con las normas aplicables al caso, deben poder **interpretar** las normas y criticarlas y hasta proponer reformas. Deben, en definitiva, conocer el lenguaje del derecho y saber manejarlo.

Asimismo, se atenderá al contenido de las restantes materias de la carrera en un trabajo cruzado. Por ejemplo, si a los alumnos se les enseña cuáles son los usos incorrectos del gerundio y que los términos *resultando* y *considerando* en las sentencias dan lugar a diversos errores de redacción o de estructura, sería conveniente advertir si los contenidos de Derecho Procesal Civil que siguen estableciendo que las partes de la sentencia se denominan de esa manera⁶¹ y enseñarles a sustituirlos por otros títulos como *Antecedentes de hecho* y *Fundamentos de derecho*.

⁵⁹ GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, en MONTOLÍO, Estrella (ed.), "Hacia la modernización del discurso jurídico", en *Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*, Barcelona, 2011, p. 108.

⁶⁰ BÖHMER, Martín, "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", disponible [en línea] <https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina> [consulta: abril de 2020].

⁶¹ PALACIO, Lino E., *Manual de Derecho Procesal Civil*, t. II, 5ª ed. actualizada, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, p. 11; FALCÓN, Enrique M., *Código Procesal Civil Y Comercial de la Nación, anotado, concordado y comentado*, t. II, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, p. 136.

Por ello el enfoque será pragmático, en un lenguaje que resulte comprensible para sus destinatarios y con bibliografía que incluya textos que los alumnos utilizan en otras materias de la carrera o que vayan a utilizar en la práctica profesional.

D.3. LA ESPECIFICIDAD DEL LENGUAJE JURÍDICO

Como adelantamos, el lenguaje jurídico es el lenguaje técnico de la ciencia jurídica que posee un léxico propio que es esencial para evitar la ambigüedad y la vaguedad.⁶²

Los contenidos se elaborarán a partir de la especificidad del lenguaje jurídico y sus diferencias con el lenguaje natural, dejarán de lado los textos escritos a partir de ediciones pretéritas⁶³ del *Diccionario de la Real Academia Española* e incluirán el *Diccionario del español jurídico* adaptado a los usos y costumbres de nuestro país.

Es preciso insistir en que el hecho **de** que una palabra no figure en el *Diccionario de la Real Academia Española* o en el *Diccionario del Español Jurídico*⁶⁴ de la RAE no la convierte en errónea. En el primer caso porque el *Diccionario* no incluye muchos términos de otras diversas disciplinas (*tecnoleto, lumbosacra*), y, en el segundo, porque no tiene en cuenta las diferencias existentes en el lenguaje jurídico de los distintos países de habla hispana (*asamblea* en Argentina, *junta* en España).

Así, por ejemplo, son los juristas quienes conocen que el significado del término *allanamiento* difiere según se trate de derecho procesal o de derecho penal, o que la abstracción del derecho civil o del procesal están estrechamente relacionadas con su necesaria precisión⁶⁵ y por lo tanto muchos vocablos no pueden ser sustituidos por sinónimos.

⁶² CARRETERO GONZÁLEZ, C. y J. C. FUENTES GÓMEZ, "El acceso a la justicia a través de la claridad del lenguaje jurídico", en *The Clarity Journal*, nro. 82, 2020, pp. 24-26.

⁶³ BELLUSCIO, Augusto C., "Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias", en *Suplemento especial, La Ley*, 2006, y los que siguen este suplemento, como, por ejemplo: Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, *Manual de Estilo*, 2017; Instituto Superior de Letras Eduardo Mallea, Cuadernillos del curso "Corrección de textos jurídicos".

⁶⁴ Disponible desde el 27-1-2001 para su consulta en forma gratuita en <http://dej.rae.es/#/entry-id/E207020>.

⁶⁵ HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto, *El lenguaje jurídico*, Madrid, Verbum, 2003, p. 13.

De la misma manera, se advertirá a los alumnos que algunas características propias del lenguaje *normativo* (por ej.: la acumulación de verbos, adjetivos o sustantivos) son necesarias para contemplar las diferentes situaciones existentes; pero que la repetición quita matiz y precisión en los textos *argumentativos*.⁶⁶

Se procurará transmitir que la precisión lingüística del texto jurídico se consigue, por un lado, con el respeto de los tres principios básicos que debe reunir el estilo (claridad, brevedad y sencillez) y, por el otro, con un adecuado tratamiento del aspecto formal-normativo (ortografía, gramática y vocabulario).⁶⁷

Atendiendo a las características propias de este lenguaje, deberá diferenciarse, por ejemplo, los usos de la voz pasiva de acuerdo a los propósitos perseguidos, que es útil y correcta si no se sabe o no se quiere perder el tiempo expresando el agente (*la víctima fue asesinada...*, *el contrato fue suscripto...*) pero, que es agramatical la pasiva refleja indicando agente (*el contrato fue suscripto por las partes*).⁶⁸

D.4. LENGUAJE CLARO

Hace ya varias décadas que los reclamos derivados de la complejidad de los lenguajes administrativo y jurídico originaron los movimientos de modernización de tales lenguajes. Es sin duda un problema que afecta a todos los niveles de una sociedad porque la ciudadanía tiene derecho a comprender las normas y contratos que debe cumplir, los formularios que debe completar y las comunicaciones que recibe de sus gobernantes.

Estos movimientos se encuentran afianzados en países de habla inglesa y en la Unión Europea en donde el lenguaje claro es política de estado desde hace varias décadas⁶⁹ y continúa ganando perspectivas de

⁶⁶ CAZORLA PRIETO, Luis María, *El lenguaje jurídico actual*, Navarra, Aranzadi, 2013, p. 74.

⁶⁷ GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio, "Problemas de precisión del discurso jurídico (aproximación desde el ámbito de la asesoría lingüística)", en *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, nro. 64, 2015, p. 47-62. DOI: 10.2436/20.8030.02.115.

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ STRANDVIK, "La modernización del lenguaje jurídico en Suecia: ¿enseñanzas aplicables a otras tradiciones?", en *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Montolío Durán (ed.), 2011, p. 136.

análisis en el trabajo de grupos interdisciplinarios.⁷⁰ Así, por ejemplo, a partir de los programas *Fight the Fog*⁷¹ y *Legislar mejor* las sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) son claras y concisas a pesar de que armonizan las legislaciones de los distintos países con la de la unión.

Si bien en el ámbito hispanohablante la renovación es más lenta, el informe de la Comisión de Modernización del lenguaje jurídico española sirvió de base para que los países de Hispanoamérica implementaran programas oficiales, elaboraran guías y constituyeran redes nacionales de lenguaje claro.

A fines de 2017 en Argentina se conformó la Red de Nacional de Lenguaje Claro basada en la experiencia chilena, el que se replica a nivel provincial y la provincia de Buenos Aires sancionó la ley 15.184 que obliga a los tres poderes del Estado a utilizar el lenguaje claro en sus documentos y notificaciones.

Más allá de las distintas definiciones de lenguaje claro existentes,⁷² diremos que lenguaje jurídico claro es el lenguaje del Derecho expresado de tal modo que el destinatario puede comprenderlo sin dificultad.⁷³ De esta forma, en un texto jurídico claro, el mensaje llega a su destinatario porque selecciona los términos más apropiados de acuerdo al receptor y al propósito del texto, no complejiza la estructura ni se extiende más allá de lo necesario.

En cuanto al destinatario es evidente que los abogados no empleamos el mismo tipo de lenguaje (registro) cuando nos dirigimos a un cliente, un alumno o un colega. Ni cuando pretendemos enseñar, informar o

⁷⁰ SCHIVER, Karen A., "Plain Language in the US Gains Momentum: 1940-2015", en *IEEE Transactions on Professional Communication*, vol. 60, nro. 4, december 2017, pp. 343-382. El creciente interés en el lenguaje llano en los Estados Unidos: 1940-2015.

⁷¹ Véase <<http://transblawg.eu/2003/06/17/fight-the-fog>> [consulta: abril de 2020].

⁷² Plain (international plain language federation): A communication is in plain language if its wording, structure, and design are so clear that the intended audience can easily find what they need, understand what they find, and use that information. Clarity e Instituto de lectura fácil, Lenguaje claro comprender y hacernos entender. Guía breve: Lenguaje claro es lenguaje comprensible. Disponible en el repositorio de la Universidad de Comillas [en línea] <https://repositorio.comillas.edu/jspui/retrieve/73454/GUIA%20DEF%20LENGUAJE%20CLARO.PDF>> [consulta: abril de 2020].

⁷³ CARRETERO GONZÁLEZ, C. y J. C. FUENTES GÓMEZ, "El acceso a la justicia a través de la claridad del lenguaje jurídico", en *The Clarity Journal*, nro. 82, 2020, pp. 24-26.

convencer. Por esa razón, consideramos que debe enseñarse a los alumnos a adecuar el texto al destinatario y al propósito del texto.

Conviene aclarar que lenguaje claro no es lo mismo que el formato en lectura fácil dirigido a personas con algún tipo de discapacidad intelectual, personas extranjeras que no dominan el idioma, niños y niñas que empiezan a leer.⁷⁴ Mientras el lenguaje claro es el género, el formato lectura fácil es la especie.

Finalmente, con relación al tipo de texto, parece una obviedad que las leyes deban ser claras si tenemos en cuenta que no solo son obligatorias para todos los que habiten en el país sean ciudadanos o extranjeros, domiciliados o transeúntes, sino que, además, se presumen conocidas. Pero el esfuerzo para lograr textos claros, previsibles y comprensibles debe realizarse también frente a un alumno o a un colega (artículo académico, ponencia en un congreso, tesis, etc.), porque la redacción rebuscada o la extensión desmedida son ineficientes e ineficaces al exigir mayores esfuerzos y más tiempo y, además, predispondrán negativamente al lector.

Además, hay textos que exigen la firma de un abogado y otros que no⁷⁵ (citaciones, comunicaciones, formularios, denuncias) en los que la exigencia de claridad está fuertemente asociada al acceso a la justicia.

Por todo ello, la perspectiva del lenguaje claro deberá plantearse en dos direcciones: 1) la confección de los materiales deberá ser en lenguaje claro, que tenga en cuenta que los destinatarios son estudiantes de derecho y, por lo tanto, no conocedores de muchos términos y normas lingüísticas, y 2) como contenido dirigido a enseñarles a los futuros profesionales a escribir textos legibles y comprensibles, porque sólo se comunica realmente cuando el receptor del mensaje lo comprende⁷⁶ y para ello es imprescindible tener en cuenta los distintos tipos de textos jurídicos y contextos de comunicación.

⁷⁴ International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Netherlands, 2010, "Directrices para materiales de lectura fácil", disponible en <<https://www.ifla.org/files/assets/publications/professionalreport>> (consulta: 5 de marzo de 2018). Asociación Lectura Fácil, disponible [en línea] <<http://www.lecturafacil.net>> [consulta: abril de 2020].

⁷⁵ CARRETERO GONZÁLEZ, C. y J. C. FUENTES GÓMEZ, "El acceso a la justicia a través de la claridad del lenguaje jurídico", en *The Clarity Journal*, nro. 82, 2020, pp. 24-26.

⁷⁶ CARRETERO GONZÁLEZ, Cristina, *Comunicación para juristas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, p. 49.

Finalmente, el abordaje no debe limitarse a señalar los errores que los juristas cometemos a la hora de expresarnos, ni tener en mira solamente el derecho a comprender de los ciudadanos. Debe brindar las soluciones para no repetir las faltas más comunes y responder las dudas más frecuentes.

IV. CONCLUSIÓN

Los docentes no podemos seguir quejándonos de que los alumnos no saben escribir o que lo hacen mal ni evaluarlos de acuerdo a como lo hagan si no les enseñamos a hacerlo.

Los cursos y talleres de escritura que las universidades ofrecen, en general, intentan paliar las deficiencias que los alumnos arrastran de la escuela secundaria; pero son insuficientes para otorgar a los futuros juristas las habilidades y competencias necesarias para su desempeño profesional.

Por ello proponemos que se incorpore el *Lenguaje jurídico* como materia obligatoria en las carreras de Derecho a fin de proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para escribir textos claros y comprensibles, sin faltas de ortografía o de gramática y a utilizar correctamente el léxico en un registro adecuado al contexto.

No se trata solo de saber derecho, sino de saber expresarse, lo que incluye: interpretar las leyes y aplicarlas al caso concreto, observar, clasificar, analizar los hechos; cuestionar y refutar argumentos; seleccionar la información relevante y descartar la que no lo sea; valorar la prueba sin tener que copiar la opinión de los expertos o los dichos de los testigos; relacionar los hechos con las leyes y la doctrina aplicable en cada caso para poder explicarlos sintéticamente en un escrito, un dictamen o un informe, y juzgar equitativamente. En definitiva, enseñar a leer y escribir en y a través del lenguaje del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

ALCARAZ VARÒ, E. y B. HUGHES, *El español jurídico*, 2ª ed., Barcelona, Ariel, 2009.

- CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 1ª ed., 8ª reimp., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2019.
- CARRETERO GONZÁLEZ, Cristina, *Comunicación para juristas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019.
- CASSANY, Daniel, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- CAZORLA PRIETO, Luis María, *El lenguaje jurídico actual*, Navarra, Aranzadi, Navarra, 2013.
- CISNEROS ESTUPIÑÁN, Mireya y Clarena MUÑOZ DAGUA, *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2013.
- DE CUCCO ALCONADA, Carmen, *Manual de escritura de textos jurídicos en lenguaje claro*, Buenos Aires, Hammurabi, 2019.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 2007.
- ESCORIZA NIETO, José, *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2006.
- FALCÓN, Enrique M., *Código Procesal Civil y Comercial de la Nación, anotado, concordado y comentado*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, t. II.
- FUCITO, Marina, *Curso práctico de redacción para abogados. Recomendaciones para mejorar el estilo de los escritos jurídicos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto, *El lenguaje jurídico*, Madrid, Verbum, 2003.
- MONTOLÍO, Estrella (ed.), *Hacia la modernización del discurso jurídico*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- MUÑOZ MACHADO, Santiago (dir.), *Libro de estilo de la justicia*, Barcelona, Espasa, 2017.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Mariana DI STEFANO y Cecilia PEREIRA, *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2013.
- NATALE, Lucía y Daniela STAGNARO (organizadoras), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
- NAVARRO Federico y Graciela APARICIO (coord.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018.

PALACIO, Lino E., *Manual de Derecho Procesal Civil*, t. II, 5ª ed. act., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, p. 11.

PINKER, Steven, *El sentido del estilo. La guía de escritura del pensador del siglo XXI*, Madrid, Capitán Swing Libros, 2016.

SMITH, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, 2ª ed., Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2003.

REVISTAS

BACH, Carme y Carmen LÓPEZ FERRERO, "De la Academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales", en *Cuadernos Comillas*, 1, 2011, pp. 127-138.

CARLINO, Paula, "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", en *Lectura y Vida* (ISSN 0325/8637), Año 23, nro. 1, marzo 2002, pp. 6-14.

CARRETERO GONZÁLEZ, Cristina, "La formación lingüística de los futuros juristas en España", en *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* (Anu.Filol. Est.Lingüíst.) 7/2017, pp. 149-171. ISSN: 2014-1408. DOI: 10.1344/AFEL 2017.7.8.

CARRETERO GONZÁLEZ, C. y J. C. FUENTES GÓMEZ, "El acceso a la justicia a través de la claridad del lenguaje jurídico", en *The Clarity Journal*, nro. 82, 2020, pp. 24-26.

CASSANY, Daniel y Oscar A. MORALES, "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en CASSANY, D. (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós, 2009, pp. 109-128.

GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio, "Problemas de precisión del discurso jurídico (aproximación desde el ámbito de la asesoría lingüística)", en *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, nro. 64, 2015, p. 47-62. DOI: 10.2436/20.8030.02.115.

MARIN, Marta, "Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual", en *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Año IV, nro. 7, V4 (2007).

RONI, Carolina y Paula CARLINO, "Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica", en *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores*.

- SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXVII, nro. 111, septiembre-diciembre de 2004, pp. 1047-1082.
- SCHIVER, Karen A., “Plain Language in the US Gains Momentum: 1940-2015”, en *IEEE Transactions on Professional Communication*, vol. 60, nro. 4, december 2017, pp. 343-382.
- SHANAHAN, Timothy y Cynthia SHANAHAN, “What is disciplinary literacy and why does it matter?” (¿Qué es la literacidad disciplinar y por qué es importante?), en *Top Lang Disorders*, vol. 32, nro. 1, pp. 7-18.
- VARDI, Iris y Janie BAILEY, “Retooling recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”, en *Signo&Seña*, nro. 16, diciembre de 2006, pp. 15-32, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- BÖHMER, Martín, “Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina”, disponible [en línea] <https://www.academia.edu/7443988/Metas_comunes_La_ense%C3%B1anza_y_la_construcci%C3%B3n_del_derecho_en_Argentina> [consulta: diciembre 2020].
- CUCATTO, Mariana, “Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación”, en *Revista virtual Intercambios*, nro. 15, noviembre 2011, disponible [en línea] <<http://intercambios.jursoc.unlp.edu.ar/>> [consulta: diciembre 2020].
- GONZÁLEZ CASADO, Samuel, “Errores sintácticos en los textos jurídicos. La calidad editorial por puntos”, en *Revista Jurídica de Castilla y León*, nro. 7, octubre 2005. Disponible [en línea] <goo.gl/keebCV> [consulta:].
- GUERRERO RODRÍGUEZ, Matilde, “El aprendizaje de la lectura y escritura en secundaria”, en *Innovación y experiencias educativas*, nro. 23, octubre de 2009, disponible [en línea] <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_23/MATILDE_GUERRERO_1.pdf> [consulta: 8 de abril de 2020].
- LARA CHAGOYÁN, Roberto, “Sobre la estructura de las sentencias en México: una visión crítica y una propuesta factible”, en *Revista Quid Iuris*, año 6, vol. 12, 2011, p. 69; disponible [en línea] <revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/quid-iuris/issue/view/1065> [consulta: diciembre 2020].

- MONTES SILVA, Melanie y Guadalupe LÓPEZ BONILLA, “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, en *Perfiles educativos*, vol. XXXIX, nro. 155, 2017, p. 165, disponible [en línea] <https://www.academia.edu/35214354/Literacidad_y_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_enfoques_te%C3%B3ricos_y_propuestas_pedag%C3%B3gicas> [consulta: diciembre 2020].
- OCHOA S., L. y A. VUEVA LOBELLE, “El plagio y su relación con los procesos de escritura académica”, en *Forma y Función*, vol. 27, nro. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 95-113, Universidad Nacional de Colombia, disponible [en línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21935715003>> [consulta: diciembre 2020].
- ULLMAN, Astrid, “Lectura y escritura: desafíos de los EOE en Secundaria”, Tesis doctoral en Comunicación, en el marco de la Beca de Estudio CIC. Título: “Intervención de los Equipos de Orientación Escolar en los procesos de escritura y lectura en el nivel secundario de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires”. Director: Lic. Marcelo Belinche. Codirección: Dra. Rossana Viñas. Desarrollada en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE-FPyCS-UNLP), disponible [en línea] <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61396/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: diciembre 2020].

Fecha de recepción: 27-6-2020.

Fecha de aceptación: 28-12-2020.

Sherlock Holmes e a Opção pela Conciliação: Pistas para Ensino de Direito segundo a Experiência Brasileira

ALINE VIEIRA MALANOVICZ¹

RESUMO

As histórias de Sir Arthur Conan Doyle estrelando Sherlock Holmes são exemplos de textos repletos de casos de conflito com a lei que podem ser fonte de reflexões sobre diversos institutos do Direito Penal, desde a investigação propriamente dita, até formas de solução do conflito, como o julgamento, a prisão, a adoção de medidas alternativas, e a conciliação. O objetivo desta pesquisa é identificar exemplos de soluções de conciliação nas histórias de Sherlock Holmes. O método de pesquisa envolveu a coleta de dados nos filmes da série televisiva “The Adventures of Sherlock Holmes”; identificação esquemática do modo de solução do conflito (com uso das categorias *Prisão, Julgamento, Absolvição, Morte, Suicídio, Naufrágio, Fuga, Exílio, Sem crime, Caso abafado, Confissão, Reparação de Dano, Conciliação*); seleção das histórias categorizadas como tendo solução de Conciliação; exploração mais detalhada dessas histórias; e posterior conferência dos trechos de texto correspondentes no cânone sherlockiano. Os resultados mostram que, em pelo menos três das 60 histórias de Sherlock Holmes (contos O Solteirão Nobre, Os Três Estudantes e O Vampiro de Sussex) o Grande Detetive opta por uma solução de conciliação para o conflito, em vez de levar o criminoso à corte britânica. Conclui-se que as histórias de Sherlock Holmes aqui investigadas apresentam situações de conflito com a lei, que foram resolvidas por meio de Conciliação. Da

¹ Estudante de Graduação em Direito (Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre - FDB), Doutora em Administração, Mestra e Bacharel em Ciência da Computação, Especialista em Engenharia de Software (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). malanovicz@gmail.com.

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO
SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA
ALINE VIEIRA MALANOVICZ

mesma forma que outras histórias da chamada literatura policial, percebe-se que esses textos, ao mesmo tempo em que divertem, apresentam amplo potencial de suscitar reflexões sobre a dinâmica do Direito Penal.

PALAVRAS-CHAVE

Direito Penal - Literatura e Cinema - Justiça Restaurativa - Levantamento Filmográfico - Sherlock Holmes.

Sherlock Holmes and the Conciliation Option: Law Teaching Clues according to the Brazilian Experience

ABSTRACT

Sir Arthur Conan Doyle's stories starring Sherlock Holmes are examples of texts full of cases of conflict with the law that can be the source of reflections on various institutes of criminal law, from the investigation itself, to forms of conflict resolution, such as the trial, imprisonment, alternative measures, and conciliation. The purpose of this research is to identify examples of reconciliation solutions in the Sherlock Holmes stories. The research method involved data collection in the television series "The Adventures of Sherlock Holmes"; schematic identification of how to resolve the conflict (using the categories Prison, Trial, Absolution, Death, Suicide, Wreck, Escape, Exile, Non-Crime, Stifled Case, Confession, Damage Repair, Conciliation); selection of stories categorized as having a conciliation solution; more detailed exploration of these stories; and later conference of the corresponding text excerpts in the Sherlockian canon. The results show that in at least three of Sherlock Holmes' 60 stories, (The Noble Bachelor, The Three Students, and The Sussex Vampire tales) the Great Detective opts for a compromise solution to the conflict rather than taking the criminal to the British court. It follows that the Sherlock Holmes stories investigated here present situations of conflict with the law, which were resolved through conciliation. Like other stories in the so-called police literature, it is clear that these texts,

while entertaining, have broad potential to raise reflections on the dynamics of criminal law.

KEYWORDS

Criminal law - Literature and Cinema - Restorative Justice - Filmographic Survey - Sherlock Holmes.

I. INTRODUÇÃO

Considerando o Direito como uma criação humana, juristas de Oxford e Harvard propuseram uma compreensão do universo jurídico aproximada com o da ficção (Guerra Filho, 2016). Percebem-se, também, aproximações entre o Direito e as Artes sob diferentes focos de abordagem, em dezenas de trabalhos de pesquisa (Leite; Franca filho; Pamplona Filho, 2016).

A área epistemológica Direito & Literatura, por exemplo, está numa fase em que se verifica sua aceitação geral, havendo abundante presença de referências jurídicas na Literatura (Cunha, 2016). Entre as formas de manifestação artística, há talvez maior confluência do Direito com a Literatura por seus aspectos de manifestação como Narrativa e pelo uso de Retórica (Xerez, 2016). Por exemplo, na fixação dos fatos nos processos judiciais, os Relatórios certamente se aproximam da ordem literária (Callejón, 2016). Com a ressalva de que, na área do Direito, o que está sempre mais próximo da Literatura é a Hermenêutica (Karam, 2018).

E do mesmo modo que a Literatura, outras manifestações artísticas (como Música, Pintura, Escultura) se ligam a elementos do discurso jurídico, pois o elucidam e são alimentadas por ele. O Cinema também viabiliza uma abertura metodológica como forma de pensar o Direito de modo mais amplo e profundo (Barros, 2016). Conectar Literatura e Cinema com o Direito exige dos juristas muito mais do que a simples técnica de conhecer artigos e códigos, pois exige perspicácia para notar, na ficção, aquilo que repercute na sociedade (Silva Neto; Pires, 2015).

Nesse sentido, a Literatura e o Cinema estão repletos de casos jurídicos, por exemplo, situações de conflito com a lei. E tais casos podem proporcionar reflexões sobre institutos do Direito Penal e Processual

Penal. As reflexões suscitadas podem contemplar desde a fase da investigação, até as formas de solução do conflito, como, por exemplo, o julgamento, a prisão, a adoção de medidas alternativas, ou a conciliação. As histórias escritas por Sir Arthur Conan Doyle estrelando Sherlock Holmes, assim como as suas correspondentes adaptações para filmes e séries de televisão, são exemplos de obras artísticas com esse potencial didático reflexivo.

Considerando-se esse contexto, uma questão de pesquisa pode ser proposta: é possível identificar, nas histórias de Sherlock Holmes, situações de resolução de conflitos com a lei que possam ser categorizadas como soluções de conciliação? Portanto, o objetivo desta pesquisa é identificar exemplos de soluções de conciliação nas histórias de Sherlock Holmes. Propõe-se uma pesquisa empírica no cânone de livros (romances e contos) e em episódios de séries audiovisuais.

Este artigo está organizado em seis seções, incluindo esta seção introdutória. A seção Revisão de Literatura comenta pesquisas que análises obras artísticas com relação ao Direito Penal. A seção Método apresenta o percurso metodológico desta pesquisa. A seção Resultados apresenta e descreve os dados obtidos na coleta, bem como suas análises em relação à lei, doutrina e jurisprudência. E a seção Discussão apresenta questionamentos sobre os achados e o relacionamento deles com pesquisas da área. E a última seção mostra as Conclusões deste trabalho.

II. REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta uma breve revisão de literatura baseada na experiência brasileira. Existem também excelentes trabalhos em inglês e francês, já que a novela detetivesca, como gênero paradigmático, teve origem na Inglaterra, França e Estados Unidos no século XIX. A esse respeito, e com sentido crítico, sugere-se consultar especialmente “*El acusado en el ritual judicial*” (TEDESCO, 2016) e toda a bibliografia ali citada.

Esta fase inicial da pesquisa buscou identificar análises de filmes e séries de televisão (além de um *videogame*) cujo tema seja o Direito Penal. Algumas das abordagens de ligações entre essas mídias e temas do Direito, especialmente Penal, são apresentadas nesta seção.

QUADRO 1 – TRABALHOS DE ANÁLISE E PESQUISA SOBRE FILMES, SÉRIES E GAME

Filme/Série/Game	Artigo de Análise e Pesquisa	Referência
<i>Black Mirror</i>	A propagação da cultura do ódio e a violação da dignidade humana do apenado à luz de <i>Black Mirror</i>	Silva, Kazmierczak, 2018
<i>Carros</i>	Carros e a crise do paradigma punitivo: uma experiência restaurativa	Asakura, 2017
<i>Crimes and Punishment</i>	Analisando Sherlock Holmes: <i>game Crimes and Punishment</i>	Malanovicz, 2017; Malanovicz, 2019
<i>DareDevil</i>	Os heróis das ruas: Demolidor e Justiceiro como demonstrativo do período humanitário da pena <i>versus</i> a vingança privada e seus reflexos na sociedade atual	Barbosa, 2017
<i>Foi apenas um sonho</i>	Foi apenas um sonho: breves reflexões sobre o aborto por meio de uma perspectiva humanística e a forma que a criminalização tem afetado as mulheres brasileiras atualmente	Rasera; Tanabe, 2018
<i>Golpe Baixo Bem-vindo à prisão</i>	O desafio da ressocialização	Veiga, 2018
<i>House; 13 Reasons Why</i>	Justiça restaurativa em casos de estupro: por que não?	Pugliesi, 2017
<i>La Casa de Papel</i>	De vítimas a réis: uma análise da síndrome de Estocolmo à luz da série <i>La Casa de Papel</i>	Abujamra; Araújo, 2018
<i>Laranja Mecânica</i>	Falibilidade do sistema carcerário e debate da PEC 171/93 em Laranja Mecânica	Oliveira; Tauil, 2018
<i>O Mecanismo</i>	O Mecanismo e as faces da delação premiada	Alvares, 2018

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

ALINE VIEIRA MALANOVICZ

Filme/Série/Game	Artigo de Análise e Pesquisa	Referência
<i>Ônibus 174; Última Parada 174</i>	Horizontes para a Justiça Restaurativa: uma análise da aplicação das MSE e o filme. Última Parada 174	Afonso, 2017
<i>Perfume; Les Misérables</i>	O estigma de um ex-detento ante a sociedade: os desafios da ressocialização	Laranja; Fedoce, 2018

Fonte: pesquisa bibliográfica.

Questões jurídicas já foram tema de tragédias gregas, contos medievais, literatura clássica e moderna, e inúmeros filmes – que podem servir ao estudo do Direito e contribuir para uma abordagem criativa das questões jurídicas (Almeida, 2009). Grandes autores, como Victor Hugo, entre outros, buscaram transmitir à posteridade os erros cometidos em suas gerações, para que não sejam cometidos novamente. (Laranja; Fedoce, 2018). Por exemplo, o modelo tradicional (retributivo) de justiça criminal não atende aos anseios sociais, principalmente pela constante violação dos direitos fundamentais, não só do ofensor, mas também da vítima, que é desprezada pelo processo penal atual (Pugliesi, 2017).

Nesse sentido, em uma das análises, argumenta-se contra as funções retributiva e preventiva das penas, pois não foram suficientes para justificar a ação do sistema punitivo estatal, nem para oportunizar soluções efetivas e pautadas pela necessária garantia dos direitos da sociedade geral e do transgressor das normas (Silva; Kazmierczak, 2018). A pesquisa analisa os episódios *Natal* e *Black Museum* da série *Black Mirror*, em que os personagens principais são destinados a uma vida humilhante e cruel porque cometeram crimes. Embora a ação se localize em um futuro em que se usa tecnologia de ponta, não para oportunizar formas de ressocialização e reinserção social eficaz, mas para neutralizar e humilhar esses indivíduos, gerando entretenimento. Ainda que ambientados sob ordenamento jurídico que não é o brasileiro, os episódios mostram a cultura de “coisificação” e o sentimento de ódio aos condenados, parecidos aos dos brasileiros que estigmatizam e violam a dignidade dos detentos (Silva; Kazmierczak, 2018). A análise destaca que a deficiência estatal está presente, ainda, na

concretização das finalidades da pena lecionadas pelo ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que não vislumbra políticas eficazes de ressocialização e reinserção social do condenado (Silva; Kazmierczak, 2018).

Os problemas da ressocialização de detentos e ex-detentos são foco da análise do filme *Bem-vindo à Prisão*, que trata sobre não agir com injustiça contra injustiça, e exemplifica contando a história de um detento que foi preso três vezes, na infância, adolescência e idade adulta, aumentando seu ódio contra a sociedade e o juiz que o prendeu e o tratou como resto social. Reflete-se que a injustiça cometida acarretou acúmulo de ilegalidades, e os personagens principais não amadureceram moral e socialmente, sendo a injustiça “a madeira que alimenta a fornalha da corrupção, e o indivíduo queimado nesta fornalha carregará consigo sua eterna cicatriz, tendendo a queimar outros de modo a transferir sua marca” (Veiga, 2018, p. 250).

Um contraste de pontos de vista de diferentes estágios de evolução é apresentado no artigo que analisa a segunda temporada do seriado *Daredevil* e seus dois principais personagens, como representantes do embate entre o período humanitário da pena *versus* a vingança privada. A análise contrapõe as ações dos personagens em relação à situação da criminalidade na cidade: o protagonista, advogado Matthew Murdock, o Demolidor – que atua com base nas leis, persegue bandidos e os entrega à Justiça para que ela seja feita nos ditames legais (ou seja, representa o período humanitário) – e o antagonista, Frank Castle, o Justiceiro, que age “fazendo justiça com as próprias mãos” (representando a vingança privada), e conclui que esse contraste existe também na sociedade atual, não somente na ficção (Barbosa, 2017).

Outra análise argumenta sobre as possibilidades de efetiva ressocialização dos apenados. No filme *Golpe Baixo*, os personagens são detentos considerados sem condições de reinserção social, mas, quando se unem para vencer uma partida de futebol americano contra o time dos guardas, tornaram-se, com o passar do filme, uma família, com laços formados, sentimento de união e vínculos estabelecidos, que são a base para iniciar a criação da nova personalidade do detento. Dessa forma, reflete-se que os sistemas prisionais que dão aos apenados possibilidades de retificação de sua matriz racional, alteram a visão do detento sobre si e sobre seu comportamento social, levando-o a agir em prol do bem comum (Veiga, 2018).

Uma mudança no tratamento de réus e condenadas pelo crime de aborto é proposta na análise do filme *Foi apenas um sonho* argumenta que há muitos problemas relacionados ao aborto, e seu pior resultado são as mortes das mulheres, não a prisão, de modo que recomenda uma abordagem menos coercitiva, proporcionando a essas mulheres a possibilidade de discutirem sobre o tema, assim como tomar decisões referentes a seus corpos (Rasera; Tanabe, 2018). E uma possibilidade de resgate ético do réu ou condenado é debatida na análise da série *O Mecanismo*, que concluiu que o instituto da delação premiada se tornou um instrumento muito utilizado no âmbito Judiciário brasileiro, talvez indispensável para solucionar os crimes organizados, por atender os princípios de Direito Penal e garantir a efetiva individualização da pena do acusado (Alvares, 2018).

Outra mudança é sugerida na análise da série *La Casa de Papel*, em relação à condenação criminal de pessoas que sofrem a Síndrome de Estocolmo, argumentando que não se pode ter raciocínio simplista ao se tipificar essa conduta como crime, devendo-se atentar às características dos sujeitos e analisar em detalhe o comportamento do agente e as particularidades de cada fato criminoso, como se exige ao proferir sentença condenatória, para concluir sobre imputabilidade ou não e sobre a punição mais adequada, visando sempre a impedir a repetição de condutas delituosas. Por isso, a análise recomenda que a melhor forma de conciliar a dignidade da pessoa humana com os anseios da sociedade em ver um criminoso punido, não é aplicar aos portadores da Síndrome de Estocolmo a mesma punição de criminosos comuns, pois isso seria agredir novamente uma vítima, que precisa de tratamento psicológico efetivo e adequado (Abujamra; Araújo, 2018).

A respeito de propostas de mudanças, uma das argumentações, por exemplo, defende que é nulo o esforço jurídico-político de tentar diminuir os altos índices de criminalidade se o Estado não investe em demonstrar uma via alternativa para o agente infrator (Laranja; Fedoce, 2018). Nesse sentido, a adoção de práticas da chamada Justiça Restaurativa está presente em diferentes análises de obras audiovisuais. Vale recordar seu conceito (Resolução CNJ 225/2016):

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que

visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I - é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos...

III - as práticas restaurativas terão como foco as necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade de reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo fato danoso e as implicações para o futuro.

Uma das análises que foca em práticas da Justiça Restaurativa é a do filme de animação *Carros*, mostrando que ele retrata a reparação do dano como uma alternativa a outras punições, pois o protagonista Relâmpago McQueen, durante uma perseguição policial após ser deixado pelo caminhão que o transportava, danifica o asfalto de uma cidade, e, no julgamento pelo dano ocasionado, o filme mostra a participação de toda a sociedade para se chegar à conclusão de que a medida adequada para o caso seria a reparação do dano, ou seja, que ele refaça o asfalto que havia estragado. Desse modo, representa uma aplicação da Justiça Restaurativa, que se firma nos princípios: foco no dano cometido, reconhecimento das obrigações e promoção de engajamento ou participação, ou seja, mostra que a Justiça Restaurativa pode ser adotada como uma alternativa ao sistema punitivo atual (Asakura, 2017).

Já a análise do filme *Última Parada 174* e do documentário *Ônibus 174* (referentes ao sequestro de um ônibus no Rio de Janeiro por Sandro, um adolescente) mostra a possibilidade de aplicação da Justiça Restaurativa em casos de justiça juvenil, como forma de tornar mais eficazes as medidas socioeducativas e de ressocialização, evitando a reincidência, buscando a reconciliação, e a reparação dos danos, com base na mediação, restabelecendo a confiança social, pelo fato de considerar as necessidades de todos os envolvidos, incluindo a comunidade (Afonso, 2017). A ideia é de o crime ser um ato contra a pessoa (e o objeto da justiça passa a ser as consequências do crime), o qual traz danos que podem ser reparados através do diálogo,

e assim a vítima e o infrator são encorajados a solucionar o conflito a partir de discussões, para reconciliar, ouvir necessidades da vítima e do adolescente infrator, para efetivar direitos para que ele saia da condição marginalizante e chegando a respostas para o comportamento criminoso (Afonso, 2017). A análise também ressalta que, caso fosse efetivado o direito à saúde através dessa cooperação, ele poderia ter tido acesso ao tratamento no vício às drogas, não o levando a praticar o sequestro (Afonso, 2017).

Outra análise aborda os seriados *House* e *13 Reasons Why* quanto à adoção da Justiça Restaurativa em casos de estupro, um dos crimes mais graves previstos no ordenamento jurídico brasileiro. E vislumbra essa alternativa como não só possível, mas também mais vantajosa e benéfica para as vítimas desses crimes, por levar em consideração os sentimentos da vítima, e por ser um modelo inclusivo de justiça (Pugliesi, 2017). Nas séries analisadas, é mostrado como tratamentos distintos podem levar a desfechos díspares, pois as histórias apresentadas evidenciam como fornecer atenção e auxílio à vítima de estupro (possibilitando a criação de novos vínculos de confiança e o compartilhamento de experiências – elementos típicos da Justiça Restaurativa) pode ser um determinante entre vida e morte (Pugliesi, 2017). Além disso, a implantação do modelo de Justiça Restaurativa pode atuar em paralelo ao processo penal tradicional, tornando-o mais inclusivo e consensual, com participação da vítima, do ofensor, da família e da comunidade, além de ser mais respeitoso à dignidade da vítima, por poder participar ativamente, trocar experiências, expor sentimentos e encontrar respostas a perguntas que somente o ofensor pode responder, buscando não só a reparação do dano causado, como restauração psicológica de si mesma (Pugliesi, 2017).

A questão é polêmica, pois crimes de gênero podem ser considerados baseados em uma estrutura de dominação patriarcal, que subordina mulheres, coletivos LGBTQIA+, crianças e adolescentes (Novais, 2020; Gonçalves; Souza, 2015). Percebe-se aí agudamente a complexidade da questão, pois há casos em que a tentativa de conciliação provoca a dupla vitimização (o que é muito grave). Por isso, por cautela, aventa-se tratamento diferente para crimes relacionados a questões de gênero (Novais, 2020; Atanes; Guimarães, 2019). Em certas abordagens, crimes de estupro (e latrocínio e homicídio) são excluídos dos círculos de justiça restaurativa (Achutti, 2017).

A última análise comentada refere-se a um videogame, *Sherlock Holmes: Crimes and Punishment*, em que o jogador deve cumprir tarefas de investigação, busca e apreensão, interrogatório de suspeitos e testemunhas, além de exame de cadáveres, passando por testes de força, rapidez, equilíbrio, orientação, agilidade, enfim, Holmes (o jogador) tem que usar todas as suas habilidades para resolver os casos propostos. E especialmente deve fazer uso do discernimento para realizar conexões entre as pistas e evidências, que muitas vezes permitem interpretações dúbias. Um mesmo conjunto de fatos pode permitir apontar como culpado mais de uma pessoa, dependendo da interpretação de cada associação entre fatos, e então a identificação do culpado, com a explicação dos “comos” e “porquês”, que seria a tarefa final do detetive, não é o final, mas sim, no fim de cada caso deste game, a tarefa de julgar o caso e proferir a decisão de condenar ou absolver o réu também é do jogador (Malanovicz, 2017; Malanovicz, 2019).

III. METODOLOGIA

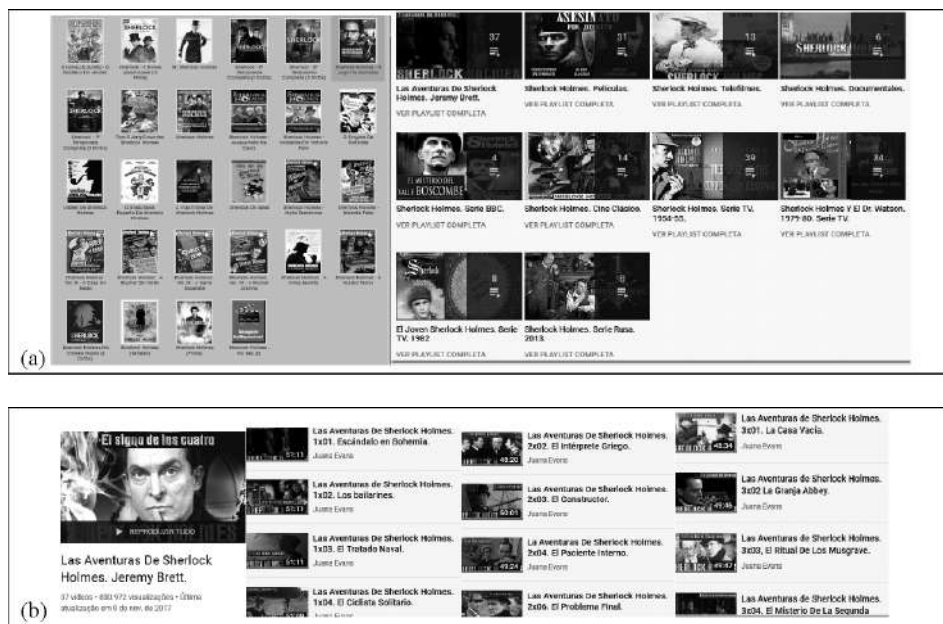
Esta seção detalha o percurso metodológico da pesquisa. Esta pesquisa utilizou o método Revisão Filmográfica e pode ser classificada como qualitativa, aplicada e exploratória, de modo semelhante a outras (Morettin *et al.*, 2016; ECA-USP, 2019) com propósito analítico, abrangência temática e função descritiva.

Conforme recomendado na literatura (Morettin *et al.*, 2016; ECA-USP, 2019; Machado; Martens, 2015), foram percorridas as etapas da revisão filmográfica:

- *Definição do tema*: opção de conciliação nas histórias de Sherlock Holmes.
- *Definição das fontes de dados*:
 - a) Inicialmente, a busca por fontes de dados fílmicos de adaptações das histórias de Sherlock Holmes, percebeu-se a existência de inúmeros filmes e séries (Figura 1a).
 - b) Entretanto, uma averiguação preliminar mostrou que a fonte fílmica mais fiel ao cânone *sherlockiano* é a série de filmes dirigida por Jeremy Paul (1981) “*The Adventures of Sherlock Holmes*” (Fi-

gura 1b). Portanto, foi essa série a fonte escolhida para a coleta de dados desta pesquisa.

FIGURA 1: (a) EXEMPLOS DE FILMES E SÉRIES SOBRE SHERLOCK HOLMES E (b) SÉRIE DE FILMES SELECIONADA COMO FONTE DE DADOS DESTA PESQUISA



Fonte: (a) <http://www.eovideolevou.com.br/pesquisa.asp?pChave=sherlock&buscarEm=0&x=0&y=0> e https://www.youtube.com/channel/UCp2Z4uzLjCW-m_tU3uvJuuw

(b) <https://www.youtube.com/playlist?list=PLEYb1U2AWzYBXRfcEPqag-Rrr0Tie7Guw>

– *Definição dos parâmetros e técnicas de busca:*

- Coleta de dados realizada entre setembro e dezembro/2019.
- Identificação das obras em uma planilha de dados, contendo:
 - ID da história (conforme codificação canônica – Figura 2).
 - Endereço web em que se pode assistir ao filme/episódio da série.
 - Obtenção do Mapa Conceitual correspondente à história.

- Apreciação das histórias selecionadas dos filmes no cânone *sherlockiano*.
 - Anotação do trecho (minuto e segundo inicial e final) selecionado.
 - Breve descrição da cena selecionada.
- Conferência das cenas contra os textos correspondentes (Quadro 2).
 - Leitura dos quatro romances (*novels*) e 56 contos (*short stories*).
 - Edição usada: Martin Claret, 2014 (vol. I Romances, vol. II Contos).
 - Anotação das páginas do trecho correspondente a cada cena.
 - Cópia para a planilha do trecho correspondente selecionado.

QUADRO 2: FONTES DE DADOS DE CONFERÊNCIA DA PESQUISA: O CÂNONE SHERLOCKIANO

Novels	[BOW] <i>His Last Bow</i> (1917)
[STU] <i>A Study in Scarlet</i> (1887)	[WIST] <i>The Adventure of Wisteria Lodge</i>
[SIG] <i>The Sign of Four</i> (1890)	[CARD] <i>The Adventure of the Cardboard Box</i>
[HOU] <i>The Hound of the Baskervilles</i> (1902)	[REDC] <i>The Adventure of the Red Circle</i>
[VAL] <i>The Valley of Fear</i> (1915)	[BRUC] <i>The Adventure of the Bruce-Partington Plans</i>
	[DYIN] <i>The Adventure of the Dying Detective</i>
	[LADY] <i>The Disappearance of Lady Frances Carfax</i>
	[DEVI] <i>The Adventure of the Devil's Foot</i>
	[LAST] <i>His Last Bow</i>
Short Stories Books	[CAS] <i>The Case-Book of Sherlock Holmes</i> (1927)
[ADV] <i>Adventures of Sherlock Holmes</i> (1892)	[ILLU] <i>The Adventure of the Illustrious Client</i>
[SCAN] <i>A Scandal in Bohemia</i>	[BLAN] <i>The Adventure of the Blanched Soldier</i>
[REDH] <i>The Red-headed League</i>	[MAZA] <i>The Adventure of the Mazarin Stone</i>
[IDEN] <i>A Case of Identity</i>	[3GAB] <i>The Adventure of the Three Gables</i>
[BOSC] <i>The Boscombe Valley Mystery</i>	[SUSS] <i>The Adventure of the Sussex Vampire</i>
[FIVE] <i>The Five Orange Pips</i>	[3GAR] <i>The Adventure of the Thres Garridebs</i>
[TWIS] <i>The Man with the Twisted Lip</i>	[THOR] <i>The Problem of Thor Bridge</i>
[BLUE] <i>The Adventure of the Blue Carbuncle</i>	[CREE] <i>The Adventure of the Creeping Man</i>
[SPEC] <i>The Adventure of the Speckled Band</i>	[LION] <i>The Adventure of the Lion's Mane</i>
[ENGR] <i>The Adventure of the Engineer's Thumb</i>	[VEIL] <i>The Adventure of the Veiled Lodger</i>
[NOBL] <i>The Adventure of the Noble Bachelor</i>	

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA
 ALINE VIEIRA MALANOVICZ

[BERY] <i>The Adventure of the Beryl Coronet</i>	[SHOS] <i>The Adventure of Shoscombe Old Place</i>
[COPP] <i>The Adventure of the Copper Beeches</i>	[RETI] <i>The Adventure of the Retired Colourman</i>
[MEM] <i>The Memoirs of Sherlock Holmes (1893)</i>	[RET] <i>The Return of Sherlock Holmes (1905)</i>
[SILV] <i>Silver Blaze</i>	[EMPT] <i>The Adventure of the Empty House</i>
[YELL] <i>The Yellow Face</i>	[NORW] <i>The Adventure of the Norwood Builder</i>
[STOC] <i>The Stock-broker's Clark</i>	[DANC] <i>The Adventure of the Dancing Men</i>
[GLOR] <i>The "Gloria Scott"</i>	[SOLI] <i>The Adventure of the Solitary Cyclist</i>
[MUSG] <i>The Musgrave Ritual</i>	[PRIO] <i>The Adventure of the Priory School</i>
[REIG] <i>The Reigate Puzzle</i>	[BLAC] <i>The Adventure of Black Peter</i>
[CROO] <i>The Crooked Mand</i>	[CHAS] <i>The Adventure of Charles Augustus Milverton</i>
[RESI] <i>The Resident Patient</i>	[SIXN] <i>The Adventure of the Six Napoleons</i>
[GREE] <i>The Greek Interpreter</i>	[3STU] <i>The Adventure of the Three Students</i>
[NAVA] <i>The Naval Treaty</i>	[GOLD] <i>The Adventure of the Golden Pince-Nez</i>
[FINA] <i>The Final Problem</i>	[MISS] <i>The Adventure of the Missing Three-Quarter</i>
	[ABBE] <i>The Adventure of the Abbey Grange</i>
	[SECO] <i>The Adventure of the Second Stain</i>

Fonte: coleta e análise de dados

- *Definição da estrutura de análise para classificar e discutir artigos selecionados:*
 - Identificação esquemática do modo de solução do conflito.
 - Categorias preliminares: justiça restaurativa *vs.* modo tradicional.
 - Categorias emergidas da revisão de literatura: *Prisão, Julgamento, Absolvição, Morte, Suicídio, Naufrágio, Fuga, Exílio, Sem crime, Caso abafado, Confissão, Reparação de Dano, Conciliação.*
 - Seleção das histórias categorizadas como tendo solução de Conciliação.
 - Utilização de mapa conceitual para breve descrição contextual da história.
 - Exploração mais detalhada de personagens e dinâmica dessas histórias.
 - Estabelecimento de relação sobre *pena* com lei, doutrina e jurisprudência.

- *Escrita da revisão bibliográfica*: realizada na forma deste artigo.
- *Verificação de validade e confiabilidade da pesquisa*: revisão do artigo por juristas atuantes na área do Direito Penal e fãs de literatura e Sherlock Holmes.

IV. RESULTADOS

Esta seção descreve os resultados da pesquisa e suas análises. O Quadro 3 apresenta a análise de todas as histórias do cânone classificadas nas categorias preliminares (uso da justiça retributiva – vermelho – *versus* conciliação – verde).

QUADRO 3 – SOLUÇÕES PARA OS CONFLITOS COM A LEI IDENTIFICADOS NESTA PESQUISA NO CÂNONE SHERLOCKIANO

<i>Novels</i>	ADV	MEM	RET	BOW	CAS
STU Prisão e morte	SCAN Fuga e fim chantagem	(SILV) Morte	EMPT Prisão	(WIST) Fuga e morte	(ILLU) Sem crime, Sem processo, perigo anulado
SIG Morte e prisão	REDH Prisão	(SILV) Perdão e anistia	NORW Prisão	(WIST) Confissão, inocente livre	(ILLU) Pena baixa
HOU Fuga e morte	IDEN Fuga permitida	YELL Sem crime, perdão	DANC Prisão perpétua	CARD Confissão, prisão, desespero	BLAN Sem crime
VAL Julgamento e absolvição, fuga e morte	(BOSC) Confissão, liberação e morte em paz	STOC Prisão	SOLI Julgamento e condenação	REDC Confissão e caso abafado	MAZA Prisão, jóia devolvida
	(BOSC) Absolvição	GLOR Morte e carta confissão	PRIO Prisão, exílio	(BRUC) Confissão, dano reparado	3GAB Confissão, destruição das provas, compensação do dano
	FIVE Fuga, naufrágio	MUSG Morte pela cúmplice, e suicídio	BLAC Prisão	(BRUC) Prisão, Prisão e morte	SUSS Inocente livre, conciliação, ano no mar, caso abafado

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

ALINE VIEIRA MALANOVICZ

	TWIS Sem crime, caso abafado	REIG Confissão e prisão, morte, fuga	CHAS Morte por uma das víti- mas, provas destruídas	DYIN Confissão e prisão	3GAR Prisão
	BLUE Jóia devolvida, caso abafado	CROO Confissão, inocente livre, caso abafado	SIXN Prisão, jóia recuperada	LADY Fuga	THOR Sem crime, inocente livre
	SPEC Morte pelos próprios meios por SH	RESI Fuga, naufrá- gio, despro- núncia	3STU Dano repara- do, exílio voluntário	(DEVI) Morte pelo próprio meio	CREE Sem crime
	ENGR Incêndio das provas e fuga	GREE Fuga briga e ferida mortal	GOLD Confissão e suicídio	(DEVI) Confissão, fuga permitida	LION Sem crime
	NOBL Jantar e conciliação	NAVA Fuga e caso abafado	MISS Sem crime	LAST Prisão	VEIL Sem queixa
	BERY Jóia devolvida, desculpas ao inocente	FINA Morte	ABBE Confissão, júri <i>fake</i> , inocente livre, absolvição, exílio		SHOS Julgamento, absolvição
	COPP Morte pelos próprios meios		SECO Confissão, dano repara- do, caso aba- fado		RETI Prisão

Fonte: coleta e análise de dados

Percebem-se pelo menos 18 casos encerrados sem recorrer à prisão ou julgamento oficial, e 32 contos cuja solução envolveu ou a morte do acusado ou sua prisão e julgamento, assim como todos os quatro romances. O livro de contos CAS é o que tem mais casos (7) de solução conciliatória (ou sem crime), e o livro de contos RET é o que apresenta mais casos (9) de solução por prisão, morte ou julgamento. E há seis contos em que houve solução pacífica para uns e prisão ou morte para outros.

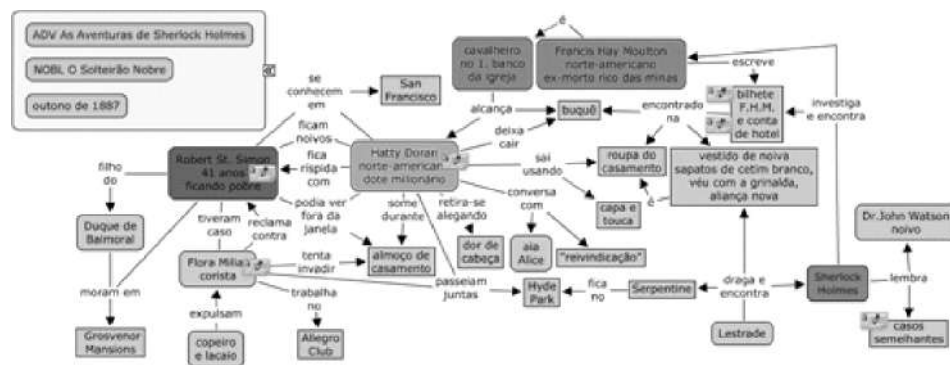
Nas diversas histórias que o desfecho para o ofensor é o julgamento pela corte britânica (vermelho), podem ser observadas tanto absolvição,

quanto condenação. E esta última se configura em prisão por tempo determinado, prisão perpétua ou exílio. Mas também há casos de fuga e até de morte, por vingança ou por suicídio.

Já dentre as histórias de solução de conciliação (verdes), uma análise qualitativa das narrativas permite identificar, pelo menos três casos em que o Grande Detetive procura uma solução de Justiça Restaurativa ou de conciliação propriamente dita para o conflito, em vez de levar o criminoso à corte britânica. Para essas histórias, são apresentados os Mapas Conceituais do enredo e dos personagens (Figuras 2, 3, 4), e são comentados os modos de solução (Quadros 4, 5, 6) [Spoiler Alert].

- No conto ADV-NOBL (Figura 3 e Quadro 4), em um caso do então crime rapto consensual (hoje descriminalizado), o Grande Detetive convida o ofendido e os ofensores para conversarem, oferecendo um jantar, explica o mal-entendido, e assim permite que os ofensores contem o seu lado da história para o ofendido.

FIGURA 2 – MAPA CONCEITUAL DO ENREDO DE ADV-NOBL “THE ADVENTURE OF THE NOBLE BACHELOR”



Fonte: <https://photos.google.com/album/AF1QipPAz6WK4iTm0sc1Ls-pMrHajBb5WJwBcMLnwaYm>

QUADRO 4 – CONCILIAÇÃO EM ADV-NOBL “O SOLTEIRÃO NOBRE”/“THE ADVENTURE OF THE NOBLE BACHELOR”



[Robert] - Estou furioso, pois fui vítima de uma ofensa grave. (...)

[Hatty] - Você está aborrecido, Robert, e tem boas razões para isso. (...) Oh, sei que o tratei muito mal e que deveria ter explicado tudo antes de partir, mas estava aturdida e não soube mais o que fazia nem o que dizia. (...)

[Frank] - Se me permite dar uma opinião, parece que já houve segredo demais neste assunto. (...)

Fonte: Sidney Paget, Illustration of "The Adventure of the Noble Bachelor" (NOBL), which appeared in The Strand Magazine in April, 1892. Original caption: "I WILL WISH YOU ALL A VERY GOOD NIGHT."

[Hatty] - Frank queria contar toda a verdade, mas eu sentia tanta vergonha, que preferia sumir e nunca mais ver as pessoas envolvidas neste caso. (...) o Sr. Holmes veio ver-nos esta tarde, (...) nos ofereceu a oportunidade de conversar com lorde Saint-Simon a sós (...). Agora, Robert, já sabe tudo o que aconteceu. Sinto muito se o magoei e espero que não pense mal de mim. (...) Então, vai me perdoar? apertar minha mão?

[Robert] - Claro, se isso pode causar-lhe algum prazer.

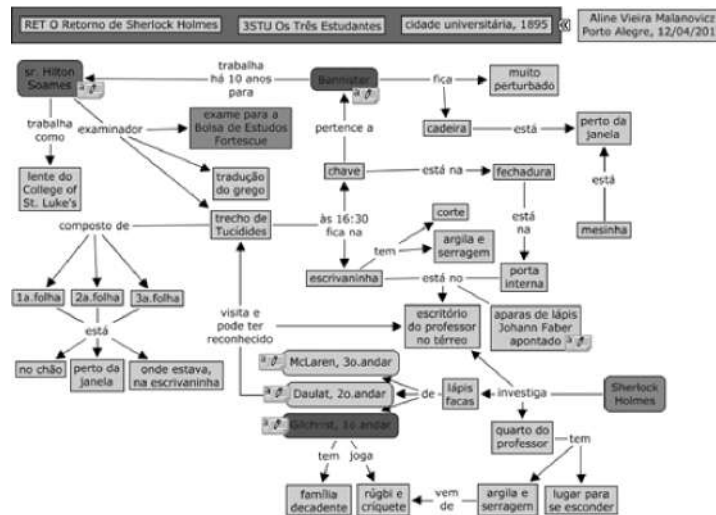
Estendeu a mão e apertou a que ela lhe oferecia.

[Holmes] - Tinha a esperança de que aceitaria acompanhar-me nesta ceia de reconciliação.

Fonte: coleta de dados – p. 239-243 da edição utilizada (Martin Claret, 2014)

No conto RET-3STU (Figura 3 e Quadro 5), num caso de furto de uma prova escolar para obter uma bolsa de estudos, Holmes desvenda o mistério e oferece a oportunidade de o ofensor e seu cúmplice se desculparem com a vítima do furto, após o arrependimento e a desistência de prestar a prova.

FIGURA 3 – MAPA CONCEITUAL DO ENREDO DE RET-3TU “THE ADVENTURE OF THE THREE STUDENTS”



Fonte: <https://photos.google.com/album/AF1QipPAz6WK4iTM0sc1Ls-pMrHajBb5WJwBcMLnwaYm>.

QUADRO 5. CONCILIAÇÃO EM RET-3TU “OS TRÊS ESTUDANTES” / “THE ADVENTURE OF THE THREE STUDENTS”

[Holmes] – Já que esse assunto não deve tornar-se público, teremos de decidir por nossa conta, numa pequena corte marcial privada. (...) Sr. Gilchrist, ninguém saberá uma palavra do que vamos conversar (...) Gilchrist caiu de joelhos ao lado da escrivaninha. Escondendo a cabeça, explodiu numa tempestade de soluços angustiados.

[Holmes] – Vamos, vamos, errar é humano. (...) Talvez seja mais fácil que eu conte ao professor Soames o que aconteceu. (...)

[Gilchrist] – (...) o choque desta revelação desonrosa me deixou atordoado. Professor Soames, escrevi-lhe uma carta de manhã cedo, após uma noite mal dormida, e antes de saber descoberto meu pecado. Aqui está, senhor. (...) tomei a decisão de não participar do exame (...).

[Professor Soames] – Fico feliz em saber que não tinha intenção de tirar proveito de sua vantagem desonesta. Mas por que mudou de ideia?

Gilchrist apontou Bannister.

[Gilchrist] – Este é o homem que me recolocou no bom caminho (...)

[Bannister] – Meu pobre jovem patrãozinho, que eu havia embalado em meus joelhos (...) me confessou tudo. Era natural que eu quisesse salvá-lo e falar com ele como seu falecido pai o teria feito compreender que não podia tirar vantagem dessa ação. Pode culpar-me, senhor?

[Professor Soames] – Claro que não!”

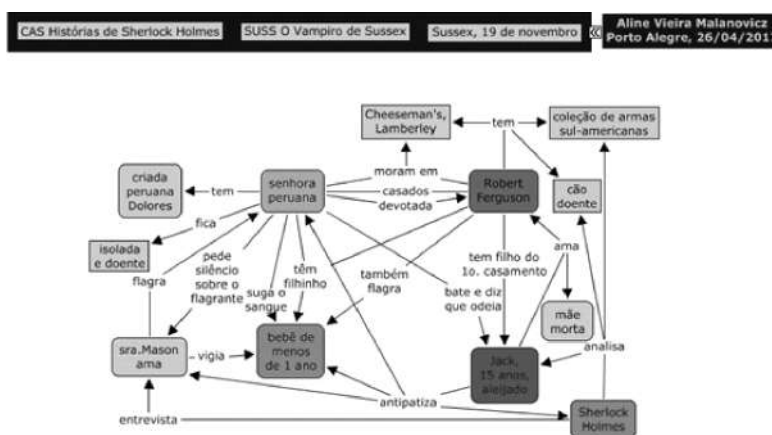
Fonte: coleta de dados – p.741-746 da edição utilizada (Martin Claret, 2014)



Fonte: Sidney Paget, Illustration of “The Adventure of the Three Students” (3STU), which appeared in The Strand Magazine in June, 1904. Original caption was “Here it is, Sir”.

- No conto CAS-SUSS (Figura 4 e Quadro 6), num caso de falsa acusação de tentativa de assassinato, Sherlock convence a vítima a receber o ofensor, esclarece os fatos, considera os sentimentos tanto do ofensor como da vítima, uma leva o outro a perceber que ficará magoado com a revelação da verdade, e então Sherlock deixa os dois “resolver o resto entre eles”.

FIGURA 3 – MAPA CONCEITUAL DO ENREDO DE CAS-SUSS “THE ADVENTURE OF THE SUSSEX VAMPIRE”



Fonte: <https://photos.google.com/album/AF1QipPAz6WK4iTM0sc1Ls-pMrHajBb5WJwBcMLnwaYm>.

QUADRO 6 – CONCILIAÇÃO EM CAS-SUSS “VAMPIRO DE SUSSEX”/“THE ADVENTURE OF THE SUSSEX VAMPIRE”

[Holmes] – Certamente lhe devo uma explicação, e o senhor a terá. Mas me permite tratar do assunto à minha maneira?

[Sr. Ferguson] – Não me importo, desde que livre a minha mulher de qualquer suspeita. Nada na terra pode comparar-se a isso.

[Holmes] – A Sra. Ferguson tem condições de nos receber, Watson?

[Watson] – Está doente, mas goza de juízo perfeito.

[Holmes] – Muito bem. É somente na presença dela que podemos esclarecer tudo.

[Sr. Ferguson] – Ela não quer me ver!



Fonte: Sidney Paget, Illustration of “The Adventure of the Sussex Vampire” (SUSS), which appeared in Strand Magazine in 1924.

[Holmes] – Ela o receberá.

[Dolores] – Ela quer vê-los. Ela vai ouvi-los (...)

[Holmes] – Eu disse a verdade, senhora?

A Sra. Ferguson soluçava, com o rosto enterrado nos travesseiros. Ela se virou para o marido.

[Sra. Ferguson] – Como podia dizer-lhe, Bob? Sentia o golpe que seria para você. Era melhor que eu esperasse e que você soubesse disso por outros lábios que não os meus.

(...) Ferguson, perturbado, permanecia ao lado da cama. Estendeu à mulher as suas grandes mãos trêmulas (...)

[Holmes] – Creio, Watson, que é hora de irmos embora (...) Acho que podemos deixá-los resolver o resto entre eles.

Fonte: coleta de dados, pp. 1113-1115 da edição utilizada (Martin Claret, 2014).

Nas três histórias aqui destacadas para esta análise mais aprofundada, percebe-se a proposta de solução de conciliação, já que essas histórias foram selecionadas pelo critério da existência de conciliação entre vítima e ofensor(es). Ou seja, quando se evidencia a existência um crime, e depois o perdão e a reparação do dano.

Assim, não foram exploradas histórias que não se enquadraram nesse critério, como, por exemplo, situações em que houve apenas o esclarecimento do mistério, e então o Grande Detetive descobriu que o caso como um todo não configurou crime propriamente dito. Por exemplo, há diversas histórias: ADV-TWIS, MEM-YELL, RET-MISS, CAS-THOR, CAS-CREE, CAS-LION, CAS-VEIL e talvez CAS-ILLU.

Percebem-se nas histórias, também alguns exemplos de temas do Direito Penal, como, por exemplo, a Extinção da Punibilidade (art. 107, Código Penal brasileiro):

- Pela renúncia do direito de queixa (como, por exemplo, em RET-3STU e ADV-NOBL, e também em CAS-ILLU e CAS-VEIL);
- Pelo perdão do ofendido aceito pelo ofensor nos crimes de ação privada (por exemplo, em CAS-SUSS);

- Pela morte do agente (em inúmeros casos, por exemplo, SIG, ADV-FIVE, ADV-SPEC, ADV-COPP, MEM-GLOR, MEM-MUSG, MEM-REIG, MEM-FINA, RET-CHAS, RET-GOLD), ainda que esse desfecho seja literariamente abordado como sendo uma punição final aos agentes;
- Pela retratação do agente (por exemplo, em BOW-CARD);
- Pelo perdão judicial (por exemplo, em ADV-BOSC, MEM-RESI).

Também foram percebidas, nos resultados da pesquisa, Circunstâncias Atenuantes (art. 65 e art. 66 do Código Penal brasileiro):

- A idade do agente (muito jovem em RET-PRIO e muito velho em CAS-RETI);
- O arrependimento pela ofensa (por exemplo, RET-ABBE) com reparação dos danos causados às vítimas (como ADV-BERY, RET-SECO, CAS-3GAB);
- A confissão (por exemplo, em casos como ADV-BOSC, ADV-BLUE, MEM-GLOR, MEM-REIG, MEM-CROO, RET-GOLD, RET-ABBE, RET-SECO, BOW-CARD, BOW-DYIN), às vezes para Holmes e Watson, outras em juízo.

A confissão ganha importância nas histórias de Sherlock Holmes, pois, na maioria dos casos, é o próprio detetive que realiza a explanação dos “comos” e “porquês” da execução dos crimes. Entretanto, quando há a efetiva confissão pelo ofensor, revelam-se detalhes subjetivos inusitados, e a condenação tem seu rigor atenuado.

Também pode ser identificado o instituto das Penas Restritivas de Direitos (art. 43 do Código Penal brasileiro), geralmente propostas por Sherlock Holmes como forma de solução para “abafar o caso” (por exemplo, nos contos RET-PRIO, RET-3STU, RET-ABBE, RET-SECO, BOW-BRUC, BOW-DEVI, CAS-3GAB, CAS-SUSS). E a própria Absolvição em julgamento (por exemplo, VAL, ADV-BOSC, CAS-SHOS).

V.DISSCUSSÃO

“Se se desse a cada um o que ele merece, quem escaparia da chibata?”
(*Hamlet*).

Percebe-se nesta pesquisa o potencial do uso das histórias de Sherlock Holmes no ensino de Direito Penal e Direito Processual Penal. Elas

apresentam diferentes ilustrações de soluções de conflito com a lei, seja por aplicação de penas, seja por extinção da punibilidade, ou surpreendentemente, pelo uso da Justiça Restaurativa.

Vale comentar o destaque às soluções de Justiça Restaurativa dados por Sir Arthur Conan Doyle para Londres em fins do século XIX e início do século XX, que, em Porto Alegre, no século XXI são implantadas, por exemplo, no juizado regional da infância e da juventude (Berro; Borin, 2014). Essas práticas podem ser aplicadas em qualquer fase do processo, ou até antes, e pode ser aplicada tanto a crimes quanto a contravenções penais, tanto a crianças quanto a adolescentes (Berro; Borin, 2014, p.49). E os relatórios mostram que, do total de acordos estabelecidos nos encontros restaurativos que envolveram vítima, ofensor e comunidade, 100% estão sendo cumpridos (Berro; Borin, 2014, p.49). Vale a relação com o filme *Carros* e com as séries de televisão *House* e *13 Reasons Why*.

Quanto ao sistema carcerário, vale comentar que uma opção para evitar que as pessoas sejam excessivamente presas por delitos pequenos seria descriminalizar condutas que não afetam bens jurídicos fundamentais, e condutas que recebem tratamento mais adequado em outro ramo do Direito (OLIVEIRA; Tauil, 2018), como Holmes resolve fora das cortes diferentes casos nas histórias. Assim, a massa carcerária desnecessária diminuiria significativamente (Oliveira; Tauil, 2018)

Já quanto às possibilidades de ressocialização daqueles que são condenados, as histórias de Sherlock Holmes oferecem perspectivas desalentadoras, resultando em morte ou fuga e reincidência. As reflexões que se propõem quanto a isso incluem, mais do que políticas de reinserção do condenado, também a mudança cultural da sociedade, para que a maneira como a sociedade o recebe seja humanista (e não estigmatizadora, como na série *Black Mirror* (Silva; Kazmierczak, 2018) e na obra *Les Misérables*, pois o estigma tende a perpetuar o ciclo vicioso do crime).

Claramente, o Cinema, as séries de televisão e a Literatura não estabelecem verdades oficiais como faz o Direito, mas, por meio da ficção, do entretenimento e pela recriação de fatos e personagens, podem levar à compreensão do Direito em relação a conflitos sociais que podem ocorrer a qualquer época (Callejon, 2016).

A Literatura e os filmes continuam a dar vida a um mundo imaginário que sempre reinventa, reestrutura, refundamenta o Direito (D'Ávila, 2016; Cabral, 2016).

“O poder da arte è o poder da surpresa perturbadora” (Schama, 2010, p.10-11).

VI. CONCLUSÃO

Esta pesquisa alcançou seu objetivo de identificar exemplos de soluções de conciliação nas histórias de Sherlock Holmes. Foi, portanto, respondida a questão de pesquisa proposta, concluindo-se que “Sim”, é possível identificar, nas histórias de Sherlock Holmes, situações de resolução de conflitos com a lei que possam ser categorizadas como soluções de conciliação. A pesquisa empírica que demonstrou tal possibilidade foi realizada no cânone de livros (romances e contos) e em episódios de uma série audiovisual considerada fiel ao cânone *sherlockiano*.

Em resumo, pode-se concluir que as histórias de Sherlock Holmes aqui investigadas apresentaram situações de conflito com a lei, que foram resolvidas por meio de Conciliação. Da mesma forma que outras histórias da chamada literatura policial, percebe-se que esses textos, ao mesmo tempo em que divertem, apresentam amplo potencial de suscitar reflexões sobre a dinâmica do Direito Penal.

As principais reflexões referem-se à aplicação de técnicas da Justiça Restaurativa, que já vem sendo aplicada na prática, e também tem sido analisada em obras literárias e fílmicas em trabalhos de pesquisa (como mencionado, nas séries *House* e *13 Reasons Why* e nos filmes *Carros* e *Última Parada 174*). Assim como o personagem Sherlock Holmes, de Sir Arthur Conan Doyle, propôs soluções de conciliação entre vítima, ofensor e comunidade, em histórias publicadas há mais de cem anos, tanto mais na atualidade essa estratégia pode e deve ser aplicada.

Outras análises foram possíveis nesta pesquisa, especialmente em relação às aproximações possíveis entre as Artes e o Direito, destacadamente na área do ensino do Direito, com uso da Literatura, do Cinema e das séries de televisão. O percurso metodológico aplicado nesta pesquisa utilizou a tradicional revisão bibliográfica em um *corpus* definido,

o cânone *sherlockiano*, como confirmação dos resultados obtidos na não-tradicional revisão filmográfica nos episódios da série televisiva selecionada por ser a mais fiel ao cânone. Essas técnicas de pesquisa, assim como o uso de mapas conceituais para a apresentação do conteúdo das narrativas, configuram a principal contribuição metodológica deste trabalho, pois sua aplicação ofereceu excelentes meios de se obter e de se descreverem resultados.

Entre as limitações da pesquisa, estão as decorrentes do foco exclusivo no cânone *sherlockiano*, sendo que outras narrativas, sejam policiais ou de outro gênero, também oferecem o potencial de suscitar a reflexão sobre temas do Direito. Nesse sentido, são sugeridas como pesquisas futuras as análises de narrativas como os romances detetivescos de Agatha Christie, e as distopias, como *1984*, *O Processo*, *O Conto da Aia*, *Jogos Vorazes*, *V de Vingança*, *Fahrenheit 451*, entre outras.

Da mesma forma que no videogame *Sherlock Holmes: Crimes and Punishments*, faz parte da postura ética esperada dos operadores e dos pesquisadores em Direito a respeito de todas as situações de conflito com a lei com as quais se deparam, a reflexão contínua quanto a qual deve ser a solução que vai no caminho da Justiça. Tanto no encarceramento do ofensor, com sua ressocialização para reinserção, quanto a conciliação entre vítima e ofensor (preferível, ainda que não para todos os casos), percebe-se que as Artes apresentam imenso potencial para nutrir essas necessárias reflexões.

VII. REFERÊNCIAS

- ABUJAMRA, Beatriz; ARAÚJO, Nathália Santos, "De vítimas a réis: uma análise da síndrome de Estocolmo à luz da série 'La Casa de Papel'", in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA, (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte*. Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2018, pp. 146-161.
- ACHUTTI, Daniel Silva, *Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal*, São Paulo, Saraiva Educação, 2017.
- AFONSO, Beatriz de Cássia, "Horizontes para a Justiça Restaurativa: uma análise da aplicação das MSE e o filme Última Parada 174", in RODRIGUEIRO, Daniela Aparecida; MARTINS, Taigoara Finardi; ALVES, Angelica Rodrigues y Vanessa Padilha CATOSSI (orgs.), *Direito e Cinema Dramático em Debate*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2017, pp. 152-174.

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO
SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

ALINE VIEIRA MALANOVICZ

- ALMEIDA, J. R. D., “Cinema, direito e prática jurídica: uma introdução”, em *Revista do Curso de Direito da Faculdade Campo Limpo Paulista*, vol. 7, 2009, Porto Alegre, pp. 38-47.
- ALVARES, Rafaella Caroline Simão, “‘O Mecanismo’ e as faces da delação premiada”, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2018, ps. 265-277.
- ASAKURA, Eric Akira, “Carros e a Crise do Paradigma Punitivo: uma Experiência Restaurativa”, in AQUINO, M.; SILVA, G. B.; BONESSO, A. R. R. B. y R. G. P. BERNARDI (orgs.), *Direito e Cinema Contemporâneo em Debate*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2017, pp. 103-118.
- ATANES, Raissa Figueiredo y Sandra Suely Moreira Lurine GUIMARÃES, *A justiça restaurativa como possibilidade de judicialização dos casos de estupro contra mulheres: uma alternativa ao sistema criminal punitivista. Anais. Convenção Americana de Justiça Restaurativa*, 2., Fortaleza, Unifor, 28-29 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.unifor.br/documents/392178/3251679/GT6+Raissa+Figueiredo+Atanes+e+Sandra+Suely+M.pdf/4c27c865-7524-bca1-1a67-4db572287293>> Acesso em: 21 dez. 2019.
- BARBOSA, Bibiana Paschoalino, “Os Heróis das Ruas: Demolidor e Justiceiro como Demonstrativo do Período Humanitário da Pena versus a Vingança Privada e seus Reflexos na Sociedade Atual”, in AQUINO, M.; SILVA, G. B.; BONESSO, A. R. R. B. y R. G. P. BERNARDI (orgs.), *Direito e Cinema Contemporâneo em Debate*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2017, pp. 300-315.
- BARROS, V. S. C., “A Civilização chutou as portas do saloon: mito, política e direito em ‘O Homem que Matou o Facínora’”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016.
- BERRO, Maria Priscila Soares y Roseli BORIN, “Justiça restaurativa: Breves aspectos teóricos e principais experiências no Brasil”, in COIMBRA, Mario y José Eduardo Lourenço BERNARDI, *Violência e Criminologia I. (orgs.)*. Jacarezinho, PR: UENP & Instituto Ratio Juris, 2014 (Anais do IV Simpósio Internacional de Análise Crítica do Direito).
- BRASIL, Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Resolução nro. 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento-2289>>. Acesso em: 13 dez 2019.
- CABRAL, André Luiz Cavalcanti, “‘A Unanimidade Burra’ acerca da propriedade industrial”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 391-419.

- CALLEJÓN, Francisco Balaguer, “Verdad y Certeza en el Derecho y en la Literatura”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 333-351.
- CUNHA, Paulo Ferreira, “Uma Enciclopédia Crítica e Criativa”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 9-20.
- D’ÁVILA, Fabio Roberto, “Direito Penal, Literatura e Representações”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 352-359.
- ECA-USP, *História e Audiovisual: Circularidades e Formas de Comunicação*, Colóquio Internacional de Cinema e História, 5, UFPR, Curitiba/PR, 3-6 dez. 2019.
- GONÇALVES, Juliana Alice Fernandes e Ismael Francisco SOUZA, “Gênero, Justiça Restaurativa e Direito: um estudo sobre a violência sexual contra criança e adolescente”, Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. 12, Mostra Internacional de Trabalhos Científicos, CEPEJUR, Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2015. ISSN 2358-3010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/13120>>. Acesso em: 21 dez. 2019>.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago, “Por um conhecimento imaginário do Direito”, in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 477-508.
- KARAM, HENRIETE, “Entrevista com Lenio Streck: A literatura ajuda a existencializar o direito”, en *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, v. 4, nro. 2, 2018, pp. 615-626.
- LARANJA, Gabriel Fedoce y Mara Angélica Ferreira FEDOCE, “O Estigma de um ex-detento ante a sociedade: os desafios da ressocialização”, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2018, pp. 253-264.
- LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M.; R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016.
- MACHADO, F. J. y C. D. P. MARTENS, “Sucesso na Gestão de Projetos: uma Análise Bibliométrica”, 12. International Conference on Information Systems. Contecsi, São Paulo, 20-22 maio 2015. Proceedings... FEA-USP, 2015, pp. 3154-3173.
- MALANOVICZ, Aline Vieira, *Analisando “Sherlock Holmes: Crimes and Punishments”*, Porto Alegre, 9 ago. 2019. Disponível em: <<https://canalciencias.criminais.com.br/analizando-sherlock-holmes>>, acesso em: 21 dez. 2019.

SHERLOCK HOLMES E A OPÇÃO PELA CONCILIAÇÃO: PISTAS PARA ENSINO DE DIREITO
SEGUNDO A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

ALINE VIEIRA MALANOVICZ

- MALANOVICZ, Aline Vieira, *Sherlock Holmes - game Crimes and Punishments*, Porto Alegre, 25 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5951537>>. Acesso em: 21 dez. 2019.
- MORETTIN, E.; ROSELL, M.; FELTRIN, R. D.; B. T. RESENDE, *Cinema e história no Brasil: estratégias discursivas do documentário na construção de uma memória sobre o regime militar. Projeto de Pesquisa*, CNPq-PUBUSP. 2014-2016. Disponível em: <<http://historiaeaudiovisual.weebly.com/documentaacuterios.html>>, Acesso em: 20 dez. 2019.
- NOVAIS, Maysa Carvalhal dos Reis, *Justiça Restaurativa em crimes de violência doméstica: por uma práxis decolonial a partir do feminismo não-carcerário*, Belo Horizonte, Dialética, 2020, 280 p.
- OLIVEIRA, Vitor Vieira y Vitória Sumaya Yoshizawa TAUIL, “Falibilidade do sistema carcerário e debate da PEC 171/93 em laranja mecânica”, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA, (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2018, pp. 176-194.
- PUGLIESI, Renan Cauê Miranda, “Justiça Restaurativa em casos de estupro: por que não?”, in AQUINO, M.; SILVA, G. B.; BONESSO, A. R. R. B. y R. G. P. BERNARDI (orgs.), *Direito e Cinema Contemporâneo em Debate*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2017.
- RASERA, Jessica Caroline Pauka y Thainá Mieke Oliveira TANABE, “Foi apenas um sonho: breves reflexões sobre o aborto por meio de uma perspectiva humanística e a forma que a criminalização tem afetado as mulheres brasileiras atualmente”, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando; MEDA, Ana Paula (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte*, Jacarezinho, PR: UENP & Projuris, 2018, pp. 195-206.
- SALIBA, Maurício Gonçalves, *Justiça Restaurativa como Perspectiva Para A Superação do Paradigma Punitivo*, Dissertação de Mestrado em Direito na Universidade Estadual de Direito do Norte Pioneiro, Jacarezinho, 2007.
- SCHAMA, S., *O poder da arte*, São Paulo, Companhia das Letras, 2010, pp. 10-11.
- SICA, Leonardo, *Justiça restaurativa e mediação penal: O Novo Modelo de Justiça Criminal e de Gestão do Crime*, Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2007.
- SILVA NETO, Geraldo Rodrigues y Hugo PIRES, *Grande Sertão: entre veredas e direito*, in BERNARDI, R.; SALIBA; M. G.; BERTONCINI, C.; PASCHOAL, G. H., *Direito e Cinema em debate*, Jacarezinho-Paraná, UENP, 2015, pp. 223-236.
- SILVA, Brenda Caroline Querino y Luiz Fernando KAZMIERCZAK, “A propagação da cultura do ódio e a violação da dignidade humana do apenado à luz de Black Mirror”, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA

- (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte. Jacarezinho*, PR: UENP & PROJURIS, 2018, pp. 61-79.
- TEDESCO, Ignacio, *El acusado en el ritual judicial*, Buenos Aires, Ediciones Didot, 2016. ISBN: 978-987362010-2. 450p.
- VEIGA, Rômulo Blecha, O Desafio da Ressocialização, in KAZMIERCZAK, Luiz Fernando y Ana Paula MEDA (orgs.), *Direito e Cinema Penal e Arte. Jacarezinho*, PR: UENP & Projuris, 2018, pp. 240-252.
- XEREZ, R. M., "A Norma Jurídica como Obra de Arte", in LEITE, G. S.; FRANCA FILHO, M. y R. PAMPLONA FILHO (orgs.), *Antimanual de Direito e Arte*, São Paulo, Saraiva, 2016, pp. 453-477.

Fecha de recepción: 8-6-2020.
Fecha de aceptación: 13-9-2020.

Estudios e
investigaciones

Introducción al simposio sobre imágenes visuales y cultura popular en la enseñanza del Derecho¹

MICHAEL ASIMOW² y TICIEN MARIE SASSOUBRE³

RESUMEN

La siguiente traducción forma parte de una introducción de una publicación de un simposio sobre imágenes visuales y cultura popular en la enseñanza del Derecho publicado en el *Journal of Legal Education* en el año 2018 con el objetivo de ayudar a los docentes a identificar las herramientas visuales más relevantes para sus objetivos de enseñanza.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza - Imágenes - Cultura popular.

- ¹ Título original "Introduction to the Symposium on Visual Images and Popular Culture in Legal Education", en el nro. 1, volumen 68 del *Journal of Legal Education* (2018); traducido al español por Candela Álvarez y Aldana Vivas Lucic (estudiantes de la carrera de Traductor Público en la Universidad de Buenos Aires). Agradecemos a los autores y a *Journal of Legal Education* por permitirnos publicar el presente artículo. La publicación completa de los artículos a los que alude esta introducción pueden consultarse en: <<https://jle.aals.org/home/vol68/iss1/>> [consulta: 19-10-2020].
- ² Profesor visitante de Derecho de la Escuela de Derecho de Stanford y profesor de Derecho Emérito de la Escuela de Derecho de la Universidad de California en Los Ángeles. Correo electrónico: asimow@law.stanford.edu.
- ³ Profesor de la Escuela de Derecho de Stanford. Correo electrónico: tassoubre@law.stanford.edu.

Introduction to the Symposium on Visual Images and Popular Culture in Legal Education

ABSTRACT

The following translation is part of an introduction to a publication of a symposium on visual images and popular culture in legal education published in the *Journal of Legal Education* in 2018, with the aim of helping teachers to identify the most visual tools relevant to your teaching goals.

KEYWORDS

Learning - Images - Popular culture

Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho se basó exclusivamente en el uso de textos escritos. Las colecciones de sentencias eran simplemente eso, copias editadas de sentencias apeladas con notas escritas. Las imágenes en dichas colecciones de sentencias eran tan raras que debían protegerse mediante la Ley de Protección de Especies en Peligro de Extinción. En las clases, los profesores escribían palabras en el pizarrón, a diferencia de hoy, que muchos han comenzado a utilizar herramientas tecnológicas, tales como Power Point, para facilitar la enseñanza en el aula y, sin embargo, el material que se proyecta generalmente muestra más texto. De cualquier manera, en nuestro mundo social, la fuerza de lo visual le gana a la fuerza del texto escrito. Hoy, navegamos en un mar de imágenes presentes en la televisión, en los carteles, en las computadoras. Nuestros estudiantes piensan de manera visual y la enseñanza del Derecho debe mantener ese ritmo.

Este simposio explora los posibles usos de la imagería visual en la enseñanza del Derecho. Los 15 artículos relativamente breves que se encuentran a continuación toman diferentes rumbos, pero todos tienen como objetivo proponerles nuevas ideas y nuevas metodologías a los profesores de Derecho. Los dividimos en tres categorías: la primera categoría

es el uso de contenido didáctico visual (por ejemplo, escenas de programas de televisión y de películas) en la enseñanza del Derecho tradicional. La segunda, enseñarles a estudiantes de Derecho a interpretar y crear contenido visual y lidiar con las nuevas plataformas de comunicación. La tercera, la enseñanza del Derecho y la cultura popular.

Desde ya, las tres categorías se superponen de varias maneras. Una clase de Derecho y cultura popular puede dedicarse completamente a usar programas de televisión y películas con el fin de enseñar doctrina o responsabilidad profesional para combinar, de esta manera, la primera y tercera categoría. O una clase en la cual se realicen documentales que puedan ser utilizados en casos de pena de muerte, y así, combinar la primera y segunda categoría. O una clase práctica, en la cual solo se concentren en contenido didáctico visual, tales como simulaciones, para el uso de casos de daño causado a las personas, lo cual combina la primera y segunda categoría. Aunque las categorías sean fluidas, esperamos que organizar el simposio de esta manera ayude a los lectores a identificar las herramientas visuales más relevantes para sus objetivos de enseñanza.

I. EL USO DE CONTENIDO VISUAL Y DE LA CULTURA POPULAR EN LA FACULTAD DE DERECHO

Los primeros seis artículos del simposio hacen referencia al uso de la imaginaria visual en la enseñanza del Derecho tradicional en la Facultad de Derecho. El artículo de Elizabeth G. Porter, *Imagining Law: Visual Thinking Across the Law School Curriculum* (en español, *Imaginando el Derecho: el pensamiento visual en todo el plan de estudios de la carrera de Derecho*) es un buen punto de partida. Como la práctica legal se vuelve cada vez más multimodal, Porter sostiene que el uso de contenido visual debe integrarse a la enseñanza del Derecho y sugiere “maneras prácticas y de poca fricción para incorporar un elemento visual a cualquier materia que se dicte”. Los profesores de Derecho pueden mostrarles a sus alumnos documentos legales que incluyan a la imaginaria visual. Sin embargo, también pueden analizarse el efecto persuasivo del formato, de la tipografía y de otros aspectos visuales de documentos que tradicionalmente suelen contener solamente palabras. Asimismo, Porter propone darles

lugar a los estudiantes para que puedan practicar localizar y analizar las cuestiones legales a través de imágenes que capturan conceptos legales.

Los otros artículos en esta parte del simposio se concentran en el uso de imágenes en la enseñanza de ramas particulares del Derecho. Por ejemplo, el artículo de George Fisher llamado *Evidence by the Video Method* (en español, *Prueba a través de videos*) describe la utilización de videos cortos y claros provenientes de la cultura popular para generar una hipótesis en clases donde se estudien los medios de prueba. Luego, Fisher separa la clase entre fiscales y defensores para debatir sobre la admisibilidad de las pruebas. Uno de los videos que utiliza Fisher es un testimonio escalofriante de una expareja de un acusado en el cual cuenta cómo él la amenazaba con torturarla en caso de que ella le fuera infiel. ¿Se puede considerar al testimonio que se presenta con el propósito de probar que una persona actuó de una determinada manera basada en su carácter como un medio de prueba ilegal? En California no. ¿Y qué ocurre con la escena de la película *Atracción fatal* en la cual un hombre le confiesa a su esposa que le fue infiel? ¿Sería inadmisibile la prueba testimonial indirecta ofrecida luego de un juicio por homicidio? Todo depende de quién está en juicio y el motivo de este. Si bien Fisher argumenta que algunos de los espantosos comportamientos humanos que hallamos en las pruebas deben abordarse sin considerarlos ficción, usar escenas de la cultura popular, tiene, por lo menos, dos ventajas. La primera es que les permite a los estudiantes hacer una representación como si fuesen abogados defensores de manera más libre ya que no hay ninguna situación de la vida real que esté en juego. La segunda es que con la cultura popular se imaginan y dramatizan situaciones que ninguna cámara podría capturar en la vida cotidiana. Estas escenas les dan vida a los riesgos emocionales y sociales de las cuestiones que pueden ser opacas o poco fructíferas si se presentan en un texto escrito.

El artículo llamado *Beyond Greed Is Good: Pop Culture in the Business Law Classroom* (en español, *La codicia es buena: la cultura popular en la clase de Derecho Empresarial*), de Felice Batlan y Joshua Bass, presenta películas y programas de televisión para clases de organizaciones empresariales. Los alumnos que vayan a dichas clases podrían, claramente, creer que es un curso muy abstracto y con mucho contenido. Pero, usar la cultura

popular para contextualizar los conceptos de la materia ayuda a que dichos conceptos sean más comprensibles y más interesantes, así como permite que se analice un marco social más amplio del cual surgen los conceptos. El documental *The Trouble with Antibiotics* (en español, *El problema con los antibióticos*) y un episodio de *Billions* aclaran si la finalidad de una empresa es obtener ganancias a pesar del daño social que puedan ocasionar. Los episodios de *Silicon Valley* no solo son graciosos, sino que también enriquecen el debate acerca de la responsabilidad limitada y el deber de cuidado. Y, obviamente, la famosa frase de Gordon Greko “la codicia es buena” de *Wall Street* alienta la discusión sobre la compra apalancada de empresas (*leveraged buyouts*), los bonos basura y la información privilegiada.

En *Expanding the Pie or Slicing the Bug? ADR Education via Animated Short* (en español, *¿Buscar un acuerdo en común o dividir al bicho en dos? Métodos alternativos de resolución de conflictos, educación a través de cortos animados*), Jennifer L. Schulz analiza la utilización de un corto para enseñar métodos alternativos de resolución de conflictos. *Dinner for two* (en español, *Cena para dos*) es un corto animado protagonizado por dos lagartijas que pelean por comerse a un bicho y un sapo que los ayuda a encontrar una solución de mutuo acuerdo. En solo siete minutos, el corto muestra muchos conceptos fundamentales de los métodos alternativos de resolución de conflictos como, por ejemplo, los riesgos de atrincherarse en la posición de uno, el uso de la mediación para evitar acuerdos nulos (tal como un juicio), y la importancia de permitir que las partes eviten la humillación. Asimismo, el comportamiento del sapo muestra la importancia de la ética del mediador.

Philip N. Meyer y Catlin A. Davis sostienen que la defensa exitosa en el derecho penal depende de la habilidad del abogado para contar historias persuasivas. En su artículo, *Law Students Go to the Movies II: Using Clips from Classic Hollywood Movies to Teach Criminal Law and Legal Storytelling to First-Year Law Students* (en español, *Los estudiantes de derecho van al cine II: La enseñanza del derecho penal y la oratoria en el derecho para estudiantes del primer año a través de los clásicos de Hollywood*), se describe como Meyer utiliza un fragmento de la película *Ambiciones que matan* para enseñar los elementos del dolo en casos de homicidio. En el fragmento se observa la dificultad que existe para catalogar el estado mental

de George Eastment cuando su novia embarazada muere a causa de un desafortunado viaje en canoa. ¿Sería homicidio simple?, ¿agravado?, ¿culpable?, ¿o ninguno de las anteriores? Meyer les da la oportunidad de actuar como si fuesen fiscales que deben lograr transformar los hechos disponibles y ambiguos en una narración convincente.

En *A Dose of Color, A Dose Of Reality: Contextualizing Intentional Tort Actions with Black Documentaries* (en español, *Una dosis de color, una dosis de realidad: la contextualización de los delitos civiles dolosos a través de documentales sobre personas afroamericanas*), Regina Austin describe cómo los documentales pueden proporcionar un contexto cultural importante en el análisis de una demanda por ilícitos civiles. Austin manifiesta que este tipo de análisis del contexto expone las condiciones sociales que producen litigios. Por ejemplo, analiza el caso de *Klayman v. Obama*, en el que Larry Klayman sostiene que el movimiento *Black Live Matters* y otros demandados, eran culpables de varios delitos civiles dolosos por fomentar agresiones contra la policía en comunidades afroamericanas. El tribunal desestimó el caso, pero se negó a hacer responsable a Klayman de las sanciones. Austin yuxtapone la demanda de *Klayman* con dos documentales: el primero, *No soy tu negro*, que sitúa la demanda de Klayman en la resistencia histórica y tradicional blanca contra la reivindicación propia de los negros. Y, el segundo, *Whose streets?* (En español, *¿A quién le pertenecen las calles?*) se enfoca en las protestas ocurridas en la ciudad de Ferguson, Estados Unidos, que sucedieron como consecuencia del asesinato de Michael Brown, cometido por la policía. *Whose streets?* otorga una contranarrativa convincente a los reclamos de Klayman mediante la exposición de las prácticas discriminatorias del gobierno de Ferguson, la exposición de la violencia policial y la humanización de los manifestantes.

II. ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES DE DERECHO A INTERPRETAR Y CREAR CONTENIDO VISUAL

En seis de los artículos del simposio se ofrecen distintas perspectivas sobre la enseñanza de la alfabetización visual en facultades de derecho. En estas clases, se les enseña a los estudiantes, de diversas maneras, cómo interpretar imágenes visuales, emplear distintas alternativas para

relatar historias gráficamente, implementar la retórica visual, crear estas imágenes para utilizar en ámbitos jurídicos, así como identificar y evitar los errores del realismo ingenuo.

Richard K. Sherwin da una descripción de sus clases de persuasión visual en *Visual Literacy for Legal Profession* (en español, *La alfabetización visual para el ejercicio de la abogacía*). Sherwin observa que lo visual transmite más información, de forma más clara y con un mayor impacto emocional que las palabras. Como resultado, es más probable que se impugnen pruebas provenientes de textos o de testigos que prueba visual. Además, las personas suelen creer que su propia interpretación de imágenes visuales es objetiva, una tendencia que se denomina “realismo ingenuo”. En estas clases interdisciplinarias, Sherwin les enseña a sus estudiantes a interpretar y también crear contenido visual persuasivo, como los relatos visuales. Los alumnos observan una gran cantidad de imágenes, como por ejemplo gráficos, simulaciones y videos de cámaras de vigilancia. Asimismo, aprenden al participar en los ejercicios, hacer y editar sus propios videos.

Michael D. Murray también enseña sobre persuasión visual. En su artículo *The Sharpest Tool in the Toolbox: Visual Legal Rhetoric* (en español, *La herramienta más afilada de la caja: la retórica jurídica visual*) enfatiza la idea de que la imaginación visual no solo es más rápida que las palabras sino que logra persuadir aún más al público acerca de la verdad de lo que enuncia una persona en una situación comunicativa. En el artículo se ofrece una guía práctica para determinar en qué momento utilizar, o bien evitar utilizar, herramientas visuales al presentar escritos iniciales, informes o prueba. Cuando se utilizan estas visuales, el abogado debe considerar cuestiones relativas a la *mise-en-scène* (es decir, la puesta en escena o lo que se puede ver en la imagen), hasta qué punto es apropiado manipular el contenido de estas imágenes y si usar color. El autor nos recuerda que los riesgos de estas consideraciones no son simplemente estratégicos, sino que son éticos. Asimismo, Murray alienta el uso de grupos de foco para evaluar la prueba visual que considera utilizar el abogado, ya que el impacto emocional de una imagen visual en particular puede variar considerablemente entre las distintas personas que la observan.

El artículo de Naomi Jewel Mezey, *Teaching Images* (en español, *Enseñar con imágenes*) se centra en el infame video de la persecución automovilística del caso *Scott v. Harris*. Mezey utiliza el video para enseñar sobre el juicio sumario, pero su artículo es útil para demostrar, de forma más general, cómo enseñarles a estudiantes a involucrarse de manera crítica con videos presentados como prueba. En el caso *Harris*, la mayoría de los jueces de la Corte Suprema consideró concluyente la prueba de la cámara de video del panel de control de un auto. Sin embargo, y Mezey insiste con esto, una imagen nunca habla por sí sola. La autora describe en su artículo el ejercicio en el que los alumnos llegan a comprender las maneras en las cuales el análisis del video que realiza la Corte confunde la interpretación subjetiva con los hechos que se observan. A través de esta actividad, los estudiantes aprenden que cuando una foto o video se usa como prueba, debe analizarse con el mismo cuidado que el testimonio de un testigo. Dentro de las preguntas que se deben responder sobre una imagen, podemos encontrar las siguientes: ¿cuál fue el punto de vista?, ¿cómo se edita o limita según la posición de la cámara?, ¿cuál es su claridad relativa?, ¿tiene al menos los elementos necesarios para responder una pregunta que se relacione con el derecho? Es mucho más difícil determinar la racionalidad de una acción que se observa en un video cuando se reconoce que las distintas personas que lo vean lo interpretarán de maneras distintas.

En el artículo de Ticien Marie Sassoubre, *Visual Persuasion for Lawyers* (en español, *Persuasión visual para abogados*), la autora estudia la definición de “alfabetización visual”, que no es lo mismo que la alfabetización de textos, ya que no leemos imágenes de la manera en que leemos textos. La alfabetización visual no transmite información de la misma forma en que lo hace un texto, y tampoco existen instrucciones que la ley pueda obtener de otras disciplinas para interpretar imágenes. Sassoubre propone que la alfabetización visual para abogados puede requerir que se desarrollen aptitudes en una amplia variedad de prácticas visuales figurativas al introducirse en el mundo del discurso legal. En su curso de alfabetización visual, ella hace hincapié en la investigación acerca de cómo y por qué se crean varios tipos de imágenes, las historias legales y sociales de diferentes prácticas visuales figurativas, y teorías de interpretación competitivas. Asimismo, en el curso se explora la manera en que las

imágenes visuales que se impregnan en nuestra cultura le dan forma al análisis legal y crean hechos sociales.

En el artículo de William S. Bailey, *Lessons from Pop Culture: What School of Rock Can Teach the School of Law?* (en español, *Lecciones de la cultura popular: ¿qué le puede enseñar Escuela de rock a la “Escuela” de Derecho?*), se analiza la utilización de la cultura popular y de la prueba visual en la enseñanza de la defensa en juicio. En la película *Escuela de rock*, Dewey Finn transforma una aburrida clase de música al involucrar a los alumnos en el *rock and roll*. Imitando a Dewey, Bailey sostiene que la mayoría de los abogados no cuentan con un buen nivel en lo que respecta a sus habilidades de comunicación y de persuasión. En sus clases, Bailey utiliza la cultura popular para demostrar cómo relatar historias de manera efectiva y brinda un entrenamiento intensivo para el uso de herramientas visuales, tales como la animación por computadora.

En el artículo llamado *Narrative Topoi in the Digital Age* (en español, *Narrativas topoi en la era digital*), Zahr K. Said y Jessica Silbey sostienen que para la enseñanza del Derecho se deben tener en consideración foros nuevos y persuasivos para el relato de historias y la comunicación (los cuales ellos definen como topoi narrativos). Presentan tres ejemplos de nuevos géneros fuertes y jurídicamente relevantes: *podcasts* y programas de televisión, *feeds* de Twitter conectados y *fake news*. Programas de televisión y *podcasts*, tales como el éxito *Serials*, han cambiado la manera en la que el público se identifica con las historias y han generado que las personas realicen maratones televisivos o de *podcasts*. Incluso, muchos de estos tienen como temática principal el derecho o crímenes. Said y Silbey exploran la forma en que esos relatos divididos en capítulos cumplen con las expectativas del público: *Serial* fue un verdadero éxito ya que cada episodio no concluía de manera ordenada, cada podcast contenía mucha información nueva, pero al final, los oyentes que buscaban una respuesta clara sobre si Adnan Syed era culpable se quedaron con la duda. Sara Jeong explica de forma simple y rápidamente lo que ocurre en el juicio de *Google v. Oracle* en su Twitter, y esto también constituye una nueva forma de narrar. Y los fenómenos del *clickbait* y de las *fake news* desafían las normas consuetudinarias sobre la autoridad

y la verdad. Los estudiantes de derecho también deben entender estas nuevas maneras de relatar historias.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA CULTURA POPULAR

Por último, el simposio concluye con tres artículos sobre la enseñanza del Derecho y la cultura popular. Inspirados por un plan de estudios de derecho y literatura consolidado, aquellos que ofrecen seminarios sobre derecho y cultura popular pueden elegir varios caminos para enseñar con esta gran cantidad de material.

El artículo de Michael Asimow, *The Mirror and the Lamp: The Law and Popular Culture Seminar* (en español, *El espejo y la lámpara: seminario de derecho y cultura popular*) defiende el valor de dichos seminarios. Los medios de comunicación de cultura popular sirven como “espejos” valiosos, aunque distorsionados, de la realidad sobre el derecho y la opinión pública que pretenden representar. Asimismo, sirven como una “lámpara” poderosa a través de la cual se le enseña a la gente (y se la confunde) sobre el sistema legal. Asimow elige diferentes películas y programas de televisión para ilustrar ciertas áreas del derecho y de la práctica del derecho, como el clásico de 1933, *Counsellor at law* (en español, *Asesor legal*), dirigida por William Wyler. Esta película les muestra a los estudiantes cómo es en realidad la vida real de un abogado, no son enfrentamientos dramáticos en salas de audiencias, sino que se trata de gestionar una oficina atareada, con una sala de espera llena de clientes, y el teléfono sonando ininterrumpidamente. Los abogados deben lidiar con los problemas del personal, de los socios, de los asistentes legales, y de los empleados que operan el conmutador. Tienen que ganar dinero sin dejar de lado su vida personal. La película está llena de material relacionado a la diversidad cultural, las clases sociales y la etnia. En la película aparecen dilemas étnicos constantemente y, el protagonista, George Simon (John Barrymore), un abogado exitoso, no siempre está del lado correcto.

En el artículo *It All Started with Columbo* (en español, *Todo empezó con Columbo*), Christine A. Corcos analiza el valor de los seminarios sobre derecho y cultura popular, así como algunos de los problemas prácticos que los instructores se encuentran al dar las clases. Ella ve las clases como una excelente manera para reexaminar, a través de una

perspectiva cultural, los principios y procesos legales que los estudiantes ya aprendieron en otros cursos. De los problemas prácticos, el primero es la necesidad de convencer al comité del plan de estudios del valor del curso, el segundo es que el profesor debe fijar un método para estructurar la materia, el tercero es que el profesor debe adquirir destrezas y mantenerlas en otras disciplinas aparte del derecho, el cuarto es que el instructor debe elegir la bibliografía, decidir si enviar tarea, elegir qué temas son aptos para tomar en los exámenes y establecer un criterio de calificación, y quinto, el instructor debe considerar llevar invitados a las clases. Corcos invita a un director de cine local y los estudiantes siempre disfrutaban de su presencia. Por último, el instructor debe encontrar un equilibrio entre la interpretación de las películas por parte de los estudiantes y el punto de vista impuesto por el instructor que está mejor calificado.

En *Dr. Strangelaw, or How I Learned to Stop Worrying and Love Pop Culture* (en español, *Dr. Insólito o: Cómo aprendí a dejar de preocuparme y amar la cultura popular*), Donald Papy relata cómo llegó a ser profesor de derecho y cultura popular. Todo empezó con una experiencia frustrada como comentarista de televisión de la audiencia sobre Clarence Thomas llevada a cabo por el Senado estadounidense para aprobarlo como funcionario federal designado por el presidente. Luego, apareció el caso de O. J. Simpson y se dio cuenta de que los medios de comunicación masivos tenían efectos en el sistema legal. Posteriormente, comenzó a leer literatura fascinante sobre el nuevo movimiento de derecho y cultura popular, lo cual lo llevó a percatarse que la gente aprende la mayoría de las cosas que sabe sobre derecho y abogados a través de la cultura popular, y que los medios de comunicación masivos afectan al sistema legal de manera profunda. Papy insiste en que los profesores de derecho deben ser conscientes de la interrelación entre el derecho y la cultura popular.

IV. CONCLUSIÓN

Vivimos en un mundo multimodal, la realidad ya está transformando la práctica legal, y es momento de que la enseñanza del Derecho se adapte al siglo XXI. Mientras esperamos que este simposio deje las cosas

INTRODUCCIÓN AL SIMPOSIO SOBRE IMÁGENES VISUALES Y CULTURA POPULAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

MICHAEL ASIMOW – TICIEN MARIE SASSOUBRE

más claras, vale la pena explorar las oportunidades de enriquecer la enseñanza del Derecho y darle más vida a esta a través de imágenes visuales y de la cultura popular. Esperamos que todos los profesores consideren de manera cuidadosa cómo pueden sacarle provecho a estas poderosas herramientas de enseñanza, mientras tanto, ¡disfruten los siguientes quince artículos!

El currículo de la Escuela Judicial de Tucumán: a la búsqueda de su código identitario

FERNANDO GANAMI¹

RESUMEN

Presento un estudio del currículo de la Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán.

Postulo que, en su reconstrucción histórica, recoge el legado de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia (1776-1872) y, en su desarrollo, adopta rasgos para la formación de aspirantes a magistrados a partir de sus dimensiones generales y particulares, la invención de sus tradiciones, su matriz ideológica y sus específicas prácticas de capacitación judicial.

Describo las Escuelas Judiciales como instituciones portadoras de hábitos, valores y modalidades de enseñanza del derecho relacionadas de mejor manera con el casuismo del derecho indiano antes que con un estudio sistemático y exegético propio de la codificación.

Puntualizo que, luego de un período oscuro de casi cien años, estas escuelas reaparecen en la escena latinoamericana en las décadas de los '70 y '80 del siglo XX, como productos de un proyecto político con antecedente y fundamento en tres episodios: la recuperación de las democracias; las reformas de los códigos procesales penales en sistemas adversariales y de oralidad, y el surgimiento de las teorías críticas del derecho.

¹ Profesor Asociado de Teoría del Estado "A" y Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán, Especialista en Docencia Universitaria (UTN Regional Tucumán), Director Académico de la Escuela Judicial CAM de Tucumán (2014-2020). Correo electrónico: ferganami@gmail.com.

Analizo que esta política pública tucumana ha diseñado en su código curricular un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo. Su programa tiene propuestas de educación interdisciplinaria, formación en gestión del conocimiento, clases con participación activa de los estudiantes, relevancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

PALABRAS CLAVE

Currículo - Escuela judicial - Competencias - Plan de estudios.

The curriculum of the Judicial School of Tucumán: in search of its identitary code

ABSTRACT

I present a study of the curriculum of the Judicial School of the Advisory Council of the Magistracy of Tucumán.

I posit that, in its historical construction, the school collects the legacy of the Theoretical-Practical Academies of Jurisprudence (1776-1872) and, in its development, it takes on traits for the future judges' training based on its general and specific dimensions, the invention of its traditions, its ideological matrix and its specific judicial training practices.

I describe the Judicial Schools as institutions that carry habits, values, and patterns of law teaching related to the casuistry from the indigenous law rather than a systematic and exegetical study derived from the codification.

I point out that, after a long dark period of almost one hundred years, these schools reappeared in the Latin American scene in the 1970s and 1980s of the 20th century, as a political project's product with backgrounds and fundamentals-based on three episodes: the recovery of democracies; the reforms of the criminal procedure codes in adversarial systems and oral systems; and the emergence of critical legal theories.

I analyze that this public policy in Tucumán has designed in its curricular code a *linking syllabus*, an integration plot, and the articulation of skills with different perspectives: situated learning, learning based on problems, authentic tasks, collaborative learning. Its program has interdisciplinary education proposals, training in knowledge management, classes with the active participation of students; the relevance of the juridical clinic, the negotiation, and other activities aimed at “learning to do”.

KEYWORDS

Curriculum - Judicial school - Skills - Syllabus.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Judicial del Consejo Asesor de la Magistratura (en adelante identificado por sus siglas: CAM) de Tucumán diseñó lo que puede denominarse un plan de estudio mixto de vinculación, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas.

En diversas disciplinas — historia de las ideas, microhistoria, historia del derecho, bibliología, genealogía, prosopografía, historia de las universidades, didáctica, historia de la educación, sociología del derecho, teoría del Estado aplicada al gobierno judicial y otras— es posible encontrar desarrollos directamente relacionados con el tema de este trabajo, siendo novedoso por inexplorado el abordaje integral del fenómeno orientado a una escuela judicial en un tiempo y espacio determinado.

Todas estas perspectivas llevan a constituir lo que Bernstein (1988) denomina un “código integrado”.²

² En el código integrado, según Bernstein, los diferentes contenidos del saber están subordinados a una idea que los unifica y, en consecuencia, se reduce la autoridad propia de cada uno de estos saberes, vistos por separado. Esto tenderá a disminuir la independencia pedagógica de los profesores y a aumentar la de los alumnos. El código integrado rompe la organización jerárquica establecida por el código *collection* y crea condiciones favorables para las relaciones horizontales fuertes: lazos horizontales entre los alumnos ligados a una tarea escolar común y atenuación de la separación entre el personal docente. Un desarrollo completo de la teoría de Bernstein aplicada a la enseñanza del derecho en PEZZETTA, Silvina, “El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario”, en *Academia*.

Esta idea de código será complementada, a los fines de remarcar el recorrido histórico de las escuelas judiciales en América Latina, con un desarrollo crítico del proceso de alejamiento del casuismo del derecho indiano y la adopción –simultánea a la consolidación del Estado-Nación en la Argentina– de los principios sistemáticos de la codificación.

La exaltación del método exegético, la consolidación de la primacía de la ley como casi excluyente fuente del Derecho y el cambio hacia una organización judicial rentada y letrada tendrán impacto directo y negativo en el currículo de las escuelas judiciales, que sólo reaparecerán en escena en plenitud un siglo después del desarrollo en toda la geografía del estado argentino de los estudios universitarios de derecho.

El análisis del código del currículo de la Escuela Judicial CAM nos permitirá evidenciar su gestación y el desarrollo planificado y autogestionado de una política pública de capacitación para adultos (abogados/as) capaz de modificar la lógica de configuración y estructura del gobierno judicial de Tucumán.

En el Capítulo I de este trabajo se analizará el concepto de currículo, y se adoptará para su desarrollo posterior, por su énfasis en el carácter político del mismo y su implicancia para la identificación de la estructura social dinámica de determinación curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, la definición de Alicia de Alba.

En el Capítulo II, concebido el currículo como una síntesis de elementos culturales a partir de la relación *hegemonía-resistencia*, se distinguirán y describirán respecto de la Escuela Judicial CAM las dimensiones generales y particulares de su currículo.

En sus Capítulo III y IV, en un recorrido histórico del modo de enseñar el derecho y de la relación de los abogados con la sociedad y la organización del poder judicial en el diseño institucional en América Latina, postularé que la Escuela Judicial CAM recrea en su diseño curricular parte de la tradición de las Academias Teórico-Prácticas que funcionaron en nuestro territorio en el período 1776-1872.

Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 7, nro. 14, 2009, pp. 149 y ss. En un enfoque de sociología de la educación, USATEGUI BASOZÁBAL, E., "La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar", en *Revista de Educación*, nro. 298, 1992, pp. 163-197.

La descripción del diseño curricular de estas Academias de Jurisprudencia demostrará las notables semejanzas con el programa mixto de formación en competencias de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

Por último, en el Capítulo final de este trabajo el código curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán será analizado como un plan de estudios de vinculación que integra, en un modelo mixto, un programa **que** competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

En ese afán se presenta un análisis sobre las formas en que el conocimiento y la enseñanza del oficio de ser juez –similar y también diferente a la enseñanza del derecho– es distribuido específicamente en sus aulas.

CAPÍTULO I. DELIMITANDO UN CAMPO DISCIPLINAR COMPLEJO/HÍBRIDO: EL CARÁCTER POLÍTICO DEL CURRÍCULO

El currículo es un campo de estudios y de prácticas que generó, en un tiempo bastante reciente, transformaciones pedagógicas relevantes.

Es posible afirmar de inicio, como sostienen Bolívar (2008), Díaz Barriga (2003) y Nagles y Calderón (2016), que así concebido y desde su compleja problemática, el currículo ha desplazado el discurso clásico de la pedagogía alterando el espacio propio de la didáctica.

El concepto proviene del latín *currere*, lo cual traduce documento o guía, y evidencia que, desde muy temprano, su significado se asoció a lista, programa o cursos.

Su origen histórico, en cuanto campo disciplinar, se encuentra en la primera mitad del siglo XX, con un proceso de mundialización consolidado recién en el último tercio de dicha centuria. Esto se dio, tal como lo describe Díaz Barriga (2003), a la sombra del surgimiento de la sociedad industrial, la evolución de la ciencia de la educación estadounidense y el establecimiento de las legislaciones y los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo.

Varios autores advierten sobre la conveniencia de distinguir su concepto de su proyección disciplinaria (Díaz Barriga); dando cuenta de su condición de concepto “*polisémico*” (Nagles, J. C. y Calderón López),

“*multifacético y elusivo*” (Bolívar); o advirtiendo sobre la paradoja y tensión interna de su proyección como disciplina.

Es de tal entidad su polisemia que se conciben numerosas definiciones,³ determinadas por perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas. Así, Rodríguez Diéguez (1985) distingue por lo menos seis grupos de conceptos posibles de currículo: 1) como agrupamiento de cursos o contenidos; 2) como plan general de instrucción; 3) como cursos y experiencias planificadas; 4) como serie estructurada de metas o propósitos educativos; 5) como programa de actividades, y 6) como documento escrito del programa educativo.

A tanto llega esta polisemia que un recurso recurrente consistió en dotar al término de un adjetivo que ayude a completar su conceptualización y a enriquecerla, por ejemplo: currículo “oculto”, “formal”, “vivido”, “**procesal**”.

No obstante estos esfuerzos, una conceptualización definitiva del fenómeno es un camino sin final, que sólo nos conduce a lo que Bolívar (2008) tan bien describe como un “*ejercicio escolástico vano*”.⁴ Más provechoso aparece, entonces, encontrar y dimensionar en toda su amplitud el carácter político de construcción social del currículo.

En nuestro país, encontramos dos grandes debates sobre el currículo. Uno enfatiza sus fines, acentuando su análisis en los contenidos (productos) o los procesos. El otro fija su desarrollo en una dimensión de medios y experiencia (conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece o procesos que pone en juego) y resalta la dimensión de

³ Judith Caicedo Nagles y Jorge Hernán Calderón López, en un intento exhaustivo de conceptualización, reseñan treinta y ocho (38) definiciones de currículo de calificados autores, divididos en dos grandes macro-categorías: 1. ¿Qué es currículo? —lo que es—, y 2. ¿Para qué del currículo? —lo que hace—. De la primera el análisis de sus significados son agrupados en tres categorías: a) Centrados en la organización del saber —Planes—; b) Centrados en la organización de la acción —Experiencias—, y c) Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción —planes y acciones—. En la segunda macro-categoría se agrupan también en tres categorías: a) Centrados en la organización del saber —Planes fin enseñanza—; b) Centrados en la organización de la acción —Experiencias fin eficacia—, y c) Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción —planes y acciones—.

⁴ BOLÍVAR, A., *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe, 2008, p. 8

planes como resultados intencionales del aprendizaje (objetivos o metas) o experiencias vividas en el aula.

De tal suerte, la producción teórica local se encuentra agrupada en dos grandes categorías: una vinculada al diseño e innovación curricular con relatos de experiencias institucionales de cambio curricular y diseños de PEI (proyectos educativos institucionales) y PCI (proyectos curriculares institucionales); y la otra centrada sobre los participantes en el desarrollo del currículo, con enfoques prácticos y críticos de teorización curricular. El presente trabajo se inscribe en la primera categoría.

Se adoptará la idea del currículo como un “híbrido” que combina diversas tradiciones y movimientos culturales, concebido siempre como un *constructo histórico*, tanto en su teoría como en sus prácticas, por lo que corresponde a cada comunidad educativa la definición de su alcance.

Esta construcción histórica va a permitir por un lado explicar las relaciones intrínsecas escuela-sociedad y teoría-práctica, y por el otro precisar el rol de los actores en la dinámica de las instituciones educativas.

Así concebido, y en una primera aproximación, la definición propuesta estará indudablemente más alejada de una cuestión epistemológica y mucho más cerca de un debate sobre prácticas sociales e históricas.

Adoptaré para este trabajo la definición de currículo de De Alba:⁵ *“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”*.

⁵ ALBA, A. de, *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998, p. 3.

Esta definición, bastante extensa, tiene la ventaja de su énfasis en el carácter político e histórico del currículo y su vinculación directa sobre el diseño e innovación con relatos de experiencias. Estamos en presencia de una construcción cultural, donde su significado se encuentra íntimamente relacionado con una tradición político-educativa.

A partir de esta definición, se relacionarán sus componentes con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

Esta institución tucumana será concebida siguiendo a Clotilde Yapur (2007) como un “sitio de conflicto, de dinámicas implícitas, de disputas de poder, de marcadas diferencias entre el deber ser y la realidad”.⁶

La Corte Suprema de Justicia de Tucumán, la Legislatura, el Consejo Asesor de la Magistratura (CAM) en sus diferentes composiciones bianuales desde el 2013, el Consejo Académico de la Escuela con sus integraciones estamentales diversas desde el 2014, los Colegios Profesionales de Abogados, la Escuela Judicial de la Nación, la Asociación de Magistrados, las Facultades de Derecho existentes en la provincia, la Dirección Académica de la Escuela, los formadores y los alumnos constituyen esa estructura social dinámica del momento inicial de determinación curricular, de transformación y ruptura.

En el proceso de determinación curricular de la Escuela Judicial CAM se desarrolló –siempre bajo el tamiz de una complejidad– esta lucha de diferentes actores, grupos y sectores sociales por imprimirle al currículo una orientación adecuada a sus intereses. El currículo será, en consecuencia, concebido siempre como “una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder”.⁷

CAPÍTULO II. EL CURRÍCULO COMO COMPUERTA/ARBITRARIO CULTURAL/PIEZA FLEXIBLE: SUS DIVERSAS DIMENSIONES

El currículo es, ante todo y de primera como se expuso anteriormente, una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales comprenden, en una sola

⁶ YAPUR, M. C. (2007), prólogo en Abdala Carolina, *Currículum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, p. 8.

⁷ ALBA, *op. cit.*, p. 6.

unidad, conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos no sólo en sus aspectos estructurales sino, en detalle de singular importancia para este trabajo, en sus relaciones sociales cotidianas.

En estos componentes, que inicialmente se presentan de modo caótico y hasta contradictorio, el currículo se despliega como práctica diaria sacando a la luz sus detalles más distintivos. Confluye así, con toda su potencia, una relación de *hegemonía y resistencia*⁸ que va a impregnar dialécticamente toda la caracterización del currículo.

Concebirlo como síntesis nos permite resaltar la idea de que su conformación recurre a un juego de negociaciones e imposiciones. Esta verdadera lucha y tensión en el interior del currículo se da tanto en su instancia inicial como en su posterior desarrollo y consecuente evaluación de la selección de contenidos culturales.

Aparece así la idea de Bourdieu (2003) del currículo como *arbitrario cultural* y estructura dinámica compuesta por elementos de diferentes conformaciones culturales. Este arbitrario cultural habilita la incorporación de los intereses del grupo dominante o hegemónico, y también de otros grupos sociales que logran consolidar su lucha-resistencia.

Una característica destacable del currículo lo constituye la evidencia de que estos elementos de resistencia regularmente se expresan con mayor fluidez en los aspectos procesales-prácticos cotidianos de cada realidad institucional.

Este detalle estructural, en el caso de la Escuela Judicial CAM de Tucumán, se advierte fácilmente si se dimensiona el encuentro vital de intereses de estos grupos convergentes mencionados precedentemente —Corte Suprema y otros— para la definición de la política pública provincial de capacitación gratuita de aspirantes a magistrados. Esta tensión característica permite, en el análisis de un currículo concreto, observar con nitidez las relaciones de fuerza entre los distintos grupos; y notar si nos encontramos atravesando una fase de negociación o de imposición.

Para ello, Alba distingue dos tipos de dimensiones que conforman e interactúan en el currículo. De un lado las dimensiones generales

⁸ En una nota al pie en su texto, p. 3, de Alba da cuenta de esta tradición gramsciana.

-genéricas e inherentes- y de otro lado aquellas consideradas particulares o específicas -propias de un caso puntual-.

Dentro de las generales podemos concebir tres subdimensiones: a) una socio-cultural-política-ideológica-económica, con fuerte sustento en las ideas de complejidad y determinación; b) una institucional, como espacio privilegiado que concreta la síntesis de los elementos culturales señalados anteriormente, y c) una didáctico-áulica como espacio de encuentro, de relaciones humanas diversas y de concreción cotidiana de la propuesta. Respecto de la Escuela Judicial CAM, se indagará prioritariamente en la dimensión institucional.

A su turno, son dimensiones específicas o particulares aquellas referidas a: a) el nivel educativo; b) el tipo de educación; c) la población a la que va dirigida, entre otras. En estas particulares dimensiones, la Escuela Judicial CAM exhibe sus rasgos propios de un currículo de educación superior de adultos, destinado a abogados aspirantes a ser jueces.

En ese preciso lugar y tiempo los grupos o sectores mencionados precedentemente asumen, en términos de De Alba (2007), la condición de *sujetos del currículo*, con conciencia histórica y direccionalidad social para el proyecto de la Escuela Judicial en Tucumán. Cada uno de estos sujetos asumirá su condición y le otorgará sentido y significado a la determinación curricular, al proceso de estructuración formal y al desarrollo curricular de la Escuela judicial tucumana.

Su peculiaridad se advierte en lo que Hobsbawm y Ranger (1996) denominan "proceso de invención de tradiciones",⁹ en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de una formación de profesionales aspirantes a magistrados.

⁹ Según Eric Hobsbawm y Ranger (1996), la construcción del Estado-nación en el siglo XIX fue paralelo al proceso de "invención de tradiciones" con el que se tendió a su legitimación mediante la vinculación del presente con un pasado histórico adecuado y traducido en símbolos compartidos. Puede aplicarse la frase en relación a la consolidación de grupos e instituciones sociales. Se trata de "invenciones sociales" traducidas en sistemas simbólicos que promueven la construcción de identidades sociales y las formas de entender el ritual y la autoridad. En la visión de Hobsbawm, dichas "tradiciones" constituyen fenómenos históricos, se reconstruyen en el transcurso del tiempo y, por tanto, deben interpretarse como continuidad y como transformación o "invención".

CAPÍTULO III. ENSEÑANZA Y CONSTRUCCIÓN DEL DERECHO EN LA ARGENTINA: CASUISTO Y SISTEMA. ¿LA ESCUELA JUDICIAL DE TUCUMÁN RECREA LA TRADICIÓN DE LAS ACADEMIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE JURISPRUDENCIA?

En este proceso de determinación curricular, resulta indispensable analizar los antecedentes históricos de la enseñanza del derecho; la organización judicial del tiempo colonial y luego del Poder Judicial de nuestro Estado-Nación; el devenir de las universidades en Latinoamérica y, en particular y con énfasis, de las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia que existieron en nuestros territorios en el período 1776-1872.

El lugar del derecho indiano en la historia del derecho y la consecuente relación de los abogados con la sociedad en América Latina es un punto de conflicto y disenso que a la vez nos conduce a un atrapante espacio de complejidades y paradojas.

Para ello es necesario postular de inicio que en América apareció en la época colonial, y tuvo continuidad hasta las repúblicas del siglo XIX, lo que García Villegas (2003) denominó “*la cultura del derecho flexible o dúctil*”.¹⁰ Tal cultura aparece como producto peculiar del modo en que el derecho indiano va a procesar la transferencia legal proveniente de España – a más de cinco mil kilómetros de distancia –. Esto va a generar un derecho original y dotado de vínculos difusos frente a sus fuentes.

España tenía, al siglo XVI, la tasa de escolarización más alta de Europa, y se había consolidado como un terreno fértil para los estudios del derecho. Al siglo XV había ya seis universidades en el Reino de Castilla y Aragón y –de acuerdo a Kagan (1978)– más del 5% de su población masculina era estudiante universitario, y un tercio de ellos estudiante de derecho.

El influjo del neoescolasticismo español, con un lugar privilegiado para el derecho indiano, tuvo en dicho siglo un carácter continental con impacto directo en América. Es que, a diferencia de lo que ocurrió con Portugal y sus colonias americanas,¹¹ España emprendió una innegable

¹⁰ GARCÍA VILLEGAS, M., “Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano”, en *Revista Precedente*, Bogotá, Colombia, 2003, p. 98.

¹¹ MYERS, Jorge, en ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Kratz editores, 2008, p. 32, explica la “profunda desemejanza” que marcó la respectiva evolución de las instituciones de la cultura intelectual en Hispanoamérica y en Lusoamérica durante la era colonial: “*mientras que junto a las órdenes*

política educativa de creación y consolidación de Universidades, Academias y Seminarios, sostenido hasta el final de su poder.

En esa política educativa del siglo XVI, con la primacía del poder real español y la consolidación de la burocracia estatal y de los tribunales reales, los estudios de derecho tenían una muy alta tasa de egreso,¹² en el contexto de una sociedad caracterizada como extremadamente litigiosa. La organización española que llega a América como estado moderno y tempranamente burocratizado tenía muy aceitado el uso del derecho y de los juristas para su organización “indiana”.

En este esquema político, el diseño del poder judicial era claramente un problema de soberanía. La justicia, como bien remarca Tío Vallejo (2007), era atributo propio del poder de los reyes en el antiguo régimen, caracterizado por un ejercicio soberano múltiple y fragmentado. Los “letrados” tenían, a ese tiempo y por varios siglos, el monopolio de los altos oficios de la Justicia como poder estatal, y un importante rol de asesores en todas las otras áreas de gobierno en la América hispana.

Así, mientras la “baja justicia” era atribución de los Cabildos, las magistraturas de la “alta justicia” eran desempeñadas por las Audiencias, por delegación del poder real.

Estas magistraturas integraban lo que Zorraquín Becú (1981) describe como “un sistema complejo en el cual no había separación de poderes”,¹³ con

religiosas volcadas a tareas misioneras España fundaba universidades e imprentas en todas las principales ciudades de sus dominios, Portugal sólo auspiciaba la presencia de aquellos expertos de la conversión religiosa, negando sistemáticamente a sus súbditos de ultramar tanto imprentas cuanto instituciones universitarias locales (...) generando un tejido social de conformación preponderantemente rural”. En contraste con esta política educativa de estudios superiores, los brasileños que querían estudiar derecho debían hacerlo en Coimbra. Pérez Perdomo —op. cit.— detalla que hasta antes de la independencia aproximadamente 400 brasileños habían egresado de la Universidad de Coimbra, mientras que los graduados en la América española superaban largamente el millar.

¹² PELORSON, citado por PÉREZ PERDOMO, R., “Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina”, en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 9, 2018, disponible [en línea] <https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_rpperdomo.pdfte> [Consulta: agosto de 2020], p. 16, estima el número de graduados de bachilleres de derecho en 500 por año lo que permite calcular que entre 1570 y 1620 en Castilla había entre 10.000 y 20.000 graduados.

¹³ ZORRAQUÍN BECÚ, R., *La organización judicial argentina en el período hispánico*, Buenos Aires, Editorial Perrot, 1981, p. 218

un aceitado —y exitoso— esquema interno de contralor recíproco entre funcionarios y magistrados a partir de un diseño muchas veces pensado a partir de la superposición de atribuciones. Esta organización del poder judicial en América tiene entonces forma de un cuadro abigarrado y complejo, donde la mayor parte de sus funciones eran desempeñadas mediante cargos honorarios.¹⁴

En toda esta organización indiana, la judicatura no era una profesión diferente a la de abogado. Su rol social era bastante menor al de un abogado o profesor de derecho.

Esto venía de la mano con la percepción del desempeño de un juez como bastante poco creativo y más bien mecánico. En el imaginario social flotaba la idea de que los jueces tenían un papel relativamente poco importante tanto en el sistema político como en el jurídico.¹⁵

Destaca Pérez Perdomo (2002) que se trataba en realidad de un abogado que era designado juez, pero no recibía ningún entrenamiento especial para cumplir sus funciones. Se desempeñaba en la mayoría de las veces por un determinado lapso de tiempo, y no contaba con una remuneración atractiva para un ejercicio profesional diferenciado.

Sin perjuicio de esta imagen poco diferenciada respecto del abogado, el juez colonial y las Audiencias cumplieron un papel integrador y legitimador de gran importancia. García Villegas (2003), Tau Anzoategui (2011, 2016) y Zorraquín Becú (1981), entre varios, dan cuenta de este importante rol en una sociedad prepositivista, casuista y de precariedad del derecho escrito.

¹⁴ PÉREZ PERDOMO, R., *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2002. Bogotá da cuenta del valor en el imaginario social latinoamericano de los "honorarios" de ser abogado; y las dificultades económicas para el desempeño profesional hasta bien entrado el siglo XIX.

¹⁵ BINDER, Alberto, "Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 5, 2005, p. 85, destaca, con notable elocuencia, sobre las dificultades de lo que denomina la "cristalización" de la formación. En un análisis latinoamericano: BERGOGLIO, María, "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005, pp. 9-34; ESQUIROL, Jorge, "El nuevo latinoamericanismo jurídico", en BONILLA MALDONADO, Daniel (comp.), *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Colombia, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 2015, pp. 289-332.

Lograron cumplir funciones en un mundo marcado por una tensión constante entre la novedad de las circunstancias coloniales respecto de la metrópoli y la dispersión e incomunicación extremas entre poblaciones.

El derecho trasplantado en América Latina siguió en buena parte la fisonomía de los procesos de conquista y colonización, adaptándose a los variados requerimientos geográficos y humanos de las distintas regiones; dando tempranas muestras de su especialidad, novedad y mutabilidad. El derecho indiano se caracterizó así desde sus comienzos por su flexibilidad, capacidad de adaptación y su carácter local.

Fue conformándose con un conjunto amplio, complejo y diverso, en el cual convergieron leyes, costumbres, opiniones, autores, prácticas judiciales, ejemplares y otros procedimientos.

Dos ideas centrales aporta en este punto Tau Anzoátegui (2011), que tomo por su directa referencia al impacto para las escuelas judiciales en cuatro campos: el aprendizaje de los juristas, el procedimiento de conformación de la ley, la obligatoriedad de la jurisprudencia y la organización del poder judicial.

La primera de estas ideas se refiere al casuismo como creencia social. La segunda presenta el concepto de sistema como “*idea racional en avance*” a partir del siglo XVI, con la codificación como estandarte.

Casuismo y sistema son, como vemos, concepciones radicalmente distintas aunque no excluyentes en su desarrollo. Muy por el contrario, ambos tienen entre sí sugestivos enlaces.

Convivieron como parte del espíritu de nuestro derecho indiano, y tuvieron una gran vigencia social.

El casuismo fue una creencia social muy arraigada en el Derecho romano y también muy presente en la tradición castellana medieval. Concibe el derecho como una actividad humana –un saber-hacer– empeñada en buscar *lo bueno y equitativo*; de tal suerte, concede más importancia a la consideración de las circunstancias concretas de cada caso que a la estricta aplicación de la ley. Sostiene así que el derecho no se crea especulativamente y que, en consecuencia, lo que importa es la solución adecuada de los casos que se presentan, teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno de ellos, y considerando a la ley sólo como una, entre otras, de sus fuentes.

Esta ideología de interpretación del derecho progresó en el mundo indiano de un modo muy notable, porque encajaba perfectamente con la diversidad de las situaciones que en América se presentaban por la distancia que separaba al continente americano de la metrópoli en la que se dictaban los principales preceptos legislativos. Esto generó un derecho indiano caracterizado por su pluralismo, propio de una ciencia jurídica en que la costumbre tiene importancia relevante.¹⁶

Así, desde el inicio del período colonial se percibe en América una elevada estimación de lo fáctico como elemento de la juridicidad.

La idea de sistema, por el contrario, trae consigo la pretensión de un “*esquema de orden*” en el ámbito jurídico. El sistema jurídico americano adquirió a partir de la segunda mitad del siglo XVIII una tendencia “antijurisprudencial” que impactó, en lo que aquí interesa, afectando la definitiva consolidación en América de las Academias de Jurisprudencia y, consecuentemente, de las escuelas judiciales.

El campo de conocimiento y actuación del jurista abarcaba tanto las leyes civiles como las canónicas. Así, hasta el siglo XVIII el eje de los estudios jurídicos estaba constituido por el Derecho romano y el canónico, y no había ningún obstáculo gnoseológico en el hecho de estudiar por ejemplo en Italia para ejercer el Derecho en España o en América.

Todas las universidades o seminarios tenían al menos dos cátedras: derecho romano (o civil como también se denominaba) y derecho canónico. Las Universidades más grandes, Lima por ejemplo, tenían 6 cátedras, 3 de cada una.

En el siglo XVIII en América se produjo cierta renovación de los estudios jurídicos como reflejo de las reformas ilustradas intentadas en la península, aunque como sostiene Barrientos Grandón¹⁷ (1993) —en detalle importante para este trabajo— “*aquí no prosperó mayormente la*

¹⁶ AMADORI, A., Reseña en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, nro. 48, primer semestre de 2018, p. 209, sostiene la inadecuación de “*buscar una rigurosa separación y jerarquización entre las distintas fuentes de un derecho de textura casuística [puesto que] unas y otras concurrían, de modo inescindible, en la realización del derecho, a través de la solución de los casos concretos*”. Afirma que la “*ley solía pasar bajo la noticia o interpretación de los autores; la costumbre bajo la conducción del legislador o del autor, quienes a veces la creaban y transmitía; y la doctrina aparecía con frecuencia vinculada a las dos anteriores*”.

¹⁷ BARRIENTOS GRANDÓN, *op. cit.*, p. 45.

tendencia a introducir cursos de derecho real en las universidades, sino que más bien el estudio del derecho nacional se confió a las academias de leyes reales y práctica forense que comenzaron a erigirse en diversos reinos indianos” —el destacado me pertenece—.

Así, por obra de un movimiento sutil de los operadores de esta cultura jurídica, esta tendencia fue matizada en este derecho indiano casuista reservando el estudio del derecho regio principalmente en las Academias Teórico-Prácticas de Jurisprudencia.¹⁸

Postulo aquí que las escuelas judiciales en la Argentina serán tributarias de un derecho casuístico y encontrarán su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

A partir del último tercio del siglo XVIII, la participación en los trabajos de las Academias de Jurisprudencia de Derecho Real y Práctico sustituía parcialmente el recaudo de la pasantía en un estudio.

Estas Academias — creadas a partir de 1776 en Charcas, Santiago, Caracas, Lima, México, Guatemala y Buenos Aires, siguiendo los modelos de Madrid y Barcelona — aparecen como una respuesta racional, sistemática e institucional ante el descrédito y los severos problemas de las pasantías.

La primera de dichas Academias fue la de Leyes de Santa Bárbara, fundada en España en 1761, y tan solo quince años después ya en América funcionaba la pionera y muy prestigiosa Academia teórico-práctica *Carolina de Practicantes Juristas de Charcas*.¹⁹

Los alumnos concurrían por la mañana a discutir casos simulados. Los profesores generaban casos hipotéticos y los alumnos tenían que defender a alguna de las partes asumiendo los profesores el rol de fiscales o de jueces de las diferentes instancias.

¹⁸ Un excelente análisis de la reconfiguración del campo jurídico experto por la llegada de la Academia de Jurisprudencia en Latinoamérica puede verse en CANDIOTI, Magdalena, *Un maldito Derecho, Leyes, jueces y revolución en la Buenos Aires republicana 1810-1830*, Ediciones Didot, 2017, pp. 107 y ss.

¹⁹ LEVAGGI, A., “Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014, p. 238.

Böhmer (2005) brinda detalles de la fama de la Academia de Charcas, situada a la par de la Real Audiencia,²⁰ donde por la tarde los alumnos continuaban debatiendo casos, esta vez reales, con los abogados y con los oidores.²¹

El proceso de creación de las Academias de Jurisprudencia en nuestros territorios tuvo su recorrido propio e incluso inverso –en el caso de Buenos Aires– respecto de la consolidación de las universidades.

Mientras la Academia de Jurisprudencia de Córdoba se creó en 1821 –30 años después de consolidar sus estudios universitarios de Leyes–, en Buenos Aires hacia la última década del siglo XIX existía una Academia de Jurisprudencia privada²² conducida por el jurista chileno Mariano Pérez de Saravia y Sorarte.

Con clases de tres días por semanas, los ejercicios consistían en tramitar procesos imaginarios desempeñando por turno los papeles de jueces, relatores y abogados; y auxiliar al profesor en la tramitación de sus casos reales.

En 1815 empezó a funcionar la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires a propuesta de la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires, órgano judicial que había reemplazado desde 1812 a la Real Audiencia.

Esta Academia estaba a cargo de Manuel Antonio de Castro, un salteño egresado de Bachiller en Córdoba y Doctorado en Charcas a quien Levaggi²³ califica como el jurista rioplatense más notable de la primera mitad del siglo XIX.

²⁰ BARRIERA, Darío, “Hacer historia de la justicia en la Argentina: una historiografía constituida en intersecciones incómodas”, en *Historia y Justicia: cultura, política y sociedad en el Río de la Plata (Siglos XVI-XIX)*, Prometeo Libros, 2019, pp. 58 y ss. Explica con detalle, en clave comparativa, las diversas líneas matrices de la manualística historiográfica sobre esta institución colonial.

²¹ Sin embargo, en lamentable paradoja, las reglas de la dinastía borbónica excluían a los criollos del ejercicio de los cargos públicos en sus países de origen. Tal prohibición alcanzaba a la posibilidad misma de ser oidores en la Audiencia o el desempeño de otro cargo político o de la organización judicial.

²² MARILUZ URQUIJO, *op. cit.*, p. 132 refiere a esta academia como la “cuna de los estudios porteños del derecho civil”.

²³ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 240.

El proyecto de creación elevado al entonces Director Supremo Posadas expresaba algunos de los fines pedagógicos de la Academia: “...hacer menos dispensiosos, más sencillos y ordenados los litigios por medio de una práctica pura, exacta y sistemática”.²⁴

El ingreso –y el egreso– a la Academia eran previo examen. Para el ingreso el aspirante, la víspera del día señalado, tomaba puntos de la Instituta de Justiniano, debía leer media hora en latín sobre el tema y contestar dos réplicas que le efectuaban académicos practicantes ya admitidos. Se procedía luego a una votación para la admisión, empezando la misma por el académico más antiguo.

Los cursos de la Academia duraban tres años. Para egresar el examinado tomaba puntos del Derecho Romano o de algunos de los códigos de leyes patrios o regios –Recopilaciones españolas o de Indias– y disponía de tres días para preparar un examen de práctica que se daba en la Cámara de Apelaciones.

Tal evaluación exigía, según Reglamento, “*extractar un cuerpo de autos, sin sentencia, fundar en latín o en castellano las razones de Derecho que asistían a las partes y proponer la sentencia, respondiendo también a las preguntas de los académicos*”.

Su aprobación por pluralidad de sufragios generaba la certificación por la Academia y su habilitación para su inscripción de matrícula como abogado.

Su Reglamento constituye un excelente ejemplo de un currículo formal, con muchas disposiciones aplicables a la Escuela Judicial CAM de Tucumán actual.

Si bien su finalidad era eminentemente práctica, su organización curricular preveía capacitación teórica con conferencias sobre temas de actualidad. Establecía reuniones semanales y mensuales sobre materias teóricas y prácticas.

Las clases teóricas estaban centradas en el derecho patrio o regio, cubriendo aspectos del aprendizaje del Derecho que no estaban previstos en los estudios de grado de las universidades.

²⁴ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 242.

El Reglamento, señala Levaggi,²⁵ “decía cómo se distribuirían las funciones en las representaciones que se hacían de los juicios, que era uno de los métodos didácticos que se seguían”.

Los que dirigían la Academia proponían “contendias judiciales, que consistían principalmente en Derecho, supuestos los hechos o reservando algunos para prueba. Las distribuciones entre los académicos practicantes señalando actor, reo, escribano y las demás personas que deben intervenir en cada juicio”.

Nos encontramos así con un verdadero entrenamiento en defensa simulado de casos.

Entre los cuadernos más difundidos o lecciones dictadas por los profesores, figuraba la “Instrucción Forense y orden de sustanciar y seguir los juicios correspondientes” del jurista Francisco Gutiérrez de Escobar, obra escrita para los practicantes de la Academia Carolina de Leyes. Una síntesis y adaptación de este cuaderno es el *Prontuario de práctica forense* que redactó el Director de la Academia de Buenos Aires Manuel Antonio de Castro.

En 1815, en funciones jerárquicas por encima del Director de la Academia, se nombró Presidente de la Academia a Antonio Sáenz, quien sería pocos años después, en 1821, el fundador y primer Rector de la Universidad de Buenos Aires.

La Academia Teórico-Práctica funcionó hasta 1872. De su vida institucional reportamos una sola crítica aguda, la de Carlos Cossio (1947) quien califica a la Academia como una “...institución, conexas y ajena a la Facultad, integrada por los abogados más reputados y espectables; no exigía ninguna clase de estudio, sino la práctica forense administrada con un sentido patriarcal, posible en aquella reducida sociedad donde las ocupaciones de todos, eran conocidas por todos”.²⁶

La consolidación del proyecto universitario de una carrera de grado de Abogacía aniquiló la notable experiencia de aprendizaje/entrenamiento

²⁵ LEVAGGI, *op. cit.*, p. 244 da cuenta de registro de trabajos prácticos de la Academia de Buenos Aires de 1838 —actualmente en el archivo del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho de Buenos Aires—, con registro de papeles asignados a los cursantes de las competencias de ese año: Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez como jueces de cámara de apelaciones en los ejercicios simulados.

²⁶ COSSIO, Carlos, *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 1947.

del derecho de las Academias de Jurisprudencia. Y ahí empezó el eclipse —y posterior desaparición— de este modo de enseñar y aprender el derecho.

El 5 de octubre de 1872 resulta una fecha emblemática para marcar el nacimiento de dicha era: el día de sanción de la ley que suprimió en nuestro país la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires y puso en manos de la universidad la enseñanza práctica forense.

Böhmer (2005) sostiene que el cierre de la Academia significó no solo el cierre del sistema de prácticas sino también la desaparición para siempre en la educación legal argentina del método del caso y de las habilidades intelectuales y prácticas que ésta había perfeccionado.²⁷

Estos datos de historia del derecho resultan fundamentales para sustentar una de las conclusiones de este trabajo: las Escuelas Judiciales en América Latina tienen en la síntesis de elementos culturales que conforman su propuesta político-educativa (de Alba) hábitos, valores y modalidades de enseñanza del derecho relacionadas de modo directo —y de mejor manera— con el casuismo del derecho indiano y las Academias de Jurisprudencia que con las universidades.

Esto nos conduce a la afirmación siguiente, que da inicio al Capítulo IV de este trabajo.

CAPÍTULO IV. UNA ESCUELA JUDICIAL TIENE UN PROCESO DE DETERMINACIÓN CURRICULAR DIFERENTE A UNA FACULTAD DE DERECHO

Del análisis efectuado en el capítulo anterior puede sostenerse que las escuelas judiciales en la Argentina son tributarias de un derecho casuístico y tienen su antecedente histórico en el modo de enseñar el derecho desplegado por las Academias de Jurisprudencia que se instalaron desde las reformas borbónicas cercanas a 1780, atravesaron el proceso de consolidación del Estado nacional y funcionaron hasta 1872.

²⁷ LEIVA, Daniel, "La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005, pp. 101-115. Explica los alcances de las propuestas de reformas del contenido de la enseñanza del derecho a partir de la sanción de los códigos, en especial del Código Civil.

La confluencia de estos discursos y prácticas dio lugar, según García Villegas (2003), a la configuración estatal de una fuerte disociación entre postulados jurídicos fundamentales y realidad social e institucional; y una utilización autoritaria de los contenidos jurídicos, muy similar a lo que sucedía en el derecho indiano, como vimos en el capítulo anterior.

La ausencia de una participación política organizada impuso desde el inicio del periodo republicano un traslado al discurso jurídico —y más concretamente al diseño constitucional— de la función política de articulación social propia del sistema político.

La centralidad del tema constitucional en el debate político, su igualdad formal e individualismo impuso una visión del mundo contraria al organicismo social, católico y jerarquizado.

Este cambio discursivo y en parte normativo no produjo sin embargo —es importante anotarlo— una realidad jurídica completamente nueva sino, como sostiene García Villegas, “una adaptación muy similar al modo en que el derecho indiano había logrado conciliar los contenidos jurídicos españoles con las necesidades e intereses coloniales”,²⁸ que contribuyó en definitiva a la disociación entre postulados jurídicos y la realidad social e institucional.

Se pasó así de la soberanía popular al Estado de derecho; del gobierno de Asamblea al gobierno de los códigos. Desde entonces derecho y ley pasaron a ser la misma cosa, la participación política fue sustituida por la representación, y ésta por la codificación.

Iniciada nuestra organización nacional, los espacios académicos más importantes fueron las Academias de Jurisprudencia de Buenos Aires y Córdoba —más efímera— y las Universidades de Córdoba y Buenos Aires —más reciente y despojada del derecho indiano para su diseño curricular—.

Este momento, sostenido en el tiempo a partir de la preeminencia absoluta de la ley como fuente y el legislativo como poder estatal, constituye lo que Grossi describió como “...la más colosal operación política del derecho en todo el arco de la historia jurídica occidental”.²⁹

²⁸ GARCÍA VILLEGAS, *op. cit.*, p. 104.

²⁹ GROSSI, P., *Discurso Doctor Honoris Causa*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 1991, p. 11.

La estrechez de los preceptos codificados —con sus banderas de unificación territorial y consolidación del estado a través de la uniformidad legislativa y la enseñanza del derecho en las universidades— intentó borrar las inocultables desigualdades sociales, las ricas peculiaridades de los derechos locales, la potencia de la jurisprudencia y la vida misma de las Academias de Jurisprudencia teórico-prácticas.

Aunque aquel movimiento era vasto, compuesto de diversas líneas y expuesto en tonos diferentes, todos convergían en desterrar del orden jurídico los resabios del casuismo indiano. El sistemático ataque se dirigió así contra la jurisprudencia casuista dominante, siendo blancos preferidos la “doctrina de los autores” y “el arbitrio de los jueces”.

Para ello, se postulaba la elaboración de cuerpos legales comprensivos y claros que, dando certeza al derecho, liberasen a la sociedad de la “opresión de los juristas”.

De este modo se suplantaba —sostenían— un ordenamiento controvertido y oscuro.

Autores y jueces debían quedar separados de la creación jurídica, y sometidos a la ley. Aquellos en la labor de comentario, éstos en su estricta aplicación.

Estas dos reformas propiciadas por el rector Juan María Gutiérrez³⁰ marcaron una fuerte influencia en la enseñanza del derecho: la supresión de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia y la creación del Departamento de Jurisprudencia asignada a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El reemplazo y supresión de la Academia de Jurisprudencia surgió a propuesta en la Cámara del diputado Leandro N. Alem, a partir de la crítica sobre el estado descuidado de su propuesta pedagógica.

³⁰ CORVA, M., “Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, España, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2009, p. 186. Adjudica el cambio a un acontecimiento acaecido en diciembre de 1871, durante la época de exámenes en el Departamento de Jurisprudencia, cuando Roberto Sánchez, estudiante sanjuanino, se suicidó tras ser aplazado en Derecho Romano, generando el *Movimiento 13 de diciembre* liderado por Estanislao Zeballos, con asambleas y peticiones que instalaron en la agenda los debates de la enseñanza superior en la reforma constitucional.

El artículo 4° de la ley referida determinaba los pasos a seguir en la carrera una vez terminados los cursos teóricos. El alumno podía ingresar a cursar Procedimientos, aprobado el curso rendía un examen general teórico-práctico de Jurisprudencia según lo determinaba el Consejo de la Universidad, debiendo presentar la tesis para acreditar el título de Doctor en Jurisprudencia y solicitar el examen de abogado ante el Superior Tribunal de Justicia.

Una formación estrechamente nacional, el énfasis en el conocimiento de reglas y principios —y el irremediable descuido de las destrezas y cualidades— han causado dificultades e insuficiencias para el aprendizaje del derecho.

El currículo de los estudios de grado de las Facultades de Derecho quedó en consecuencia huérfano de variedad e interdisciplinariedad en el conocimiento, de destrezas afinadas y de sólidos debates sobre las cualidades éticas del ejercicio profesional.

En la medida que los sistemas jurídicos se hicieron más complejos, la única reacción sobre el currículo que asumieron las Facultades de Derecho fue el aumento pavoroso del número de materias o asignaturas.³¹

Para Böhmer (2005) esta forma de enseñar el derecho —caracterizada como formalismo— tiende a memorizar los textos legislativos. De ahí que, postula, la inexistencia de la deliberación en las aulas está muy lejos de constituir una falla curricular de los planes de estudios o el

³¹ Una interesante polémica alrededor del plan de estudios de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires nos aporta datos sobre las materias que se incluían para la enseñanza del derecho. Abelardo Levaggi —*Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Facultad de Derecho, UBA— refuta la posición de Carlos Cossio, entre otros, de que Buenos Aires adoptó el proyecto de Alberdi en el plan fijado en 1875 ligeramente reformado en 1878 y 1879. Tal proyecto, esbozado por Alberdi en su “Carta sobre los estudios convenientes para formar un abogado con arreglo a las necesidades de la sociedad actual en Sudamérica escrita por el abogado Alberdi a un joven compatriota suyo, estudiante de Derecho en la Universidad de Turín, Italia” fechada en Valparaíso en 1850 y publicada en *El Mercurio*. La Universidad de Buenos Aires hasta 1850 contemplaba: derecho civil, derecho canónico y derecho natural y de gentes, y desde 1850 en adelante: derecho criminal y mercantil, derecho romano, derecho constitucional y administrativo, procedimientos, introducción general al estudio del derecho, derecho internacional, economía política, legislación comparada, filosofía del derecho y por el período 1871/73 medicina legal.

producto de la ineptitud de los docentes, para erigirse en un requisito exigido por el “sistema”.

Esto lo lleva a sostener, sin ningún eufemismo, que esta forma de enseñar el derecho parte de una inconsistencia institucional: nacida con el surgimiento del Estado Nacional sin embargo ha creado “una forma de entrenamiento de los operadores del sistema que no se condice con las destrezas necesarias para manejarlo eficazmente”.³²

Así, desde la perspectiva de De Alba asumida en este trabajo, es posible afirmar que el “código” curricular de las facultades de derecho es diferente al de una escuela judicial.

Esta diferencia se advierte en su legado histórico, en su matriz ideológica y consecuentemente en su propuesta de formación diferente del academicismo, expresión con el que Abdala (2007) sintetiza esa concepción curricular del grado universitario de derecho descripta en estas páginas.

CAPÍTULO V. HACIA LA BÚSQUEDA DEL “CÓDIGO” DEL CURRÍCULO DE LA ESCUELA JUDICIAL CAM DE TUCUMÁN: DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS A UN DISEÑO MIXTO

Intentaré en este último capítulo relacionar los componentes de la definición de currículo adoptada con las particularidades del diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán.

El carácter inicial –de base kantiana– otorgado al currículo por Alba de *síntesis de elementos culturales* tendrá directa relación con la perspectiva de análisis específico de la Escuela Judicial de Tucumán como un desarrollo de “*parto y dignificación*”, siguiendo a Litwin (2008).

Esta síntesis permitirá también evidenciar, en toda su dimensión, la diversidad y la traumática relación *hegemonía-resistencia* en la conformación y en el transcurrir de su currículo.

Estamos ante un proceso contradictorio, con marchas y contramarchas, donde los elementos culturales que conforman un currículo se van incorporando de diferente modo por la acción –y omisión– de sus componentes sociales.

³² BÖHMER, *op. cit.*, p. 35.

Las escuelas judiciales³³ aparecen en América Latina como producto de un proyecto político-social que tiene antecedentes en tres grandes episodios que confluyen en las décadas de los '70 y '80 del siglo XX: la recuperación de las democracias; las reformas de los códigos procesales penales en todo el continente con la adopción de los sistemas adversariales y de oralidad; y el surgimiento de las teorías críticas del derecho y su consecuente mirada profunda —y obviamente crítica— sobre los estudios de grado de abogacía y el modo de enseñar el Derecho.

En ese panorama, la judicatura —o el desempeño específico del rol de magistrado— empezó un complejo proceso de consolidación como una formación separada y diferente a los estudios de grado y posgrado de derecho. Para ello van a concebir su currículo como un elemento de profesionalización.

Se afianzarán en todo el continente en un proceso peculiar, repensando y reformulando las destrezas necesarias para el desempeño de los jueces en democracia.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán fue creada en el año 2013 por Ley Provincial 8579 aprobada por unanimidad por la Legislatura de la Provincia.

Desde el año 2015 constituye una política pública de formación gratuita de aspirantes a magistrados que ha tenido, en dos instancias y de modo consecutivo, reconocimiento de aprobación nacional por parte del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.³⁴

³³ Las Escuelas Judiciales y la capacitación judicial han sido objeto de varios estudios y análisis curriculares en nuestro país, respecto de la Escuela Judicial de la Nación véase: CARDINAUX, Nancy y Laura CLERICÓ, "La Escuela Judicial: ¿una escuela para jueces?", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 2, nro. 3, 2004, pp. 9-59. En análisis más generales: BINDER, A., *op. cit.*, p. 108; GONZÁLEZ, Leonel y Jeremy COOPER, *Capacitación judicial en América Latina: Un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, 2017; MARENSI, Inés, "Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina", en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 1, ¿Crisis de la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.

³⁴ La Ley nacional 24.937 establece en su artículo 13, párrafo tercero, que "Aquellos cursos o carreras de posgrado, correspondan o no a la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura, que cuenten con la aprobación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos serán considerados como antecedentes especialmente relevantes en los concursos para la designación de magistrados y en la promoción de quienes forman parte de la carrera judicial". La Escuela Judicial CAM de Tucumán obtuvo tal

El Consejo Asesor de la Magistratura, de quien depende la Escuela Judicial, funciona como un organismo administrativo de origen constitucional³⁵ creado por ley 8197, con una composición integrada, conforme art. 2° de dicha ley, por un miembro de la Corte Suprema de Justicia, elegido por sus pares –quien desempeñará la función de Presidente del CAM–; un magistrado o miembro de los Ministerios Públicos de primera o segunda instancia de los Centros Judiciales Capital y Concepción/Monteros; un abogado elegido por los matriculados habilitados para el ejercicio profesional en jurisdicción provincial representantes de los referidos centros judiciales y tres legisladores elegidos en sesión de la H. Legislatura, por mayoría simple, debiendo uno de ellos no tener pertenencia a la bancada oficialista garantizando con ello representación de la minoría parlamentaria.

A la fecha de este trabajo, la Escuela Judicial tiene una matrícula de 405 alumnos provenientes de 4 cohortes anuales en dos sedes de funcionamiento –Sede Capital y Concepción/Monteros– y 172 egresados de una primera cohorte.

La misma Ley Provincial 8579 –de creación de la Escuela Judicial CAM– garantiza la gratuidad de su oferta formativa, y el acceso igualitario con un sistema de sorteo para el caso en que el número de aspirantes supere la matrícula prevista para cada convocatoria.

reconocimiento en el año 2017 mediante RESOL-2017-879-APN-MJ del 9 de noviembre de 2017, y su prórroga de aprobación y reválida por dos años más mediante RESOL-2019-576-APN-MJ del 12 de agosto de 2019.

³⁵ En un anterior trabajo publicado –GANAMI, H., *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura en 30 Años de Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina*, Buenos Aires, Editorial Jusbaire, 2015, p. 42– describí que el Consejo Asesor de la Magistratura de Tucumán es una institución creada en el art. 101, inc. 5° de la Constitución Provincial y constituida definitivamente, tras una larga disputa judicial, por la Ley provincial 8197 (B. O. del 12-8-2009). En orden a su ubicación institucional, por la mencionada ley se establece que el CAM funciona “en jurisdicción del Poder Judicial de la Provincia”, con “independencia funcional sin estar sujeto a jerarquía administrativa alguna” y “personalidad jurídica limitada al cumplimiento de sus funciones”. La misma norma deja establecido que a los fines presupuestarios, el CAM constituye “una unidad de organización separada dentro del presupuesto del Poder Judicial”. Así concebido, el CAM comparte el diseño característico de los Consejos provinciales de organismo administrativo de origen constitucional.

En su presentación institucional, y tal como fuera establecido en el Acuerdo CAM 62/2013 que aprueba el Reglamento de funcionamiento de la Escuela Judicial –arts. 3 y 13– su currículo aparece presentado como un “Programa de Formación en Competencias para la Magistratura”.

Su diseño está organizado en dos tramos: uno de Formación Básica y un segundo –a partir de la elección por el aspirante/estudiante de un fuero de los previstos en la organización del Poder Judicial tucumano– de Formación Especializada para completar el trayecto curricular de acuerdo a sus intereses y expectativas profesionales.

Para un estudio completo es prioritario emprender –en un trabajo superador de éste– un análisis de los elementos provenientes de la sociedad tucumana, y especialmente del grupo específico conformado por los operadores y actores que constituyen lo que denominaremos, siguiendo a Bourdieu (2003), el *campo jurídico* que compone el currículo.

En tal sentido, resulta apropiado repensar los hábitos, valores, costumbres y creencias de estos operadores jurídicos, puestos en tensión al momento descrito de *parto* y *alumbramiento* de la Escuela Judicial, y en su desarrollo curricular posterior.

El programa de cambio que promueven las escuelas judiciales –en particular la de Tucumán– tiene en su base muchas de las propuestas ya anotadas de la década de los ’70: educación interdisciplinaria, centrada en problemas y en los estudiantes, predominio de la clase con participación activa de los estudiantes, importancia de la clínica jurídica, la negociación y otras actividades dirigidas a “aprender a hacer”.

En el fondo, y en sus dimensiones particulares, este currículo es lo que Díaz Barriga (2006) describió como una “*lucha contra el enciclopedismo en educación*”.³⁶

En el Capítulo II de este trabajo, se presentó a la Escuela Judicial CAM de Tucumán como un sitio de conflicto, de disputas de poder; con sus rasgos curriculares propios de formación de adultos para abogados aspirantes a jueces muy marcados en sus dimensiones específicas o particulares –nivel educativo, tipo de educación, población a la que va dirigida, entre otras–.

³⁶ DIAZ BARRIGA, *op. cit.*, p. 28.

El desarrollo de su programa³⁷ anuncia que el mismo responde a la perspectiva de un aprendizaje por competencias que se presenta dentro de un paradigma comprensivo, constructivista y holístico. Afirma que una competencia *“es más que conocimiento; es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales”*.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán postula así, en su política pública de educación superior, que la formación de profesionistas universitarios –abogados aspirantes a ser jueces– se realice a partir del enfoque de *“competencias”*.

El término nace a partir de un estudio para la lingüística de Chomsky en 1964, como *“competencia lingüística”*. Buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría afinar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina.

A partir de esta formulación chomskiana, se empezó a generalizar el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos, como por ejemplo: competencia ideológica, competencia comunicativa, competencia enciclopédica, competencia discursiva; para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema.

El término competencias supone entonces la combinación de tres elementos: a) una información; b) el desarrollo de una habilidad; c) ambos puestos en acción en una situación inédita. Los términos *“aptitudes”* y *“habilidades”* se encuentran de tal manera relacionados de modo inescindible con el de competencias.

La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de los tres aspectos señalados.

Ello ha llevado a Agut y Graut (2001) a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras

³⁷ Disponible en la página web institucional <www.escolajudicialcam.gov.ar> [Consulta: agosto de 2020].

que las competencias diferenciadoras distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio.

Todo esto supone en definitiva que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

La novedad pedagógica radica entonces en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

El Programa de la Escuela Judicial CAM, en su trayecto de formación básica se integra con módulos y seminarios multidisciplinares divididos en 3 ejes, con una carga horaria total en ese tramo de 240 horas; y en su trayecto especializado electivo tiene un entrenamiento por fuera de 60 horas y tres cursos especializados de 20 horas cada uno, completando así una carga horaria total de 360 horas.

Esta gráfica nos permite ver este diseño curricular con sus dos tramos de formación:



ESCUELA JUDICIAL
DEL CONSEJO ASESOR DE LA
MAGISTRATURA DE TUCUMÁN

PROGRAMA EN FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA MAGISTRATURA

FUNCIÓN JUDICIAL	DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD JUDICIAL	ACTUALIZACIÓN EN DERECHO
Ética y responsabilidad judicial	Organización institucional del Poder Judicial	Derechos Humanos
Rodolfo Vigo/Pablo Yurman Nicolás Zavadivker Carolina De Mitri	Eugenia Díaz Cafferata Sergio Díaz Ricci	Víctor Abramovich Diego Morales
Argumentación y redacción judicial	El factor humano en la Organización de la Unidad Judicial	Control de constitucionalidad y convencionalidad
Adriana Corda Carolina De Mitri	Juan Pablo Marcet	Víctor Bazán Oscar Flores

EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA JUDICIAL DE TUCUMÁN: A LA BÚSQUEDA DE SU CÓDIGO IDENTITARIO
 FERNANDO GANAMI

FUNCIÓN JUDICIAL	DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA UNIDAD JUDICIAL	ACTUALIZACIÓN EN DERECHO
Reingeniería para agilizar los procesos judiciales	¿Cómo manejar el stress en la función judicial?	¿Cómo administrar justicia desde una perspectiva de género?
Alberto Binder Juan Pablo Marcet	Susana Barrionuevo Ilda Tortoricci Alfredo Ortiz Arzelán	Dora Barrancos Marisa Herrera
Justicia y medios de comunicación	¿Cómo desarrollar una audiencia exitosa? Psicología del testimonio	Aprovechamiento y utilización de las pericias judiciales
Abel Fleming Kevin Lehmann Álvaro Aurane	Alfredo Espíndola Guillermo Anachuri	María José Gandur Cristina Daives Daniel Corach Graciela González
TRAYECTO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA POR FUEROS		

Entrenamiento por fueros

Cursos de formación especializada

Las siguientes gráficas muestran los diseños de los entrenamientos electivos por fueros y la oferta para el año académico 2019/2020 de los cursos de trayecto especializado electivos que ofrece la Escuela Judicial CAM de Tucumán a sus alumnos.

TRAYECTO ESPECIALIZADO. ENTRENAMIENTO POR FUERO

FUERO CONTENCIOSO - ADMINISTRATIVO - TRIBUTARIO
FUERO FAMILIA Y SUCESIONES
FUERO LABORAL
FUERO COMERCIAL
FUERO PENAL Y CONTRAVENCIONAL

CURSOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA – OFERTA COHORTE 2015

(T.E. 1) Poder Judicial y violaciones estructurales al principio de igualdad	(T.E. 2) Gestión de crisis en el Poder Judicial	(T.E. 3) Amparo	(T.E. 4) Derechos de los pueblos indígenas
---	--	--------------------	---

(T.E. 5) Políticas de acceso a la justicia	(T.E. 6) Razonamiento judicial y calidad argumentativa de la sentencia	(T.E. 7) Litigio estratégico y Derechos Humanos	(T.E. 8) Actualización jurisprudencial en Derecho del Consumidor
(T.E. 9) Actualización jurisprudencial de daños	(T.E. 10) Actualización jurisprudencial de Derecho Ambiental	(T.E. 11) Métodos alternativos de resolución de conflictos	(T.E. 14) Estrategias procesales para la defensa penal
(T.E. 16) Gestión de las vías recursivas en el proceso civil	(T.E. 17) Política criminal	(T.E. 18) Actualización jurisprudencial de Derecho Laboral	(T.E. 20) Pasantía - Proyecto Amaicha

CURSOS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA. OFERTA CICLO LECTIVO 2019

N°	TRAYECTO ESPECIALIZADO
1	Poder Judicial y violaciones estructurales al principio de igualdad
2	Gestión de crisis en el Poder Judicial
3	Amparo: sus fronteras y modulaciones procesales
4	Derecho de los pueblos indígenas
5	Política de acceso a la justicia
6	Razonamiento y calidad argumentativa de la sentencia
7	Litigio estratégico y Derechos Humanos
8	Actualización jurisprudencial en Derecho del Consumidor
9	Responsabilidad civil en el Código Civil y Comercial
10	Actualización jurisprudencial en Derecho Ambiental
11	Métodos alternativos de resolución de conflictos
12	Decisiones judiciales en procesos complejos
13	DESC: estándares, indicadores y políticas públicas
14	Estrategias de litigio para la defensa penal
15	Régimen penal juvenil
16	Gestión de las vías recursivas en el proceso civil
17	Política criminal
18	Actualización jurisprudencial en Derecho Laboral
19	Actualización jurisprudencial en Derecho Societario
20	Actualización en Derecho de Familia

Nº	TRAYECTO ESPECIALIZADO
21	Actualización jurisprudencial en Derecho Tributario
22	Comunicación estratégica para la oficina judicial
23	Nuevas técnicas de investigación criminal
24	Derecho a la salud y litigio sanitario

Los diseños curriculares de formación en competencias han generado profundos debates.³⁸

Díaz Barriga (2006) postula la existencia de dos alternativas en la construcción de planes de estudios basados en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional.

De un lado una que denomina *de enfoque integral* por competencias en donde lo que se busca es aplicar conocimiento en la resolución de problemas hasta sus últimas consecuencias –para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: generales o clave, derivadas, secundarias o particulares–; y del otro la que denomina *mixta* porque, reconociendo que hay momentos del aprendizaje de una disciplina que tienen la función de promover una formación en el sujeto para posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido, adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, particularmente con la delimitación de contenidos.

Una conclusión más de este trabajo es que el diseño curricular de la Escuela Judicial CAM de Tucumán adoptó esta alternativa mixta. Ello así porque en su Programa es posible identificar a partir de un *mapa* aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional los aspirantes a magistrados.

Del mismo modo porque es un supuesto indispensable de esta propuesta la reconstrucción en contenidos escolares de un *contexto de gran intensidad* que proviene de la realidad, en este caso específico la organización del Poder Judicial de Tucumán.

³⁸ Un análisis reciente en la enseñanza del derecho puede verse en GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, “Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, 2017, pp. 129-152.

Una de las aportaciones más relevante de este diseño —que como vimos comparte características con propuestas muy diversas como el movimiento escuela activa, las formulaciones del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas— es que *promueve la movilización de la información en el proceso de aprendizaje*.

En este enfoque mixto coexiste un programa de formación en competencias con otros diseños curriculares, fundamentalmente aquellos que enfatizan sobre la gestión de los contenidos y las destrezas en el hacer; sobre la hipótesis de que para realizar aprendizajes complejos se requiere previamente haber adquirido aprendizajes más simples.

Esto permite incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad de su entorno laboral y de la práctica profesional.

Esto permite sostener una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán ha diseñado así lo que puede denominarse —siguiendo otra vez a Díaz Barriga— un *plan de estudio de vinculación*, una trama de integración y articulación de competencias con otras perspectivas educativas, tales como: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, tareas auténticas, aprendizaje colaborativo.

En el diseño formal de su currículo conforma así un plan de estudios flexible para aspirantes a magistrados. Combina en su diseño varias competencias transversales, desde la convicción de que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada, y de que los problemas que tiene que resolver reclaman la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.

De esta manera, los enfoques interplurimultidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias. Estas competencias transversales se encuentran dentro de los trayectos básicos y especializados y en el entrenamiento por fuera del Programa de la Escuela Judicial CAM.

Las mismas pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional —lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional donde convergen los conocimientos y habilidades que un magistrado requiere para atender diversas situaciones en su ámbito específico—; y la segunda vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos.

En las gráficas de su Programa pueden definirse a los módulos de formación de argumentación y redacción judicial, reingeniería para agilizar procesos judiciales y control de constitucionalidad y convencionalidad como propios del primer tipo.

Mientras que el desarrollo de una perspectiva de género, una perspectiva ambiental, una formación en derechos humanos, de ética judicial en democracia se articula con las competencias transversales del segundo tipo.

Así, la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones.

Las competencias pensadas en el Programa son, en consecuencia, el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

De tal suerte, el programa de formación postula contenidos inherentes a los cuatro campos prioritarios definidos por Alicia De Alba (1998): formación teórica/epistemológica, formación crítica/social, incorporación de avances científicos/tecnológicos e incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.

La Escuela Judicial CAM de Tucumán va a generar de esta forma un currículo que en su construcción histórica recoge el legado de las

Academias de Jurisprudencia y de las tendencias de la década de los '70 y en su diseño —distinto de la formación del grado universitario en Derecho— desarrolla un plan de estudios de vinculación que integra en un modelo mixto un programa que competencias transversales con otros modelos y perspectivas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, C., *Currículum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba, 2007.
- AGUT, S. y R. GRAU, "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, nro. 9, 2001.
- ALBA, A. De, *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Katz editores, Buenos Aires, 2008.
- AMADORI, A., *Reseña en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, nro. 48, primer semestre de 2018.
- BARRIERA, D., *Historia y Justicia: cultura, política y sociedad en el Río de la Plata (Siglos XVI-XIX)*, Prometeo Libros, 2019.
- BARRIENTOS GRANDON, J., *La cultura jurídica en la Nueva España*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- BERGOGLIO, María, "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005.
- BERSTEIN, B., *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid, 1988.
- BINDER, A., "Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 5, 2005.
- BINDER, A. y GONZÁLEZ, L. (2018), *Gobierno judicial. Independencia y fortalecimiento del Poder Judicial en América Latina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile.
- BÖHMER, M., *Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*, 2005, disponible [en línea] <<http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>> [Consulta: agosto de 2020].
- BOLÍVAR, A., *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*, Málaga (España), Aljibe, 2008.

- BOURDIEU, P., “Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva”, en *Revista Jueces para la Democracia*, nro. 47, Madrid, España, 2003.
- CANDIOTI, M., “Revolución y Derecho, la formación jurisprudencial en los primeros años de la Universidad de Buenos Aires (1821-1829)”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, Ediciones de la Universidad de Murcia, España, 2009.
- CANDIOTI, Magdalena, *Un maldito Derecho, Leyes, jueces y revolución en la Buenos Aires republicana 1810-1830*, Ediciones Didot, 2017.
- CARDINAUX, Nancy y CLERICÓ, Laura, “La Escuela Judicial: ¿una escuela para jueces?”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 2, nro. 3, 2004.
- CARONI, P., *Lecciones catalanas sobre la historia de la codificación*, Marcial Pons, Madrid, 1996.
- CHIARAMONTE, J., *Ciudades, provincias, estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Emecé editores, Buenos Aires, 2007.
- CLAVERO, S., “La idea del código en la ilustración jurídica”, en *Revista Historia. Instituciones. Documentos*, nro. 6, España, 1979.
- “Codificación y constitución: paradigmas de un binomio”, en *Revista Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, Giuffrè Editores, Milán, Italia, 1989.
- CORVA, M., “Íntegros y competentes: los magistrados de la Provincia de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX”, en BARRIERA, D. (comp.), *Justicias y fronteras. Estudios sobre la historia de la justicia en el Río de la Plata. Siglos XVI-XIX*, Ediciones de la Universidad de Murcia, España, 2009.
- COSSIO, C., *La función social de las escuelas de abogacía*, 3ª ed., Buenos Aires, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 1947.
- DÍAZ BARRIGA, Á., “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 2003. Disponible [en línea] <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>> [Consulta: agosto de 2020].
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? en *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, nro. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.
- ESQUIROL, Jorge, “El nuevo latinoamericanismo jurídico”, en BONILLA MALDONADO, Daniel (comp), *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Colombia, 2015.

- FASANO, J. P., "Entre leyes y juristas. Textos didácticos y saberes jurídicos en la enseñanza de derecho criminal en Buenos Aires", 1820-1880, en *Avances del Censor*, Año VI, nro. 6, Buenos Aires, 2009.
- FEENEY, S., "La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina", en CAMILLONI, A., *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona, México, 2007.
- GANAMI, H., *El diseño constitucional de los Consejos de la Magistratura en la República Argentina: hacia la determinación de indicadores de evaluación del impacto funcional de los Consejos de la Magistratura*, en *30 Años de Democracia: la implementación de los Consejos de la Magistratura en Argentina*, Buenos Aires, Jusbaire, 2015.
- GARCÍA VILLEGAS, M., "Apuntes sobre codificación y costumbre en la Historia del Derecho Colombiano", *Revista Precedente*, Bogotá, Colombia, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Editorial Morata, 1988.
- GÓNGORA, M., *El Estado en el Derecho indiano. Época de fundación (1492-1570)*, Universidad de Chile. Instituto de Investigaciones Histórico-culturales, Santiago de Chile, 1951.
- GONZÁLEZ, L. y J. COOPER, *Capacitación judicial en América Latina: un estudio sobre las prácticas de las Escuelas Judiciales*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA, Santiago de Chile, 2017.
- GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, "Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, 2017.
- GROSSI, P., *Discurso Doctor Honoris Causa Universidad Autónoma de Barcelona*, Bellaterra, España, 1991.
- HAMPE MARTÍNEZ, T., *Los abogados de Lima colonial. Una perspectiva cultural y social de la profesión legal*, en *Homenaje a Alberto de la Hera. José Luis Soberanes Fernández y Martínez De Codes*, Rosa María (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- HOBSBAWM, E. y T. RANGER (2002), *La invención de la tradición*, Barcelona, España, editorial Crítica.
- KAGAN, R., "Pleitos y poder real. La Chancillería de Valladolid (1500- 1700)", en *Cuadernos de Investigación Histórica*, 2, Madrid, 1978.
- LEIVA, Daniel, "La enseñanza del Derecho y la formación de los juristas en la primera mitad del siglo XX", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 10, 2005.

- LEVAGGI, A., “Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014.
- *Juan Bautista Alberdi y el plan de estudios de derecho*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, 2014.
- LEVENE, R., *Historia del Derecho Argentino*, Buenos Aires, Kraft Editores, 1952.
- LITWIN, E., *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.
- MARENSI, Inés, “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”, en *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 1, ¿Crisis de la capacitación judicial?, CEJA-INECIP, 2002.
- MARILUZ URQUIJO, J. M., “Una academia de derecho indiano bajo Carlos III”, en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, nro. 7, Buenos Aires, 1955-56.
- MYERS, J., “El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América”, en ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz editores, 2008.
- NAGLES, J. y J. CALDERÓN LÓPEZ, “Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales”, en *Revista de Educación & Pensamiento*, 2016.
- OSORIO VILLEGAS, M., “El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona próxima”, en *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, nro. 26, enero-junio, 2017. Disponible [en línea] <<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>> [Consulta: agosto de 2020].
- PÉREZ PERDOMO, R., “Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina”, *Revista Sistemas Judiciales*, nro. 9, 2018, disponible [en línea] https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/08/temacentral_rpperdomo.pdf [Consulta: agosto de 2020].
- *Los abogados en América Latina: una introducción histórica*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2004.
- PEZZETTA, Silvina, “El discurso jurídico recontextualizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 7, nro. 14, 2009.
- RINKE, S., “Procesos revolucionarios, élites criollas e identidades atlánticas en la época de la Independencia”, en SÁNCHEZ CUERVO y VELASCO GÓMEZ (coords.), *Filosofía política de las independencias latinoamericanas*, Madrid, Siglo XXI editores, 2012.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J., *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, España, Anaya, 1985.
- SANTOS, Andrés, F. A., "Derecho Romano y Axiología política republicana", en BERTOMEU, M. J., DOMENECH A. y A. DE FRANCISCO (comp.), *Republicanismo y Democracia*, Miño y Dávila, 2005.
- TAU ANZOÁTEGUI, V., *El jurista en el nuevo mundo. Pensamiento. Doctrina. Mentalidad*, Frankfurt, Alemania, Max Planck Institute for European Legal History, vol. 7, 2016.
- *El taller del jurista*, Universidad Carlos III de Madrid, España, 2001.
 - *La codificación en la Argentina (1816-1870): mentalidad social e ideas jurídicas*, 2ª ed., Buenos Aires, Librería Histórica Perrot, 2008.
- TERNAVASIO, M., *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- TÍO VALLEJO, G., "Jueces, justicia y gobierno en Tucumán en la década del 20", en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 2007.
- USATEGUI BASOZÁBAL, E., "La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar", en *Revista de Educación*, nro. 298, 1992, pp. 163-197.
- ZORRAQUÍN BECÚ, R., *La organización Judicial Argentina en el período Hispánico*, Buenos Aires, Perrot, 1981.

Fecha de recepción: 6-12-2019.

Fecha de aceptación: 26-11-2020.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*¹

MATÍAS MANELLI²

RESUMEN

El libro *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, compilado por Nancy Cardinaux y Laura Clérico, explora la cuestión de la (des)igualdad en tanto déficit estructural y horizonte normativo en la formación de jueces y juezas. Este trabajo apela a una multiplicidad de enfoques teóricos a fin de analizar las condiciones normativas e institucionales que determinan los requisitos de idoneidad, el concepto de (des)igualdad en su complejidad y las características, alcances, limitaciones y desafíos en la formación de jueces y juezas.

PALABRAS CLAVES

Judicatura - Formación - Igualdad

Book review: *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*

ABSTRACT

This book, compiled by Nancy Cardinaux and Laura Clérico, explores the question of (in) equality as a structural deficit and normative horizon

¹ CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO (comps.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Departamento de Publicaciones (Facultad de Derecho-UBA), Eudeba, 2019.

² Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho (UBA). Correo electrónico: matiasmanelli@gmail.com.

in the formation of judges. This work appeals to a multiplicity of theoretical approaches in order to analyze the normative and institutional conditions that determine the suitability requirements of the judges, the concept of (in) equality in its complexity and the characteristics and limitations and challenges in the training of judges.

KEYWORDS

Judges - Training - Equality.

I. INTRODUCCIÓN

El libro *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, compilado por Nancy Cardinaux y Laura Clérico, explora la cuestión de la (des)igualdad en tanto déficit estructural y horizonte normativo en la formación de jueces y juezas. Este trabajo apela a una multiplicidad de enfoques teóricos a fin de analizar las condiciones normativas e institucionales que determinan los requisitos de idoneidad, el concepto de (des)igualdad en su complejidad y las características, alcances, limitaciones y desafíos en la formación de jueces y juezas.

II. ANÁLISIS DE LA OBRA

En el primer capítulo, Federico De Fazio realiza una reconstrucción jurídico-normativa a fin de identificar el criterio de idoneidad imperante en los sistemas jurídicos para formación y selección de jueces/as. En este sentido, confronta tres paradigmas de derecho y sus proyecciones sobre la concepción del derecho, la institución judicial, la función de los jueces y, por último, los criterios de idoneidad judicial.

De Fazio sostiene que es el “paradigma del derecho procedimental”, elaborado por Habermas, la construcción teórica que expresa la percepción que los participantes de la práctica jurídica tienen en los Estados Constitucionales. En este paradigma el derecho es entendido como una práctica racional argumentativa de justificación de normas que incorporara tanto argumentos formales como materiales. Dicha noción supone la complementariedad de las diferentes concepciones materiales sobre igualdad y autonomía, resolviendo así las tensiones emergentes de la

coexistencia de elementos provenientes de los paradigmas preexistentes, ligados a los Estados Liberal y Social, respectivamente.

La perspectiva “procedimental” se extiende al modelo de justicia, donde el juez interviene en función al grado de vulneración de los derechos fundamentales. La independencia judicial se corresponde no solo con los mandatos institucionales, sino también con los principios materiales constitucionalizados.

Por su parte, el modelo de juez dentro de este paradigma es un juez argumentativo, que actúa conforme reglas de justificación racional de la argumentación jurídica y práctica en general. Los jueces deben conocer estructuras argumentativas para la resolución de los casos que se le presenten. Asimismo, deben mostrarse abiertos a instituir espacios de diálogo que canalicen soluciones legítimas o consensuadas para los sujetos comprendidos en ellas. Estas habilidades deben ser acreditadas por quienes aspiren a ocupar dicho rol. Así, la idoneidad entendida en términos procedimentales consiste en la formación de profesionales argumentativos.

Por su parte, en el Capítulo 2, Nancy Cardinaux y Laura Clérico centran su análisis en la noción de idoneidad implícita en la capacitación de jueces y juezas llevada adelante por la Escuela Judicial, dependiente del Consejo de la Magistratura de la Nación.

En primer término, las autoras se ocupan de reconstruir la evolución y actual marco normativo e institucional de la Escuela Judicial. Al respecto, se caracteriza a la formación de jueces con un perfil orientado a la capacitación y la acreditación de antecedentes para concursos en particular, dado que la institución se erige como órgano de preselección no vinculante –con independencia de la relevancia de los cursos en tanto antecedentes para los concursos– y espacio de capacitación y perfeccionamiento de los miembros del Poder Judicial en general. Este carácter dual, sostienen sus autoras, no se cristaliza en la propuesta curricular, de impronta eminentemente técnico-práctica y desprovista de conocimientos teóricos.

En cuanto a lo estrictamente institucional, las autoras se ocupan de explorar posibles marcos donde se podría insertar la Escuela Judicial, con sus ventajas y posibles objeciones.

Luego, tomando el argumento de idoneidad como clave de análisis, Cardinaux y Clérico analizan la oferta de cursos de la Escuela Judicial durante dos periodos (2002-2005 y 2008-2011), complementando el análisis documental con la realización de entrevistas personales, a fin de analizar desde una perspectiva comparada continuidades y rupturas entre ambos modelos.

Del análisis del primer periodo (2002-2005), las autoras sostienen que la propuesta de la Escuela Judicial es fragmentaria, sin un plan claro de formación. Las autoras identifican áreas de vacancia en la noción de idoneidad presupuesta en el perfil de juez prefigurado. Asimismo, los objetivos de los cursos no son explicitados de manera sistemática, y la evaluación en general se caracteriza por ser dispersa, y no monitorear el desarrollo de habilidades y competencias para el análisis y resolución de casos. De este modo, las autoras categorizan la propuesta como “escuela galpón” caracterizada por componerse de elementos dispersos sin una orientación común.

Seguidamente, analizan el segundo periodo (2008-2011), ocupándose de las características de los distintos módulos que componen la propuesta académica. En este sentido, las autoras identifican una estructura consolidada, con fundamentos, contenidos detallados, objetivos, metodología de enseñanza y de evaluación para cada curso.

En contraste con la impronta fragmentaria de la oferta durante el primer periodo, Cardinaux y Clérico sostienen que la oferta académica se ha homogeneizado con la reforma —lectura condensada en la tesis de la “escuela monoblock”—. Por su parte, reconocen en ambas propuestas una fuerte presencia del aspecto organizacional de la administración de justicia y la falta de reflexión crítica y contextualización de dicha dimensión. La formación para la función de juzgar resulta deficiente en ambos casos y se orienta más para la capacitación laboral que para la formación para la magistratura.

Luego, las autoras se ocupan de analizar desde una perspectiva comparativa las instituciones oferentes de cursos en la Escuela Judicial, distinguiendo entre un primer periodo donde la Escuela Judicial oficiaba de intermediaria en la oferta de cursos —con la presencia predominante de asociaciones profesionales y la escasa participación de Universidades—,

y un segundo periodo donde la oferta se homogenizó y la Escuela Judicial pasó a ocuparse de la convocatoria de cursos y docentes.

Por último, Cardinaux y Clérico sostienen que los objetivos considerados por el Consejo de la Magistratura para la Escuela Judicial no se han cumplido, dado que la propuesta de formación presenta fuertes discontinuidades con los requerimientos efectuados en los procedimientos de selección y formación de jueces y juezas. Plantean en este sentido que debe darse un debate con la comunidad en general —y la comunidad jurídica en particular— para poder consolidar una propuesta que forme los jueces y juezas que pretendemos como sociedad.

Por su parte, en el capítulo 3, Camila Fernández Mejjide y Celeste Salomé Novelli retoman la cuestión del argumento de idoneidad. A tal efecto, analizan la oferta académica de las escuelas judiciales provinciales en el periodo 2009-2011, a fin de definir el tipo de jueces y juezas que dichas instituciones pretenden formar, explicitando sus alcances y carencias.

En primer término, se centran en los rasgos estructurales generales de las Escuelas provinciales. Sostienen que la dependencia institucional y financiera de los poderes judiciales provinciales vuelve endogámica la interacción entre las escuelas y las administraciones de justicia. En el mismo sentido, se puntualiza en que la oferta académica es definida por agentes de la misma entidad.

Luego, refieren a las normas y estándares internacionales relativas a los procesos judiciales y sus implicancias en las demandas de igualdad. Las controversias vinculadas a la afectación de derechos sociales comprometen políticas públicas, y en este sentido, las autoras plantean que estas implicancias exhortan a reconfigurar los procesos a fin de tener en consideración dichas variables.

En cuanto al análisis de las escuelas provinciales, a partir de un estudio diferenciado por regiones, identifican la ausencia o escasez de cursos que incorporen teorías de la democracia y de los derechos humanos. La oferta, en términos generales, se corresponde con contenidos estrictamente normativos, dejando de lado elementos externos que son necesarios para canalizar las demandas de igualdad y garantizar el acceso a la justicia de los sectores postergados.

Luego, se ocupan de abordar la capacitación en materia de género llevada a cabo en los poderes judiciales provinciales. Si bien en la actualidad existen iniciativas de capacitación, en su mayoría no son obligatorias y no son consideradas para el cómputo del puntaje para los concursos. Asimismo, se da cuenta de las dinámicas desiguallitarias en materia de género al interior de las propias instituciones judiciales. Al respecto, sostienen la importancia de establecer la obligatoriedad de los cursos para romper las tendencias existentes hacia adentro (en la dinámica institucional de las administraciones de justicia) y hacia afuera (en cuanto a la labor judicial).

Finalmente, realizan un análisis en profundidad del caso del Centro de Capacitación de La Pampa a raíz de rasgos institucionales distintivos, como la amplia oferta de cursos que abordan cuestiones relacionadas con las demandas de igualdad y la introducción de propuestas novedosas en los cursos tradicionales. En este sentido, las autoras abordan las estrategias incorporadas a su propuesta de enseñanza y al perfil eminentemente práctico de los cursos. También ponderan la incorporación de personal docente externo que enriquece las propuestas que exigen una perspectiva multidisciplinar. Asimismo, se considera el carácter "abierto" de los cursos, por fuera de la comunidad judicial. Al respecto, las autoras plantean que, si bien se trata de una institución nueva, es posible realizar proyecciones acerca de su incidencia en el funcionamiento del Poder Judicial pampeano y la replicabilidad del modelo.

El trabajo de Liliana Ronconi y Leticia Vita (Capítulo 4) indaga la formación de las/os aspirantes y agentes que se desempeñan como jueces/zas y la presencia de la perspectiva de género en las distintas propuestas de capacitación a nivel provincial y nacional.

En primer lugar, las autoras reconstruyen las distintas concepciones de igualdad comprendidas en el ámbito de la argumentación jurídica y su vinculación con la perspectiva de género. De todas ellas, consideran la noción de igualdad como no sometimiento, ya que pone de manifiesto que la situación de dominación debe ser abordada de forma estructural y no individual, dando lugar a una concepción de igualdad mucho más amplia. A ella se incorpora la noción de igualdad como redistribución y como reconocimiento. Integradas, ambas contribuyen a romper con la situación de subordinación naturalizada que parecen las mujeres,

mediante la redistribución de bienes materiales y la ruptura de patrones dominantes de representación, interpretación y comunicación en tanto bienes simbólicos.

En un segundo orden, las autoras se ocupan de analizar la oferta de formación en las escuelas judiciales a nivel nacional y provincial, así como en otros organismos que ofrecen capacitación. Al respecto plantean que si bien existen avances en la incorporación de la perspectiva de género en la formación de aspirantes y agentes que desempeñan el cargo de jueces/zas, la misma no se traduce en un cambio significativo en la cultura judicial dominante.

En este marco, la Oficina de la Mujer —en la órbita de la Corte Suprema de Justicia de la Nación— ha realizado una tarea significativa, a partir de la introducción de distintos contenidos, recursos y estrategias con una impronta federal. Por su parte, la Escuela Judicial de La Pampa y el Centro de Formación Judicial del Consejo de la Magistratura de la CABA han incorporado cursos con perspectiva de género, pero resultan deficitarios en tanto no adoptan una visión de dichos contenidos transversal a toda la propuesta de formación. Con relación a estas instituciones, se identifica la propuesta diferencial del caso de La Pampa —que denominan “exógena” — y se plantea la posibilidad de una propuesta “combinada” con personal del poder judicial y docentes externos.

Considerando todos estos avances, las autoras sostienen que las iniciativas son insuficientes en tanto las capacitaciones no resultan relevantes para la selección de magistrados en tanto no suman puntaje, o bien suman puntaje, pero no se distinguen de otras capacitaciones.

Por último, las autoras plantean la necesidad de trabajar en el área de investigación para evaluar el impacto de la capacitación en la materia.

En el Capítulo 5, Guillermo Ruíz y Sebastián Scioscioli realizan un análisis en profundidad de la categoría de “competencias” en la educación en general y sus implicancias en la formación judicial en particular.

En primer lugar, los autores analizan los múltiples significados del término, haciendo foco en su uso en el ámbito de la pedagogía, para lo cual trazan un recorrido histórico. Dicho recorrido reconstruye la inserción, en el discurso pedagógico, de una perspectiva psicologista que estableció como eje de las indagaciones la dimensión individual,

enfocándose en el desarrollo de capacidades. Dicha perspectiva, sostienen los autores, se tornó hegemónica a finales del siglo XX, asimilando la noción de competencias a la de capacidades individuales. Asimismo, los autores destacan el alcance de dicha noción, considerada tanto por las ciencias sociales como por el sector empresarial y el mercado del trabajo.

En dicho marco, Ruíz y Scioscioli se centran en el discurso de las competencias desde las perspectivas del desarrollo de competencias profesionales, analizando las distintas tradiciones y enfoques existentes desde una perspectiva comparativa. En este sentido, profundizan en la polisemia del término y extraer elementos constitutivos de la noción. La noción de competencia se correspondería con: (I) los atributos de la persona; (II) las acciones que se pueden realizar o bien la movilización de los atributos personales, y (III) el objetivo de la movilización de los atributos, el cual puede hacer referencia a las necesidades de la producción, a las demandas de la tarea, a los resultados esperados.

En el mismo sentido, los autores caracterizan el enfoque de la formación basada en competencias como respuesta al desajuste entre la formación brindada por los sistemas escolares y el mundo del trabajo. Así, frente a una formación de carácter predominantemente disciplinar, la formación basada en competencias promueve la dimensión instrumental vinculada al trabajo.

En otro apartado, Ruiz y Scioscioli analizan la inserción del modelo de educación basado en competencias en proyectos internacionales y la influencia de dichos proyectos en la definición de políticas educativas a escala supranacional y nacional, reconstruyendo sus principales características y analizando las nociones de competencia implicadas en cada uno.

Al respecto, se destaca el estudio del caso del proyecto Tuning América Latina, cuyo diagnóstico resulta significativo para clarificar el modelo educativo basado en competencias para operadores jurídicos.

Por último, los autores analizan el lugar que ocupan la formación por competencias en las escuelas judiciales. Al respecto, se plantea que la noción de competencia se vincula con las habilidades y capacidades que corresponden con la labor judicial y sus metas institucionales. En este sentido, Ruíz y Scioscioli plantean que las competencias aplicadas a la formación de jueces son importantes en función de la promoción

de conocimientos acerca de los procedimientos involucrados en la práctica judicial, pero problematizan el alcance de esta afirmación al afirmar que se advierte una primacía de esta perspectiva en detrimento de la formación teórica, lo cual sería funcional a la reproducción de la cultura judicial dominante.

En otro orden, Jan Sieckmann (Capítulo 6) indaga la cuestión de la igualdad desde la dogmática jurídica, en tanto sostiene que los sistemas jurídicos no se componen solo de normas explícitas, sino que se requiere interpretar y sistematizar normas en función del cumplimiento del principio de igualdad. En este sentido, el autor explora las distintas formas de aproximación teórica desde las ciencias jurídicas, a fin de determinar la posibilidad de fundamentación científica de los juicios normativos en el marco del derecho.

Al respecto, plantea que la dogmática jurídica debe basarse en el análisis lógico y conceptual de los problemas jurídicos en general y en la ponderación de los principios o argumentos normativos en particular, tomando en cuenta los hechos y circunstancias del caso concreto, que dan lugar a la determinada precedencia entre los principios en colisión.

Asimismo, sostiene que los hechos empíricos resultan relevantes para la ponderación entre principios, razón por la cual es importante el diálogo de la dogmática jurídica con las ciencias sociales empíricas. Al respecto, el criterio de valoración de dichos hechos, sostiene Sieckmann, se corresponde con el grado de satisfacción de los principios en conflicto. Por otra parte, en la valoración de los principios, el peso de los mismos está condicionado por las circunstancias sociales que lo atraviesen.

Con relación a los juicios normativos, el autor sostiene que es necesario evaluar las opiniones normativas a fin de determinar si existe convergencia en los mismos. El criterio de convergencia se trata del acercamiento de juicios de diversos participantes en un consenso racional, a partir de la reflexión intersubjetiva, para determinar qué norma(s) deben valer definitivamente. En este marco, la dogmática jurídica exige, además, la satisfacción de las condiciones de un discurso racional.

Asimismo, plantea que la fuerza de los intereses afectados en el marco de la colisión entre principios determina la fundamentación racional de las concepciones en ponderación.

A partir de la reconstrucción de las exigencias para el desarrollo de la dogmática jurídica, Sieckmann plantea que la misma establece estándares para la aplicación igualitaria del derecho —formal—, supuesto necesario para pensar un sistema jurídico y una sociedad igualitarios.

Martín Aldao y Laura Clérico (Capítulo 7), centran su análisis en los cambios en materia de igualdad resultado de la reforma constitucional argentina de 1994.

En primer lugar, apelan a la categoría de marco (o *framing*) desarrollada por Nancy Fraser a fin de analizar la dimensión político-interpretativa del proceso constitucional en cuestión, reconstruyendo de este modo las coordenadas desde las cuales el principio de igualdad es interpretado. En este sentido, sostienen que las movilizaciones populares de fines de la década de los '90 y comienzos de la siguiente permitieron redefinir el marco del texto constitucional, pasando del marco neoliberal en el cual se reformó a un marco democrático emancipatorio que enriqueció la trama que compone el principio a partir del activismo judicial y la jurisprudencia.

Tras una reconstrucción del marco político y económico, plantean que el potencial igualitario de la reforma, que acabó por delinear un espectro amplio, es restringido por el contexto neoliberal, que paradójicamente posibilitó el desarrollo de procesos participativos novedosos, funcionales la generar discontinuidades con relación al modelo en la que surgió, en cuanto a su proyección en el desarrollo posterior del sistema jurídico.

Seguidamente, Aldao y Clérico reconstruyen las fórmulas de igualdad formal (que no comprende la indagación acerca de la legitimidad del criterio de clasificación y las razones de la selección) y material (donde dichas dimensiones son constitutivas). En el caso de la fórmula de igualdad material, desarrollan los subexámenes requeridos y los grados de intensidad posibles. Partiendo de una lectura de la (des)igualdad en términos estructurales, sostienen que la igualdad como no dominación, integrada con una perspectiva que comprenda las dimensiones de la redistribución y el reconocimiento es aquella idónea para proyectar la paridad participativa mediada por igualdad en términos materiales y simbólicos, conforme las demandas contemporáneas. Para ello, analizan

distintos procesos que producen desigualdad y reflexionan teóricamente apelando a distintos antecedentes jurisprudenciales. De este modo, trazan una línea que permite reconstruir la lectura de la categoría de igualdad a partir de la reforma, cuyo desarrollo es entendido como “constitucionalismo interpelable”.

El trabajo de Gustavo Beade (Capítulo 8) se ocupa de estudiar cómo entra en juego el principio de igualdad en la interpretación de normas penales. El autor analiza el rol de los jueces y fiscales en aquellos conflictos cuyo contexto está atravesado por grandes márgenes de desigualdad, y se propone identificar los problemas de interpretación subyacentes.

En cuanto al rol de los jueces, plantea que los jueces no evalúan, al fin de resolver los conflictos, el contexto y las circunstancias particulares del caso. El autor identifica como problemas una lectura errónea del positivismo jurídico y una visión estrecha del propio rol de juez, ignorando su dimensión política. A tal efecto toma como ejemplo el supuesto de usurpación de un terreno por sectores postergados, donde la situación de desigualdad es relevante. El criterio legalista de los jueces lleva a negar la posibilidad de considerar supuestos no previstos en el proceso y en la ley penal y resolver en otros términos.

Asimismo, Beade identifica un criterio pragmático en la lectura de los jueces, que considera la exposición pública como variable para eludir la cuestión y evitar consecuencias derivadas de una decisión que pueda contrariar a un sector de la esfera pública.

Seguidamente, Beade indaga las posibles razones de dicho accionar por parte de jueces y fiscales, identificando un supuesto según el cual el derecho y la moral están separados y esta última no influye en el derecho, lo que implica la existencia de criterios neutrales de formulación normativa.

Al respecto, el autor plantea que la lectura de los jueces y fiscales circunscriben el razonamiento jurídico en base a normas penales, no considerando el derecho constitucional correspondiente al caso (como puede ser el de vivienda digna). Al interpretar un reclamo social tan solo como un delito, se niega indirectamente el derecho constitucional a la vivienda. En este sentido, la interpretación restrictiva del caso sería incorrecta en tanto se niega un derecho constitucional superior y (también) aplicable

al caso. Al respecto, repensar el conflicto como un problema social, más allá de la contingencia, habilita otros caminos de resolución.

Por otra parte, Beade puntualiza en la formación que reciben los jueces y fiscales, la cual en general no hace dialogar las materias codificadas con las discusiones que si se dan en la filosofía y teoría del derecho. Con relación al derecho penal en particular, se plantea que se suelen estudiar teorías desarrolladas a partir de marcos comunitarios muy distintos al nuestro, por lo que la pura extrapolación resulta problemática.

Asimismo, repara en la forma en la que se estudia el derecho penal, donde la resolución de casos es abordada desde la teoría del hecho punible, que resulta insuficiente para resolver el universo de casos posibles. A los andamiajes teóricos, plantea el autor, hay que integrar perspectivas políticas y morales. La formación jurídica, en este sentido, debería incluir herramientas para evaluar de forma diferencial casos atravesados por situaciones de especial desigualdad.

Por último, el trabajo de Silvina Pezzetta (Capítulo 9) aporta una lectura de la cuestión de la (des)igualdad desde una perspectiva sociológica. En primer lugar, la autora retoma los modelos de igualdad desarrollados por François Dubet: (I) de igualdad de posiciones y (II) de igualdad de oportunidades. En el modelo de igualdad de posiciones se presupone una sociedad de clases, donde la redistribución es representada por el aporte proporcional de las mismas. Es decir, la brecha en el acceso a bienes materiales debe reducirse lo más posible, y las condiciones de vida en general deben ser aceptables para la comunidad en general. Esta perspectiva se traduce en el modelo del Estado de Bienestar, que resulta deficitario en cuanto al reconocimiento de derechos a sectores postergados como las mujeres, las/os inmigrantes, leídos universalmente bajo la categoría de obreros, manteniendo asimetrías en dichos órdenes. Esta perspectiva se centra en la dimensión material y no toma en cuenta la simbólica.

El modelo de igualdad de oportunidades, por su parte, presupone una estructura social donde la distribución de recursos es proporcional sin importar el origen social de cada individuo. Las jerarquías no son cuestionadas en tanto se garantice la movilidad social perfecta. En este sentido, la representación de las minorías en los índices de movilidad

permite afirmar que dicho supuesto es ficcional, en tanto no considera los obstáculos materiales preexistentes. En este sentido, las demandas de igualdad consisten en el acceso a lugares a priori negados. La trama social se estructura en términos de posibilidad de acceso y no de clase en este caso, y la igualdad se traduce en el renacimiento de las identidades “obstaculizadas”. El problema de este modelo radica en su alcance igualitario. El reconocimiento de los grupos minoritarios, aunque significativo, mantiene la desigualdad estructural, que reproduce los mismos patrones.

Luego, la autora analiza la dimensión de la pobreza y la contrasta con la idea de desigualdad. La desigualdad como centro de indagaciones sociológicas corresponde a marcos comunitarios donde la pobreza no es significativa. En este sentido, plantea que en regiones altos índices de pobreza las políticas sociales apuntan a esta problemática y no a la de desigualdad.

Finalmente, la autora sostiene que el modelo de igualdad de oportunidades es el más arraigado en la cosmovisión jurídica, y que el modelo de igualdad de posiciones es el más funcional a la concreción de los principios implicados en la perspectiva igualitaria caracterizada por el alcance de posiciones.

III. CONSIDERACIONES FINALES

Esta obra colectiva se destaca por su propuesta interdisciplinaria, la cual permite, por un lado, abordar la cuestión de la igualdad en sus múltiples aristas, delimitando sus implicancias en términos normativos, institucionales, sociológicos y políticos. Un hilo conductor posible entre los enfoques presentados por las/os distintas/os autores/as es la identificación de la desigualdad estructural constitutiva de nuestras sociedades y (ya en el plano prescriptivo) el norte de una sociedad igualitaria en términos de acceso a bienes materiales y simbólicos; un proyecto inclusivo y plural basado en la paridad participativa.

El libro compilado por Cardinaux y Clérico inserta esta discusión central en la cuestión de la formación de jueces y juezas, estableciendo un correlato entre el horizonte igualitario y el rol de las instituciones judiciales.

El diagnóstico crítico signado por las distintas aproximaciones teóricas y empíricas pone de manifiesto el carácter problemático de la estructura y los supuestos pedagógicos y éticos predominantes en las instituciones formadoras y su proyección en una cultura judicial que se reproduce a sí misma. En este escenario, el trabajo no solo explora concepciones de igualdad a fin de reconstruir modelos posibles a seguir, en pos de una sociedad igualitaria, también aventura alternativas al abordar iniciativas que, aunque incipientes, pueden ser replicadas. El primer paso para el cambio parece ser la introyección de la matriz igualitaria al interior de la comunidad judicial, y en ese sentido el tratamiento de cuestiones de género resulta indispensable. También es importante la reforma de aspectos institucionales vinculados a la valoración de los antecedentes de formación en el marco de los procesos de selección de magistradas/os. En ese marco, la relectura de la labor judicial y sus condiciones desde una lectura de la igualdad permeable a las demandas contemporáneas representarían un cambio significativo, tanto a nivel interno como externo.

Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria, más que un recurso para el ámbito académico en sí mismo, es una propuesta de diálogo con la comunidad jurídica en general, y constituye un insumo que invita a repensar la educación jurídica de sus integrantes.

Por último, la obra constituye un insumo a considerar en particular por la comunidad judicial, en pos de proyectar posibles reformas a las propuestas de formación.

Fecha de recepción: 3-6-2020.

Fecha de aceptación: 15-7-2020.

Reseña bibliográfica: *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*¹

ANDREA ZANIRATTO²

RESUMEN

La presente reseña tiene como finalidad comentar el libro *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*. La obra consiste en un estudio sociológico de la profesión jurídica y, conforme adscribieron sus autores,³ surgió para responder a la creciente preocupación que existe hoy en Colombia, y en otros países de América Latina, por la justicia.⁴

El libro contiene dos grandes secciones. En forma preliminar, los autores analizan la educación de la profesión jurídica. Esta parte está compuesta por tres capítulos⁵ y unas conclusiones. A su turno, la segunda parte del libro está dedicada a analizar el ejercicio de la profesión jurídica, y se compone por seis capítulos⁶ y unas conclusiones.

Luego de abordar la cultura jurídica de Colombia, los autores evidencian una profesión desregulada y moldeada por el mercado, todo lo

¹ GARCÍA VILLEGAS, Mauricio y María Adelaida CEVALLOS BEDOYA, *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*, Bogotá, Dejusticia, 2019. La obra puede descargarse en el siguiente enlace: <<https://www.dejusticia.org/publication/la-profesion-juridica-en-colombia/>> [Fecha de consulta: diciembre 2020].

² Auxiliar docente de Derecho Constitucional (UBA). Correo electrónico: andreaizaniratto@gmail.com.

³ Los autores de la obra forman parte del colectivo "Dejusticia", un centro de estudios jurídicos y sociales localizado en Bogotá, Colombia.

⁴ "La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado", Dejusticia, 2019, *Introducción*, p. 25.

⁵ Capítulo 1: "Visión comparada: Alemania y México, dos casos opuestos de educación y regulación profesional". Capítulo 2: "Los pregrados". Capítulo 3: "Los posgrados".

⁶ Capítulo 4: "Controles de la profesión jurídica". Capítulo 5: "Rama Judicial". Capítulo 6: "Rama Ejecutiva". Capítulo 7: "Organismos de control". Capítulo 8: "Rama legislativa". Capítulo 9: "Ejercicio privado o particular de la profesión".

cual habría incidido en fenómenos desfavorables para el interés público, la defensa de la justicia y el estado de derecho.

PALABRAS CLAVE

Justicia - Educación - abogacía.

Book review: *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*

ABSTRACT

This work consists of a sociological study of the legal profession and, as it is assigned by its authors, it arose to respond to the growing concern that exists today about Justice in Colombia and in other Latin American countries.

KEYWORDS

Justice - Education - Law.

INTRODUCCIÓN

El propósito del ensayo *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado* es analizar las disfuncionalidades que presenta la profesión jurídica en Colombia y eventualmente, ofrecer propuestas y recomendaciones.

El protagonismo social y cultural que tienen *per se* los profesionales jurídicos en la cuestión pública —por su vinculación con conflictos sociales, proyectos políticos, noticias cotidianas, debates públicos, etc.—, reviste especial interés en un país como Colombia, donde hay una tasa de aproximadamente 568 juristas por cien mil habitantes.⁷

⁷ “La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado”, Dejusticia, 2019, *Introducción*, p. 15. Este dato viene de un cruce entre las proyecciones poblacionales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y las listas del total de abogados con tarjeta profesional del Consejo superior de Judicatura (CSJ).

En consecuencia, el primer punto que tuvieron en cuenta los autores a la hora de evaluar la calidad de profesionales de derecho que operan en Colombia, fue la desregulación universitaria de la educación jurídica.

A partir de allí, como se intentará condensar en las páginas siguientes, el libro expone que la educación legal dispar configura una especie de *apartheid educativo*,⁸ que se reproduce en el ámbito profesional. Como se verá en las páginas subsiguientes, los autores evidencian que por la falta de controles, la discriminación existente en la etapa educacional se traslada al ejercer la profesión.

ANÁLISIS DE LA OBRA

Para elaborar el presente libro los autores han relevado cuantiosos datos estadísticos, con diversas técnicas de recolección de información, a fin de fundar el estudio con datos de la realidad social. En oportunidades, se encontraron con dificultades para obtener información sistematizada y confiable, lo cual nos habla de una cultura institucional poco transparente. A todo evento, construyeron ellos mismos la información, cruzando las bases de datos disponibles.

PARTE 1: EDUCACIÓN JURÍDICA

Uno de los principales propósitos de los autores al llevar adelante la investigación, fue dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué universidad estudiaron los juristas que trabajan en el Estado (jueces, ministros, procuradores, congresistas, etc.)? Así, la primera sección del libro tiene como fin analizar la educación jurídica en Colombia.

CAPÍTULO 1: VISIÓN COMPARADA: ALEMANIA Y MÉXICO, DOS CASOS OPUESTOS DE EDUCACIÓN Y REGULACIÓN PROFESIONAL

El capítulo preliminar de la parte 1, hace una visión comparada de la educación jurídica entre dos casos opuestos de regulación de los juristas: Alemania y México.

⁸ "La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado", Dejusticia, 2019, *Introducción*, p. 20. "Esta expresión 'apartheid' educativo puede parecer demasiado fuerte; sin embargo, creemos que en Colombia su uso se justifica (sobre todo en referencia a la educación básica) debido a la fuerte separación de las clases entre el sistema educativo y a la enorme incidencia que tiene la clase social en la suerte que corren los estudiantes".

Alemania es un ejemplo de un control estricto sobre los estudiantes de derecho y las distintas subprofesiones jurídicas, con una oferta casi monopolizada por el Estado. Por el contrario, los autores advierten que México representa el caso de un sistema muy laxo, en el que hay pocos controles sobre el ejercicio del derecho, y en el que hay un marcado predominio de la oferta privada.

Mediante el análisis comparativo, los autores intentan mostrar la manera como en Alemania se privilegia el interés general sobre el mercado, lo público sobre lo privado, la justicia sobre el litigio, todo ello en contraste con lo que ocurre en México y buena parte de Latinoamérica.

En particular, el sistema educativo Alemán está dominado por la oferta pública y cada subprofesión tiene su propio camino que recorrer. Para ejercer en el ámbito privado los estudiantes deben superar dos exámenes de Estado, y los promedios bajos se encuentran inhabilitados para rendirlos. Para ingresar como profesor universitario se exige como prerrequisito haber cursado un doctorado. Por su parte, para ejercer en el ámbito judicial se exige un promedio sobresaliente y el nombramiento de juez o fiscal es a prueba los primeros años. Los notarios deben superar las solicitudes reguladas por el Ministerio de Justicia. Además, para ser considerados especialistas en determinada materia, los profesionales deben superar evaluaciones ante el colegio de abogados, capacitaciones y años en el ejercicio de la especialidad.

Ello así, al ser difícil el acceso a cada perfil profesional, este modelo desincentiva la transición entre una subprofesión jurídica y otra.

En el vértice opuesto, el modelo Mexicano se caracteriza por tener oferta pública insuficiente, el mercado está tomado por la oferta privada (90% privadas y 10% públicas), y en parte debido a lo anterior según interpretan los autores, los controles estatales son muy precarios, no hay injerencia estatal o de los gremios de abogados, la autorregulación es prácticamente inexistente, los programas de Derecho que se ofrecen son poco selectivos no existen filtros de calidad, la profesión está fuertemente jerarquizada por razones de clase social; la transición entre subprofesiones jurídicas es social y jurídicamente aceptada, todo lo cual causa problemas endémicos.

CAPÍTULO 2: LOS PREGRADOS

El primer acercamiento que hacen los autores en relación con los pregrados de educación jurídica en Colombia es que el sistema terciario encuentra mayores similitudes con el caso mexicano que del alemán. El 80% de los pregrados son del sector privado.

La mayoría de los pregrados son de bajo costo y baja calidad. Contrariamente, los pregrados de alta calidad⁹ son pocos y educan a una pequeña parte del total de los juristas (16%). Las oportunidades de ingresar a los pregrados de alta calidad son muy limitadas.

Los pregrados de alta calidad pueden ser del sector oficial o privados, pero ambos son exclusivos. Por un lado, en el sector oficial, las matrículas tienen un costo bajo pero existen filtros académicos de admisión muy exigentes. Por su parte, en el sector privado, el filtro viene dado por el costo de las matrículas.

Las estadísticas señalan que: el 12% de los matriculados, son egresados de pregrados de alto costo y alta calidad, el 4%, son egresados de pregrados de bajo costo y alta calidad, el 14% son egresados de pregrados de alto costo y baja calidad, y el 71% de los matriculados, son egresados de pregrados de selectividad económica y académica baja.

En consecuencia, un estudiante con una capacidad económica alta o media-alta tiene todas las posibilidades de acceder a una buena formación en derecho, mientras que las posibilidades de un estudiante sin esta capacidad son muy pocas. Estas desigualdades son la continuación de un *Apartheid educativo* que viene desde la educación baja y media.

CAPÍTULO 3: LOS POSGRADOS

Los autores evidenciaron una amplia oferta de posgrados, con una fuerte concentración en el sector privado (89%). De los 592 posgrados ofrecidos en 2015 en Colombia, el 79% corresponde a especializaciones, el 19% a maestrías y el 2% a doctorados.

⁹ Los autores recabaron información sobre la calidad de los 178 pregrados de derecho presenciales vigentes en Colombia en 2015, tomando en consideración dos variables: 1) las acreditaciones de alta calidad de las que gozaban los pregrados y las instituciones de educación superior (IES) que los ofrecían; y 2) los puntajes promedio obtenidos por los programas de Derecho de la prueba Saber Pro.

Los autores estiman que la amplia oferta de posgrados es consecuencia de, al menos, dos incentivos: los académicos, los alumnos buscan posgrados en universidades más prestigiosas que su pregrado, y segundo, los incentivos laborales de recibir recompensa por cada nuevo título.

En el caso de los posgrados no existe ningún indicador –examen estatal o prueba unificada– que permita definir la calidad de los programas, de hecho el 57% de los posgrados se ofrece en IES no acreditadas.

Asimismo, han relevado una concentración en la oferta de los posgrados en derecho, en unas pocas IES privadas, ubicadas en Bogotá,¹⁰ para quienes los posgrados son una fuente importante de ingresos.

Respecto a los posgrados de los funcionarios públicos juristas, los autores han analizado que son pocos los empleados que solo tienen formación universitaria. Sin embargo, han concluido que gran parte de los posgrados de los funcionarios de la Corte Suprema de Justicia (2015), corresponden a especializaciones, solo el 3% tenían el título de doctorado. La contraloría general de la república presenta índices similares.¹¹

Los capítulos de la primera parte de la obra, han mostrado como tendencia al menos cinco conclusiones:

Déficit regulatorio de la educación jurídica: el Estado se ha preocupado poco o nada por regular y controlar la cantidad y calidad de los pregrados y posgrados de derecho. No se han puesto filtros de salida de la educación jurídica o filtros de ingreso a la profesión y el control disciplinario es muy deficiente, todo lo cual ha impactado negativamente en la calidad de los juristas colombianos.

Heterogeneidad en la oferta de pregrados de Derecho: predominan los pregrados de baja calidad (90% de la oferta).

La buena educación privada es muy costosa y la buena educación pública es insuficiente: marcada estratificación de los pregrados del sector privado, y los pregrados oficiales de alta calidad reciben un porcentaje muy pequeño de aspirantes.

¹⁰ Los autores aclaran que las IES privadas, ubicadas en Bogotá han llevado su oferta a municipios, por lo que no existe una concentración territorial marcada.

¹¹ Elaboración propia de los autores a partir de la respuesta a un derecho de petición enviado por Dejusticia a los organismos.

Brechas de calidad y de clase: una enorme mayoría de aspirantes de clase media o baja deben acudir a la oferta de bajo costo y baja calidad.

Hay un amplio mercado de posgrados en derecho: Los juristas en general, y los funcionarios en particular, tienen fuertes incentivos para acumular títulos de posgrado, lo cual alimenta la expansión de este mercado educativo, contrarrestando la mala calidad de los pregrados.

En definitiva, la educación jurídica funciona como guardiana de las jerarquías sociales existentes, pues premia ciertas posiciones privilegiadas mientras que castiga a los estudiantes que vienen de contextos desfavorecidos.¹²

En la primera parte del libro se evidenció que la mejor educación jurídica está atada al origen social de los estudiantes. Pues, para ver si esa desigualdad se traslada al ámbito laboral, los autores estudiaron los perfiles académicos de los juristas que practican las subprofesiones.

CONTROLES DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

En menos de tres décadas, las tarjetas profesionales se quintuplicaron,¹³ sin embargo, el control a los profesionales es más que escaso. La obligación de los estudiantes de rendir el examen estatal “Prueba saber pro”, se limita a la mera presentación del examen sin que haya un puntaje mínimo de aprobación.

Por su parte, la colegiatura es voluntaria, y los colegios no gozan de potestades disciplinarias. El control disciplinario está a cargo de la sala jurisdiccional disciplinaria del CSJ, pero los autores del ensayo no han encontrado informes oficiales sobre los procesos disciplinarios.

RAMA JUDICIAL, EJECUTIVA, LEGISLATIVA Y ORGANISMOS DE CONTROL

Es posible identificar tendencias comunes dentro de las subprofesiones. En las subprofesiones de jueces, magistrados de los tribunales y consejos seccionales, fiscalía, rama ejecutiva, procuraduría y defensoría, encontramos que en los salarios más bajos predominan los egresados de

¹² KENNEDY, 2004.

¹³ Unidad de Registro Nacional de Abogados 2011, p. 285. Consejo superior de la judicatura, sala administrativa, 2015.

los pregrados de no elite-bajo costo, y escasean los de elite privada. La tendencia se invierte a medida que aumenta el salario.

Vinculado con lo anterior, en los cargos más altos prevalecen los egresados de la elite privada (más del 80% de los ministros).

Sin perjuicio de ello, los pregrados de no elite de alto costo, tienen una representación importante en todos los cargos. En particular, defensor, vicedefensor, procurador y viceprocurador.

Por su parte, hay poca presencia de egresados de elite pública en los cargos altos, a excepción de magistrados, defensores y organismos de derechos humanos.

En términos globales, las entidades están feminizadas, pero la feminización se localiza en salarios bajos, eventualmente en los medios, y disminuye al llegar a los altos.

EJERCICIO PRIVADO O PARTICULAR DE LA PROFESIÓN

Para ser abogado litigante no existen requisitos específicos. A partir de las páginas web de los bufetes de abogados relevados, se evidenció que el 91% de los socios estudiaron en pregrados de elite privada.

Asimismo, en las grandes oficinas de abogados se repite un patrón que se había identificado en las entidades estatales: en los niveles bajos hay mayoría femenina, y en los niveles directivos y con mayor poder, hay mayoría masculina. En los notarios también se mantiene la tendencia de excluir a las mujeres de posición de poder.

El capítulo segundo de la investigación realizada, exhibe que el ejercicio de la profesión se encuentra fuertemente determinado por el capital económico, en sintonía con el capital cultural.

Los autores han advertido que, a la hora de ejercer la profesión, los juristas cambian muchas veces de subprofesión¹⁴ —Profesores Universitarios, Jueces, Abogados litigantes, notarios, etc.— encontrándose patrones de segregación de clase y sexo.

Los juristas egresados de los pregrados de elite privada, ostentan los cargos con mayor poder, tanto en el sector público como en el privado,

¹⁴ Al fenómeno de cambiar de subprofesión en el siguiente trabajo los autores lo denominaron “puerta giratoria”.

salvo excepciones. Algunas subprofesiones están prácticamente monopolizadas por la elite privada.

En relación al sexo, las mujeres son minoría en las cúpulas de las subprofesiones jurídicas, existiendo un fenómeno claro de segregación vertical.

CONCLUSIONES. UNA PROFESIÓN DESREGULADA Y MOLDEADA POR EL MERCADO

A modo de conclusión, los autores expresan que la profesión jurídica en Colombia tiene al menos tres características sobresalientes: 1) una marcada incapacidad del Estado para imponer orden, coadyuvada por una fuerte resistencia de los juristas, de las facultades de Derecho, y en general de la profesión, a emprender acciones de autorregulación; 2) una situación de *apartheid* poroso de clases sociales que atraviesa toda la profesión, desde la educación hasta el ejercicio profesional. El valor del salario de los profesionales está correlacionado con el valor de los estudios universitarios. Por eso, los egresados de elite privada suelen dominar las cúpulas del Estado; 3) una feminización de la profesión afectada por un "techo de cristal".

Además de estas conclusiones, los autores plantean que existe un orden profesional dominado por las reglas del mercado y por la posición preponderante de los litigantes en todas la subprofesiones jurídicas.

Todo lo mencionado habría incidido en fenómenos como la deficiente calidad de los profesionales, la clientización de la profesión, la reducción de los estándares éticos, el deterioro de la calidad de la justicia, la marginalización profesional de la universidad pública de calidad, el desinterés de algunas facultades de elite por los asuntos del Estado y por la formación de los jueces, y en términos generales, el deterioro de lo público y sus virtudes.

¿Cómo revertir esta situación? La respuesta es incierta pero seguro incluye al Estado. Así, los autores argumentan que el origen del problema está en buena parte, en el Estado mismo. Primero, por ser incapaz de regular la profesión o de exigir que los juristas se autorregulen, y segundo, por no crear las condiciones para una profesión sea más igualitaria a través, por ejemplo, de la ampliación de la oferta pública de educación.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

A modo de corolario, los autores alegan que, si queremos mejorar la justicia y disminuir la corrupción, debemos empezar por renovar la formación de los juristas, elevar su sentido ético y su sentido de lo público, imponer el examen de Estado, y crear mecanismos efectivos de regulación y control del ejercicio profesional.

Fecha de recepción: 22-12-2019.

Fecha de aceptación: 10-2-2020.

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. 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), 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

