

ISSN 1667-4154

# Academia

Año 16 - número 32 - segundo semestre - 2018

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

Ariel E. Dulitzky; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Texas; Estados Unidos de América

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

Imer Flores; miembro del consejo editorial; Universidad Autónoma de México, México  
Carlos Lista; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina

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

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

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

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

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

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

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

## SECRETARIO DE REDACCIÓN

Sebastián Scioscioli; Universidad de Buenos Aires; Argentina

© 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

## COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

Hugo Alejandro Acciarri (Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Sur)

Rebeca Anijovich (Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires)

Rodolfo Arango (Departamento de Filosofía, Universidad de los Andes)

Carlos Bernal Pulido (Facultad de Derecho, Universidad de Sydney)

Andrés Bouzatt (Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Sur)

Virgilio Afonso Da Silva (Facultad de Derecho, Universidad de São Paulo)

Aníbal D'Auría (Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Buenos Aires)

Claudio Díaz (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario)

Paula Gaido (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Germán García Silva (Facultad de Derecho, Universidad del Rosario, Colombia)

Laura Giosa (Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Centro)

Verónica Fabiana Gómez (Centro Internacional de Estudios Políticos, Universidad Nacional de San Martín)

Marisa Herrera (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad de Derecho, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Universidad de Buenos Aires)

Carlos Lascano (Facultad de Derecho, Universidad de Córdoba)

Abelardo Levaggi (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires)

Nora Lloveras (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba)

Andrea Molinari (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

Pablo Eugenio Navarro (Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Sur/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Sandra C. Negro (Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires)

Agustín Parise (Facultad de Derecho, Universidad de Maastricht - Países Bajos)

María Victoria Pellegrini (Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Sur)

Gabriel Pérez Barberá (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba)

Silvina Pezzetta (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Ronaldo Porto Macedo (Facultad de Derecho, Universidad de São Paulo)

Guillermo Ruiz (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Juan Seda (Departamento de Carrera Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires)

Jorge Valencia (Facultad de Derecho, Universidad de Lima)

Mario Villar (Departamento de Derecho Penal, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires)

**COMITÉ EVALUADOR EXTERNO EN  
ESTE NÚMERO**

Marcelo Alegre (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Marcos Aldazábal (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Matías Bailone (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

María de las Nieves Cenicacelaya (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Rocío Comas (Universidad de Erlangen-Núremberg, Alemania)

Malena Costa Wegsman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

María Laura Delucchi (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Camila Fernández Meijide (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Luisa Fernanda García Lozano (Universidad Militar Nueva Granada, Colombia)

Santiago Legarre (Universidad Católica Argentina; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Celeste Novelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Pedro Savi Neto (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Jan Sieckmann (Universidad de Erlangen-Núremberg, Alemania)

Martiniano Terragni (Universidad de Buenos Aires, 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 LATININDEX (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 16, número 32, 2018, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Artículos

La poesía en la enseñanza del Derecho 17-32  
Nancy CARDINAUX

El valor de la variedad en la enseñanza:  
una guía para profesores 33-71  
Heather GARRETSON, Tonya KRAUSE-PHELAN,  
Jane SIEGEL y Kara ZECH THELEN

Exhibir al Leviatán. Perspectivas hobbesianas  
para la enseñanza del Estado 73-88  
Matías Leandro MORALES

¿Qué significa enseñar en un máster?  
Experiencias sobre docencia y aprendizaje 89-102  
Pablo SÁNCHEZ-OSTIZ

## Estudios e investigaciones

Sobre la incorporación de la perspectiva de género en el  
Ciclo Básico Común de la carrera de Abogacía de la UBA 105-128  
Agostina Daniela GONZÁLEZ

Notas sobre las tesis 129-149  
Claudio MARTYNIUK

## Misceláneas

Decálogo para saber si se ha realizado  
una cita de un trabajo de nuestra autoría 153-162  
Jorge Isaac TORRES MANRIQUE

## Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La universidad se pinta  
de pueblo. Educación superior, democracia y  
derechos humanos*, de Mauro Benente (comp.) 165-172  
Samanta Sofía DELAS



# INDEX

---

*Academia. Law Teaching Journal*

Year 16, number 32, 2018, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Essays

- Poetry in the Teaching of Law 17-32  
Nancy CARDINAUX
- The Value of Variety in Teaching: a Professor's Guide 33-71  
Heather GARRETSON, Tonya KRAUSE-PHELAN,  
Jane SIEGEL y Kara ZECH THELEN
- Exhibit the Leviathan. Hobbesian Perspectives  
for the Teaching of the State as a Concept 73-88  
Matías Leandro MORALES
- What does teaching in a Master mean?  
Teaching and learning experiences 89-102  
Pablo SÁNCHEZ-OSTIZ

## Studies and investigations

- The incorporation of the gender perspective in  
the Ciclo Básico Común, the first year at law  
studies at University of Buenos Aires Law School 105-128  
Agostina Daniela GONZÁLEZ
- Thesis notes 129-149  
Claudio MARTYNIUK

## Miscellany

- Decalogue to know if a work  
of our authority has been cited 153-162  
Jorge Isaac TORRES MANRIQUE

## Book Review

- Book review: *La universidad se pinta de pueblo.  
Educación superior, democracia y derechos humanos,*  
by Mauro Benente (comp.) 165-172  
Samanta Sofía DELAS



# Artículos





## La poesía en la enseñanza del Derecho

NANCY CARDINAUX\*

La poesía hace tangibles los acontecimientos nebulosos de la vida cotidiana restaurando sus detalles.

FRANK O'HARA

### RESUMEN

Este artículo trata sobre la inserción de un género literario, la poesía, en la enseñanza del Derecho. En particular, se describe un trabajo en clase realizado a partir de una poesía de Juan L. Ortiz en el marco del tratamiento de las relaciones entre la interpretación de los hechos y del Derecho. Se da cuenta de las potencialidades y límites de la introducción de la poética a las aulas de derecho y se bosqueja un protocolo básico del proceso que puede seguir tal incorporación.

### PALABRAS CLAVE

Educación - Derecho - Poesía - Literatura.

## Poetry in the Teaching of Law

### ABSTRACT

This article deals with the insertion of poetry in the teaching of Law. In particular, we describe how a poem by Juan L. Ortiz is used in class within the framework of the relations between the interpretation of the facts and the law. We analyze the potential and limits of the introduction

\* Profesora titular ordinaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y profesora titular regular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora independiente del CONICET. Mail de contacto: ncardinaux@jur-soc.unlp.edu.ar.

of poetry into law-school classes. Moreover, a basic protocol of the process is outlined, which can be followed from such incorporation.

## KEYWORDS

Education - Law - Poetry - Literature.

## I. INTRODUCCIÓN

La literatura ha ganado trabajosamente algunos espacios en las aulas en que se enseña y aprende Derecho y ya no resulta extraño que la prosa ficcional transite y, en algunas pocas ocasiones, se instale allí. La poesía, en cambio, todavía no ha atravesado el umbral de esas aulas. Muy de tanto en tanto algunos versos pueden ingresar, en general a través de los textos que los citan como colofón, como epígrafes, como referencia metafórica, para hermoear prosas en general poco atractivas y que se leen rápido. La introducción de la poesía ralentiza la lectura, cuando no la detiene súbitamente al irrumpir en medio de un texto de estudio, un alegato, una sentencia. Exige que nos detengamos y eso no es algo que suceda con frecuencia en un ámbito en que generalmente damos por sentado que tenemos que hacerlo todo muy rápido, técnicamente, sin perder tiempo en contemplaciones, en detalles, en profundizaciones que consideramos extrañas a lo que denominamos “lo jurídico”.

El epígrafe de O’Hara señala que la poesía es, con sus rodeos, metáforas y ritmos, una descriptora implacable. No solamente nos deja asomar a las múltiples facetas de aquello de lo que habla sino que además profundiza de manera compacta, hermanándose con las artes plásticas en esa síntesis profunda que es capaz de transmitir a través de un vehículo que dura poco tiempo en nuestra escucha o mirada pero permanece en nuestra imaginación y da lugar a hermenéuticas que en ocasiones quitan velos, descubren un nuevo sentido, y nos exigen construir herramientas para abordar lo que no podemos atrapar con las categorías ya incorporadas. Interesa especialmente aquí ese papel desnaturalizador de la poesía, que lanza una nueva mirada sobre aquello que supuestamente ya ha sido descrito, clasificado, catalogado y explicado o descubre lo que las vanguardias de las ciencias todavía no han avizorado.

Desde una perspectiva similar, decía Rosario Castellanos<sup>1</sup> que la poesía es un intento por llegar a la raíz de los objetos. Para ese intento ella requería una inspiración que le era esquiva. Una de las razones por las que prefirió la prosa es que no soportaba la espera de la palabra, esa espera que uno imagina interminable en los poetas. La prosa por supuesto también requiere inspiración pero se puede escribir todos los días.<sup>2</sup> El resto es edición. Con la poesía pareciera que hay que aguardar el día, la hora en que esos objetos abren puertas que nos dejan llegar a sus raíces. Y esa espera se condice con la paciente calma que necesitamos para escuchar más que para leer, para dejarnos encantar por el sonido para luego buscar el sentido y restaurar el sonido en el sentido. No es lugar aquí para ahondar en ese largo devenir de la hermenéutica poética; alcanza con decir que estamos ante una textura diferente a la de la prosa, que requiere otros tiempos, otras disposiciones, otros ánimos.

La literatura, y la poesía en concreto, nos conectan con ese mundo del lenguaje que es nuestro mundo, un mundo en el que nada hacemos sin palabras y todo lo hacemos a través de las palabras. Un mundo práctico en el que las ciencias dicen y está claro que la oralidad tiene preeminencia sobre la escritura. La literatura escribe, aunque en el caso de la poesía siempre su destino es escucharla, dicha por alguna buena voz o retumbando en nuestro solipsismo lector. En ese mundo, lo dicho se impone pero, como bien argumentaba Barthes, hay que buscar en los terrenos del lenguaje, allí donde el autor se enfrenta a solas y desnudo frente al puro lenguaje. Busquemos pues y encontraremos mucho. Poesía que le susurra al Derecho y en ocasiones dice aquello que las ciencias sociales y el Derecho no son capaces siquiera de poner en voz alta.

En este artículo se relatará y procurará analizar el ingreso de la poesía a aulas en dos experiencias realizadas. La poesía se puede introducir de

<sup>1</sup> Reportaje a Rosario Castellanos incluido en: CARBALLO, Emmanuel, *Protagonistas de la literatura mexicana*, México, Alfaguara, 2005.

<sup>2</sup> Tal vez este afán de escribir todos los días, de la producción como sinónimo de trabajo, sea un obstáculo para escribir poesía. Rosario Castellanos era una gran trabajadora pero es posible que su concepción de producción ligada al trabajo no resistiera el cuidado de la palabra que exige la poesía (y lo decimos de alguien que cuidó mucho la palabra). Decía Elena Poniatowska (2016) de Castellanos: "Algo tremendamente conmovedor es ver que Rosario trabajó toda su vida; ni en las peores circunstancias, ni en los momentos más duros eludió sentarse frente a su mesa..."

distintos modos. Uno de ellos, el más despojado, implica no hacer referencia alguna a la autoría y temporalidad que la atraviesan.<sup>3</sup> Otro, que es el que aquí se sigue, implica traer al aula algunos vestigios de las condiciones de creación del poema. No hay por supuesto un orden ni un protocolo que deba seguirse sino que aquí se expondrá una de las maneras particulares de hacer (desde nuestro propio hormiguero, como diría algún antropólogo) que ha variado y varía en cada caso, dependiendo de lo que queremos enseñar, del grupo de estudiantes con que compartimos el aula y de la poética que estemos introduciendo.

Es por supuesto necesario preguntarnos qué nos puede enseñar la poesía, sobre lo cual encontraremos un número significativo de interesantes respuestas de quienes han reflexionado al respecto, y qué se puede enseñar con poesía en un aula de una facultad de Derecho. Esta última pregunta no ha sido muy transitada. Podemos partir del estado del arte conformado por el movimiento Derecho y Literatura o del más incipiente sobre Cine y Derecho, pero en ambos tiene centralidad la narrativa y no parece que ese estado del arte pueda aplicarse a la poética.

La pregunta acerca de qué podemos enseñar con poesía debe ser siempre dirigida a nosotros mismos y no a la poesía. Ir a leer poesía buscando una enseñanza es un crimen. Leer por primera, segunda, tercera y las veces que queramos, que podamos, que necesitemos es un derecho cultural. Ahora bien, interrogar sutilmente, mirando hacia nosotros mismos, a nuestro campo de actuación, al ámbito jurídico en este caso, es lo que sí creemos que es legítimo pedirle a la poesía.

Rancièrre sostiene que aprender es un “trabajo poético de traducción”: “Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos. La distancia que el ignorante tiene que franquear no es el abismo entre su ignorancia y el saber del maestro. Es simplemente el camino desde aquello que ya sabe hasta aquello que todavía ignora, pero que puede aprender tal como ha aprendido el resto, que puede aprender no para ocupar la posición del docto sino para practicar mejor el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras y sus palabras

<sup>3</sup> Esta forma guarda relación con aquellas posiciones desde las que se resta importancia al autor y se corre el foco hacia el lector. No importa desde esta perspectiva quién lo dijo sino a quiénes está interpelando y cómo se interpreta ese texto en un contexto determinado.

a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales a la manera de los otros y de contra-traducir las traducciones que ellos le presentan de sus propias aventuras” (2010: 19/20).

Ese trabajo poético de traducción, despojado de cualquier falacia de autoridad, es lo que hacemos a diario cuando enseñamos y cuando nos acercamos a un texto jurídico. Pero no me referiré aquí a la poesía en general sino a la introducción de un poema y su autor en particular. En el caso aquí relatado que, como ya fue dicho, comprende dos experiencias áulicas, se debió justificar el ingreso del texto por lo ya mencionado: no es frecuente que la poesía entre a las aulas de nuestras facultades de Derecho y por lo tanto se produce un cierto extrañamiento que hay que tramitar. Y he presentado al autor porque encierra un *ethos*, una manera de ser y de estar que toma carnadura en una poesía en particular, en la cual pone en juego todo su contexto. A continuación, se registran los principales datos que fueron llevados al aula sobre ese contexto de producción del poema. Más adelante, y sin pretender generar un protocolo definitivo, se describirán cada uno de los pasos que siguieron esas experiencias de enseñanza.

## II. EL CONTEXTO DEL POEMA

El poema introducido pertenece a Juan L. Ortiz, más conocido como Juan L.<sup>4</sup> Un poeta entrerriano que vivió entre 1896 y 1978 y si bien su nombre no genera familiaridad (en el aula salió a colación que no había muchos poetas “conocidos”), es interesante preguntarnos cómo nos aproximamos a un texto o a una/un autor/a. Esto no es otra cosa que poner en cuestión los cánones, las autorías en cuanto autoridades que se nos imponen o que, en cambio o en paralelo, vamos escogiendo. En el caso de Juan L., mucha gente de mi generación despertó su interés por leerlo a través de sus famosos admiradores, mucho más famosos y globalizados que él mismo. Yo llegué a partir de Saer, que tenía en alta estima la poética de Juan L. y también su manera de ser poeta. Así

<sup>4</sup> Si bien a lo largo de esta ponencia me referiré al poeta como Juan L., en el aula siempre fue llamado Ortiz porque Juan L. parece implicar una forma de tuteo, de proximidad con la que no me siento cómoda. En la traducción de esa oralidad a la escritura, ese tuteo no me resulta, en cambio, molesto.

hablaba Saer de un rasgo del carácter de Juan L., su autonomía: “La autonomía no ha sido únicamente un hecho artístico sino también un estilo de vida, una preparación interna al trabajo poético, una moral [...] A los que se han creído obligados a compadecerlo por su pobreza y por su marginalidad podemos ya devolverles la tranquilidad de conciencia: el lugar en que Juan estuviese era siempre el punto central de un universo en el que la inteligencia y la gracia, a pesar de catástrofes, violencia y decepciones, no dejaban ni un instante de irradiar su claridad reconciliadora”.<sup>5</sup>

Me parece que esta definición de autonomía<sup>6</sup> es interesante en términos no solamente de la que podemos alcanzar como mujeres y hombres, sino que tiene algo que interrogar a la pretendida autonomía, leída en clave de independencia, de los profesionales del Derecho. Me refiero a los académicos, los profesores, los jueces y demás profesiones del campo jurídico para la que se están preparando nuestros estudiantes. Es una independencia del mercado, de las modas, de las demandas y exigencias editoriales, de los premios y tal vez también una independencia de la vida ciudadana. La ciudad y sus representaciones, por eso que encierra en términos de enajenación, de invisibilización ante el exceso de todo, de voracidad por la cantidad infinita de acciones y productos que están disponibles. No pienso pues que la autonomía ganada por Juan L. requería volver a su Entre Ríos pero sí tal vez exige salirse de algunas de las lógicas que nos imponen las ciudades, las grandes ciudades que no nos dejan pisar el suelo con cierta parsimonia, sabiendo que ese suelo estará ahí para atestiguar nuestros pasos y vendrá la lluvia a borrar nuestras pisadas porque eso es parte del hacerse uno con el entorno, al que marcamos y se desmarca y que no deja de marcarnos profundamente. Ese es un primer rasgo que me interesaba señalar y que tiene

<sup>5</sup> SAER, Juan José, en su Prólogo a *En el aura del sauce*, antología poética de José L. Ortiz editada por la Universidad Nacional del Litoral.

<sup>6</sup> Podríamos también entender la autonomía como un acto de desligarse de las reglas, o de algunas de esas reglas. Dice Barthes: “allí donde hay transgresión de la regla aparece la escritura como exceso; ya que toma a su cargo un lenguaje que no estaba previsto” (1994:218). Ese lenguaje no está previsto por las reglas de la literatura y mucho menos por las reglas que encuadran lo que se supone que una clase de derecho es y debe ser.

que ver con ese *ethos* como forma de vida y de carácter que marcaba Saer en su admirado Juan de la otra orilla.<sup>7</sup>

Y si la poesía necesita espera, como daba por sentado Rosario Castellanos, Juan L. era un hombre que sabía esperar y tal vez vivió esperando. Su biografía construida en jirones, los documentos fílmicos sobre su vida cotidiana nos muestran un hombre en estado de reposo, no un reposo laso sino más bien un reposo de espera. Fumando, mateando, conversando, mirando el paisaje litoraleño, seguramente no dejaba de trabajar aunque, claro, en su caso esperar era una parte fundamental del trabajo.<sup>8</sup>

De la poética de Juan L. voy a escoger un clásico, una descripción precisa y preciosa de esa narrativa que mira un paisaje, perfora el presente de ese paisaje y sus personajes, escucha y significa lo más difícil de significar: el silencio. En la segunda parte, aspira a que ese mismo paisaje sea otro, no porque cambie sino porque la característica principal que lo define, la injusticia, deje de operar. Y nos regala un futuro posible. Pasamos de un atardecer manso, colorido, doloroso, silencioso a ese amanecer del nuevo día que no solamente es mejor porque es otro sino que habrá que hacer lo preciso para que cambien las condiciones del paisaje y de los personajes. Medioambiente y personas sombríos detrás de los cuales se puede ver un futuro diferente.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Huelga decir aquí que en este punto planteé quién fue Saer (el riesgo de traer un presentador siempre es que hay que presentar al presentador y así hasta el infinito) y cuáles son esas dos ciudades que se miran a través del río: Paraná y Santa Fe, e hicimos referencia a una obra de Saer que despertó interés: *El río sin orillas*.

<sup>8</sup> La inmediatez de la búsqueda y encuentro de imágenes en nuestra vida cotidiana a través de los teléfonos celulares que cada estudiante porta hicieron posible que rápidamente las imágenes de Juan L. fueran vistas y surgieron algunos comentarios interesantes sobre lo que esas imágenes podían decirnos o, mejor dicho, lo que nosotras y nosotros podíamos hacerles decir.

<sup>9</sup> Esta elección no resulta sencilla porque nunca somos inocentes de lo que decidimos traer al aula. Al respecto, Nussbaum nos alerta sobre las novelas, algo que debemos aplicar a cualquier otro texto: “debemos ejercer el juicio crítico al seleccionar las novelas, y continuar el proceso de juicio crítico mientras leemos, en diálogo con otros lectores. Wayne Booth ha dado a este proceso el atinado nombre de ‘co-ducción’, pues por naturaleza es un razonamiento práctico no deductivo y comparativo que se realiza en colaboración con otros. En el proceso de co-ducción nuestras intuiciones acerca de una obra literaria se refinan mediante las críticas de la teoría ética y del consejo amigable, las que pueden modificar la experiencia emocional que tenemos como lectores; por

### III. EL POEMA

*Colinas, colinas, bajo este Octubre ácido...*

*Colinas, colinas, descomponiendo o reiterando matices aún fríos.*

*O no pudiendo decir plenamente el oro y el celeste, fluidos, de los cultivos.*

*Nos dueles, oh paisaje que no puedes cantar en la tarde agria e indecisa,*

*lleno de escalofríos bajo las nubes tenaces e inquietas todavía de tu sueño*

*y estás solo, solo, solo, con la angustia y el desamparo de tus criaturas.*

*Pero aun si cantaras el canto no se oiría casi.*

*Oiríamos sólo el ruido de los carros largos con su carga de desesperación.*

*Oiríamos sólo el silencio de los niños y de las mujeres junto a los ranchos transparentes.*

*Veríamos sólo la figura deshecha con la bolsa al hombro sobre la cima de la loma.*

*Veríamos sólo esos arrabales de las Estaciones, oh campos de Entre Ríos con aún países absolutos de injusticia, oh campos de Entre Ríos hechos para la dicha de los que os evocaron esa aurora florecida que aún no canta y que es extraña al día.*

*Otro será el paisaje mañana en las mismas líneas puras.*

*Cantará con un múltiple canto entre las casas próximas con mesas, ah, seguras y con libros y músicas.*

*Como de la noche de su alma del sueño de los campos el hombre extraerá toda la maravilla.*

*No más dividido, no, con el hermano ni consigo mismo ni con la tierra, el hombre.*

*Uno consigo mismo y con el mundo para crearse sin fin en la gracia más alta de la criatura, y sonreír al rostro cejante de la sombra.<sup>10</sup>*

La lectura del poema fue dificultosa. Los estudiantes se dividieron en subgrupos y cada subgrupo recibió un solo impreso del poema. La

ejemplo, si descubrimos que las invitaciones de la novela a la furia, el repudio y el amor se basan en una visión del mundo que ya no podemos compartir" (1997: 111).

<sup>10</sup> ORTIZ, Juan L., "Colinas, colinas...", en *Antología*, Buenos Aires, Losada, 2012, pp. 78/79.



idea era que se leyera en voz alta y luego se analizara en voz baja y con el soporte en papel. La lectura en voz alta se hizo varias veces porque por supuesto resulta difícil encontrar el tono para leer la poesía. Se procuró que en cada subgrupo alguien tomara ese rol de lector en una primera instancia y que no fuera acompañado por la lectura silenciosa de poema por parte de su auditorio. Hubo varios ensayos en los subgrupos. Esa experiencia de dificultad fue importante porque en general damos por sentado que todos sabemos leer. Pero ¿qué es saber leer? Y en particular, ¿cómo se lee poesía en un espacio en que esa poesía no resulta familiar? Dice Manguel: “el acto de leer en voz alta para un oyente atento, con frecuencia obliga al lector a ser más puntilloso, a leer sin saltarse nada ni regresar a un pasaje anterior, fijando el texto por medio de ciertas formalidades rituales (...) [L]a ceremonia de escuchar priva al oyente de parte de la libertad inherente al acto de leer —elegir el tono, subrayar un punto, volver a un pasaje preferido—, pero también proporciona al versátil texto una entidad respetable, un sentido de unidad en el tiempo y una existencia en el espacio que pocas veces posee en las manos caprichosas de un lector solitario” (2005: 136/137).

Las reflexiones sobre la lectura y la escucha dieron lugar a interesantes intervenciones de los estudiantes, quienes relacionaron estas capacidades con la oralidad en los procesos judiciales y las destrezas que requerían. Los lectores coincidieron en que la tensión que les provocaba leer los inhibía de tratar de comprender al mismo tiempo que leían. Y esa fue una diferencia que percibieron con otros tipos de textos narrativos. Leerlos en voz alta resulta muy difícil porque requieren mucha atención a cada palabra y costó encontrar el ritmo, la pausa, la puntuación. Escuchar también presentó obstáculos; la primera reacción fue fotografiar con los teléfonos celulares el texto para acompañar lectura y escucha. Ante mi indicación de no hacerlo, surgió la idea de que en cada grupo se leyera varias veces, para que los lectores pudieran convertirse en auditorio y viceversa. Esta detención, esta necesidad de tomarse el tiempo que fuera necesario, fue importante porque frenó el ritmo de la clase pero le dio profundidad. Ya no había que correr para contestar consignas sino internarse en el lenguaje poético.

#### IV. LA SECUENCIA QUE SIGUIÓ LA ACTIVIDAD

La lectura del poema en el marco de la enseñanza de la relación entre la interpretación de hechos y el Derecho<sup>11</sup> hizo que se pusiera énfasis en algunas estrofas. Ese “aún países absolutos de injusticia”, el tono local y universal, los colores, esa descripción densa. Cuesta pensar una mejor manera de enseñar qué es la justicia y por qué esa injusticia descubierta sólo nos deja el camino de pensar un mundo justo. Justo con nosotros mismos, justo con nuestros semejantes, justos con la tierra.

Si pensamos la poesía no como recurso didáctico, es decir en qué actividad insertaríamos este poema para que algo hagamos o apliquemos a partir de una conceptualización sino como una fuerza que tiene la mejor estrategia de convicción porque logra que empaticemos, que nos sintamos parte de esa narrativa, cuánto podríamos enseñar con la poesía de Juan L. El homenaje más cabal que podemos hacerle a un poeta tan distante y tan cercano es dejar que nos susurre en nuestras aulas. Si lo dejamos susurrar, creo que el resto correrá por su cuenta.

Describiré a continuación las instancias que atravesó el ingreso de la poesía al aula, que supusieron una intensa interacción entre estudiantes y docente:

- *Ruptura de la familiaridad: de la dispersión a la focalización.* Esa ruptura se da con respecto a otros textos principalmente pero, sobre todo, con respecto a qué se quiere enseñar y para qué se está acudiendo a la poesía. Esto sucedió con la actividad pese a que fue planificada no al inicio del curso sino promediándolo y después de haber trabajado con varios textos literarios en prosa. En todos los casos, se procura que en una primera instancia, las consignas de trabajo no cierren las interpretaciones sino que las desplieguen. El programa de estudio y su planificación ya impone un cierre necesario. Si a eso agregamos consignas que sugieran que se deben establecer relaciones directas y precisas con determinados textos o conceptos, ahogaremos la temprana dispersión que la interpretación de un texto literario (y cualquier otro) requiere.

<sup>11</sup> Este poema se introdujo en relación con un texto de estudio de Clifford Geertz que trabaja las relaciones entre hechos y derechos.

Esta dispersión no deja lugar a que se valide cualquier argumento a la hora de interpretar. Con la meta de depurar la labor hermenéutica de las “ocurrencias”,<sup>12</sup> se debe llevar adelante un trabajo cuidadoso y sigiloso en que no se ahogue ninguna voz tempranamente, pero que vaya conduciendo la labor de interpretación en orden a la producción de argumentos cada vez mejores. Por supuesto no es lo mismo tasar argumentos en el campo de la argumentación jurídica o en ciencias sociales que en el campo literario, pero son todos campos reglados y esas diferentes reglas se informan mutuamente.

Cuando aparece la extrañeza por la incorporación del texto es importante sostenerla porque esa primera mirada de asombro nos aleja de la “ocurrente” interpretación buscada en el texto de estudio o en los conceptos revisados durante el curso. Sostenerla implica una labor que a continuación se describe.

- *Rechazo de la búsqueda apurada de la familiaridad perdida a través de la imaginación de un porqué, un para qué o, más específicamente, de la relación con el texto que se está estudiando.* No se pueden evitar esas búsquedas pero sí se puede fomentar que se abran horizontes que dejen intersticios para nuevas formulaciones. La familiaridad perdida es una herida que se trata de restañar. En lo que hace a las

<sup>12</sup> “Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada ‘a la cosa misma’ (que en el filólogo son textos con sentido, que tratan a su vez de cosas). Este dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una ‘buena’ decisión inicial, sino verdaderamente ‘la tarea primera, constante y última’. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con un sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido” (Gadamer, 1993: 332/333). Esta concepción de la interpretación había sido trabajada en la primera parte del curso y se revisó a la hora de poner en juego la poesía.

formas poéticas, rápidamente los estudiantes establecieron relaciones con un arte con que tienen más frecuencia de trato: la música. Y se sorprendieron de esas relaciones, pero también hicieron referencia a las escasas oportunidades en que la poesía había estado presente en la forma de libro. Hubo un momento lúdico en que varios recitaron poemas que en algún momento de sus vidas habían memorizado. En ese plan, recordaron haber leído algunas poesías en la escuela y mencionaron poetas canónicos, en su mayoría relacionados con sus biografías escolares. En cuanto al contenido, la familiaridad se trató de resolver por parte de los estudiantes pero se sostuvo la ruptura en forma “beligerante”<sup>13</sup> desde la posición docente.

El texto que estábamos trabajando presentaba dificultades pero una de las capacidades que más rápidamente forjan los estudiantes de Derecho es la de relacionar, aún conceptos que primariamente no tienen relaciones; se esforzaron pues por “descubrir” la relación exacta, dando por sentado que la había y que el proceso de aprendizaje consistía en reformular las relaciones que ya estaban prefiguradas en la actividad.

En esta instancia fue necesario mantener una resistencia activa a transformar la poesía en recurso didáctico a los fines de lograr un cometido determinado y prefijado. Si bien se juega con el supuesto de que todo aquello que pasa por el aula es un recurso didáctico que permitirá y facilitará un aprendizaje, mantener la poesía como

<sup>13</sup> Beligerancia aquí se distingue de neutralidad en el sentido de aquellas actitudes u opiniones con las que los docentes se proponen batallar y aquellas otras, en cambio, en las que se debe mantener una distancia que dé por sentada que las diversas actitudes u opiniones son todas sostenibles y asumibles. Stenhouse, Trilla, Puig Rovira, entre otros, han desarrollado estos conceptos en el campo de la educación moral. Dice Puig Rovira: “tanto para el ejercicio de la neutralidad como para el ejercicio de la beligerancia se requiere todavía el dominio de ciertas destrezas profesionales que otorguen a cada educador la habilidad para que la neutralidad no sea abandono y para que el compromiso no se convierta en heteronomía. El momento, la preparación, el tono de voz, el respeto y otros muchos detalles acaban siendo el arte pedagógico que hace tanto de la neutralidad como de la beligerancia un instrumento formativo útil para los aprendices” (1996: 250). Si bien Puig Rovira se ocupa de la educación moral, estas actitudes de neutralidad y beligerancia entendemos que son aplicables a situaciones de enseñanza como la aquí descripta.

un texto que transita el aula con un fin no precisamente determinado y que puede despertar mucho que no fue planificado, requirió también de una actitud beligerante. Por supuesto se relaciona el texto con el programa aunque con la advertencia de que no es con una parte prefigurada y que, por lo tanto, se desplegaron temas que no habían sido abordados.

- *Recuperación de todas las voces.* En la puesta en común por supuesto los subgrupos tienen participación activa e interactúan no solamente turnándose en leer las respuestas a las consignas abiertas sino también agregando o contradiciendo lo que los demás subgrupos han expuesto. Esta posibilidad de abrir el diálogo a los argumentos y contraargumentos es construida durante todo el curso porque la primera impresión de los estudiantes es que cuando critican algo de lo que sus compañeros dicen puede ser tomado como base de una calificación negativa de los docentes o bien no corresponde a las reglas que rigen el buen compañerismo.

En esta puesta en común los subgrupos coincidieron en dos puntos: la desnaturalización de la vida cotidiana realizada por el poema y la empatía que produce aquello que, en otras descripciones, puede aparecer como distante. La principal discusión se entabló en relación con la posición del “autor” del texto y la función de las metáforas en la producción de empatía.

- *Reconducción a los objetivos de la clase.* Una vez que se ha trabajado y discutido en base a consignas abiertas, se introducen consignas más acotadas que tratan de producir relaciones con el texto que se está estudiando. Esto que en un principio se impidió, porque hubiera convertido al poema en un recurso pedagógico que se desecha apenas se liga a “lo que hay que saber”, ahora se induce porque no se buscarán relaciones directas sino un diálogo argumentativo entre el texto ficcional y el académico.
- *Cierre de la actividad y apertura de otras instancias de reflexión.* En la siguiente clase, se produce un cierre, que debe estar conducido por quien ocupa la posición docente, que da cuenta del proceso que han seguido los estudiantes para abordar el texto académico desde la poesía. En base a las anotaciones de estudiantes y la

práctica docente, se reconstruyen los conceptos puestos en juego. El formato que asume esta clase es el de una exposición dialogada que recibe aportes que hacen referencia a ambas clases de texto. Algunos estudiantes han leído otros poemas de Juan L. Ortiz y la clase concluye con una instancia de “co-ducción” en la que se pone en cuestión qué otro poema hubiera resultado más viable para trabajar este mismo texto. Se valora esta intervención porque da cuenta de un proceso en que el aprendizaje redundaba en una evaluación crítica propositiva que pone las bases de otro proceso de enseñanza.

## V. CONCLUSIONES

La ausencia de la poesía entre las lecturas frecuentes de los estudiantes de Derecho permite aplicarles extensivamente la categoría de “excluidos” de la comunidad textual de los lectores de poesía.<sup>14</sup> La inserción de la poesía abre, en primer lugar, una posibilidad de otras lecturas, como las que efectivamente algunos estudiantes hicieron y la reflexión sobre el carácter poético de productos culturales que sí suelen transitar, como las letras de música. Un estudiante relacionó el poema con una canción de Atahualpa Yupanqui que fue grabada en ritmo de rock y propuso musicalizar el poema. Si bien esta iniciativa no se concretó, quedó flotando entre las posibilidades para seguir pensando en otras actividades.

Nunca sabemos qué desplegará la poesía en un ámbito supuestamente ajeno como es un aula en que se estudia Derecho. Ajenidad que es puesta en duda apenas despliega sus alas la literatura.

La principal conclusión de este breve trabajo es pues que la poesía ha sido infravalorada en su potencialidad para entrar en diálogo con la enseñanza del Derecho y que esa infravaloración anula voces críticas, reflexiones, trasposiciones que se dejan escuchar cuando traemos un trozo de esa realidad bellamente metaforizada al aula.

<sup>14</sup> Es desde luego una ampliación del concepto de West (1988), aunque en un sentido más cabal, los excluidos de esa comunidad serían esas mujeres y esos hombres que el poema relata y que no tienen esas mesas seguras “con libros y músicas” que habilitarían su ingreso a la comunidad textual.

Decir bellamente la injusticia, la muerte, el dolor, la tragedia es algo que la literatura y las artes en general saben hacer muy bien. Introducir esa belleza narrativa a las aulas del Derecho implica no adornar lo que es terrible sino, al contrario, generar empatía en contrapunto con un lenguaje formalizado que no se atreve a escribir el derecho más que desde estrechos marcos de escritura. Los estudiantes escriben y seguirán escribiendo el derecho y es esperable que no se dejen avasallar por los límites que, según Zeller, se le imponen al investigador en ciencias sociales: “en lugar de estar abierto a una amplia gama de posibilidades retóricas, el investigador en ciencias sociales, en cuanto escritor, se muestra casi siempre cohibido” (2005:296).

Paradójicamente, la poesía puede cohibir cuando es introducida al aula pero más tarde genera una revisión del lenguaje jurídico desde la perspectiva de otros lenguajes. Si se tornara frecuente el diálogo entre Derecho y Poesía, es posible que el campo jurídico ganara en densidad en sus descripciones y se habilitara el cotejo de su lenguaje con otro que permite mayor empatía a la hora de descubrir y desnaturalizar las condiciones de los contextos que el Derecho está llamado a regular y sobre los que debe tomar decisiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland, “El retorno de la poética”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1994.
- BRUNER, Jerome, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.
- CARVALLO, Emmanuel, *Protagonistas de la literatura mexicana*, México, Alfaguara, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, 1993.
- GEERTZ, Clifford, “Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparada”, en *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós, 1994.
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2005.
- MCEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, Andrés Bello, Barcelona, 1997.

ORTIZ, Juan L., "Colinas, colinas...", en *Antología*, Buenos Aires, Losada, 2012.

PONIATOWSKA, Elena, *Las siete cabritas*, México, Era Ediciones, 2016.

PUIG ROVIRA, Josep María, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

RANCIÈRE, Jacques, *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial, 2010.

WEST, Robin, "Communities, texts and law: reflections on the Law and Literature Movement", en *Yale Journal of Law & Humanities*, 1998, vol. I, pp. 129-156.

ZELLER, Nancy, *La racionalidad narrativa en la investigación educativa*, McEwan, 2005.

Fecha de recepción: 30-5-2019.

Fecha de aceptación: 20-7-2019.



## El valor de la variedad en la enseñanza: una guía para profesores<sup>1</sup>

HEATHER GARRETSON, TONYA KRAUSE-PHELAN,  
JANE SIEGEL y KARA ZECH THELEN

La variedad es la especia de la vida que  
le da todo el sabor.

WILLIAM COWPER, Poeta, *La Tarea* (1785)

### I. MODERNIZAR LAS CLASES

¡Basta! Hay estudios que lo demostraron, los profesores lo saben: el método socrático ya no es suficiente pero, para ser justos con Sócrates, ningún método de enseñanza lo es. Al combinar distintos métodos de enseñanza se crean distintas formas de abordar el Derecho, y esta es la manera más eficiente de mejorar su aprendizaje en la facultad.

Somos cuatro profesoras de distintas Facultades de Derecho que colaboramos con el fin de crear esta guía de consulta: una colección de 80 ideas de enseñanza creativas. Pusimos en práctica cada idea en el aula, luego las clasificamos en distintas categorías para que sea fácil de encontrarlo cuando lo necesiten, y ahora las compartimos con ustedes, colegas, profesores de Derecho que desean enriquecer sus clases haciéndolas más variadas.

Tengan esta guía a mano para encontrar de manera rápida distintos ejercicios para sus clases, o utilícenla para despertar ideas propias y así abordar el material de clase de manera más creativa. Al ponerla en práctica, podrán ver cómo la variedad puede contribuir al momento de enseñar, y sus estudiantes se lo agradecerán.

<sup>1</sup> Publicado originariamente como "The Value of Variety in Teaching: a Professor's Guide", en 34 *Journal of Legal Education*, 1 (agosto de 2014); 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 las autoras y a *Journal of Legal Education* por permitirnos publicar el presente artículo.

## II. ¿CÓMO CREAMOS VARIEDAD?

Nuestro mejor profesor fue la experiencia, sumamos 38 años entre las cuatro. Los años nos enseñaron que los estudiantes tienen maneras de aprender, preferencias y éticas laborales diferentes, por lo tanto, debemos usar varios métodos de enseñanza para captar mejor su atención. Entendemos que dichos métodos ayudan a desarrollar las habilidades para litigar que se requieren en la práctica profesional, como también entendemos que al emplear distintas maneras de transmitir la información, modelamos las herramientas que los estudiantes necesitarán algún día cuando tengan que transmitirle sus conocimientos sobre el Derecho a un cliente, jurado, juez o abogado de la contraparte.

Sin embargo, no sabíamos cómo llevar a cabo estas ideas en clase semana a semana, entonces, decidimos ayudarnos entre nosotras. Nos comprometimos a juntarnos cada martes a la tarde durante un cuatrimestre para compartir nuestras ideas de enseñanza, y cada una tenía que llevar por escrito dos actividades nuevas para implementar en el aula. Luego de exponer las ocho ideas, nos desafiábamos a probar una en clase. A la semana siguiente, comentábamos entre nosotras cómo se había desarrollado la clase.

Y así lo hicimos durante 13 semanas. Cuatro profesoras compartíamos ocho ideas nuevas, reflexionábamos sobre la que pusimos en práctica la semana anterior y elegíamos cuatro más para poner a prueba la semana siguiente.

¿Cuál fue el resultado? 80 ideas innovadoras.

Para ayudarlos a elegir una idea o ejercicio que aborde alguna categoría en particular, enumeramos los ejercicios y los agrupamos por categoría. Encontrarán dicha lista al final de las 80 descripciones.

## III. EJERCICIOS

### 1. *LOS ESTUDIANTES AL FRENTE*

Dar presentaciones frente a los compañeros les otorga a los estudiantes la posibilidad de practicar cómo hablar en público. Además, mediante esta tarea mejoran la comprensión de los textos utilizados.

Para este ejercicio, se recomienda iniciar la clase con un repaso de los temas vistos la clase anterior, pero quienes llevarán a cabo esta tarea serán los estudiantes y no el profesor. Para ello, además, el profesor deberá elegir, al final de la clase, a otros tres estudiantes que estarán a cargo del próximo repaso. Como los estudiantes saben que podrían ser los próximos en dar la presentación, tendrán más incentivos para prestar atención en clase.

## **2. JUEGO DE ROLES: ABOGADO Y CLIENTE**

El juego de roles abogado-cliente consiste en aplicar los principios y reglas del derecho trabajados en clase a situaciones de la vida real. Asimismo, los estudiantes aprenden acerca de la importancia de ser asesor legal y saber escuchar al cliente.

Este ejercicio se puede implementar en cualquier clase teórica ya que simplemente consiste en, como dijimos, aplicar estos principios y reglas. Por ejemplo, en Contratos, los estudiantes aprenden sobre las formas de extinción de estos a lo largo de varias clases. Al concluir las, la mitad de los estudiantes obtienen un resumen de los hechos clave de un caso legal particular relativo a distintas teorías de extinción de los contratos. Estos estudiantes serán clientes, y el resto serán abogados. Los clientes leen dicho resumen y luego se reúnen con un abogado durante 15 minutos. Proponemos un ejemplo: la cliente embiste el buzón de correo de su vecino, con quien realiza un acuerdo para renunciar al derecho de comenzar una acción judicial a cambio del pago de una suma de 200 dólares. Posteriormente, el vecino recibe una factura por 400 dólares adicionales por daños causados que ninguno de los dos tenía conocimiento al momento de firmar el acuerdo. Los abogados deben asesorar a la cliente para que sepa si debe pagar los 400 dólares o si, en cambio, el acuerdo evita este gasto.

Este ejercicio fomenta el debate acerca de las distintas teorías de extinción de los contratos (¿es ejecutable el acuerdo?) y las diferencias entre lo que podría y debería hacerse. En esta situación, la cliente y el vecino son amigos, y todos los vecinos se llevan bien. Por lo tanto, la clase analiza el consejo que el estudiante abogado le dio a cada uno de sus clientes y la importancia no solo de aconsejarlos acerca de cuestiones

legales sino también de asesorarlos. Una buena conversación entre estudiantes en el rol de abogados y clientes debería incluir la manera de resolver la cuestión sin perder la amistad entre los vecinos y la armonía del barrio.

### **3. ADIÓS A LA AMBIGÜEDAD**

Este ejercicio de redacción de escritos es conveniente para un curso de estudiantes avanzados en la carrera. La redacción jurídica puede ser aburrida, por lo tanto, una manera de hacer que ellos se involucren en dicha actividad podría ser mediante la inclusión de otras técnicas, tales como la colaboración o la defensa, y no solo realizar ejercicios de edición. Para este trabajo se recomienda utilizar ejemplos reales de documentos ambiguos y así lograr que la actividad sea entretenida e interesante.

Separen a los estudiantes en dos grupos y cada grupo recibirá una cláusula ambigua sobre los requisitos del Programa Medicaid (un programa de salud para personas de bajos recursos) de la Administración del Seguro Social estadounidense. Elijan la cláusula del código al azar. Cada grupo debe reformular la cláusula asignada y defender la corrección para favorecer a sus clientes. De esta manera los alumnos aprenden a identificar la ambigüedad y a mejorar las cláusulas que son afectadas por esta, a colaborar, a hablar en público y a defender a su cliente.

### **4. AYUDAR O ENTORPECER**

Recomendamos enseñarles a los alumnos que el profesionalismo genera resultados positivos y que la falta de este puede ser perjudicial. Una manera de practicar e identificar los beneficios de la conducta profesional en el aula y en la sala de audiencias del juzgado es pedirles a los estudiantes que negocien un acuerdo entre las partes de algún caso.

Una vez que los estudiantes hayan llegado a un acuerdo, pídanles que piensen e identifiquen lo ocurrido en la negociación. Luego, compartan sus comentarios y pregúntenles qué ítems ayudaron (positivo) y cuáles entorpecieron (negativo) la negociación, y califiquen los ítems con un signo + o -. La idea es que se enfoquen en los negativos para determinar si, en la vida real, son conductas profesionales o no. Categoricen

cada ítem con la letra P o U, conectando profesionalismo con positivismo y falta de profesionalismo con negatividad.

### 5. ¿A, B, C o D?

Pongan en práctica esta actividad con estudiantes que estén en su primer cuatrimestre. En lugar de comenzar la clase con un repaso del tema visto la semana anterior, preparen un *multiple choice* que cubra los temas pertinentes. Cada uno deberá leer las preguntas en silencio, de forma individual, y elegir una respuesta. Luego, pregúntenles a diferentes alumnos qué opciones descartaron y cuál eligieron como correcta. Este ejercicio permite que los estudiantes que están comenzando la carrera conozcan el *multiple choice* como evaluación, el razonamiento deductivo y el análisis legal.

### 6. EXPRESIONES INTERESANTES

Inspirado en el juego Odisea de la Mente, o en inglés *Odyssey of the Mind's Spontaneous competition*.<sup>2</sup> Este ejercicio les permite a los estudiantes pensar y actuar contra reloj para hacer un repaso de lo visto en clase. Dividan al curso en dos grupos y asígñenles alguno de los conceptos desarrollados la clase anterior. Los alumnos deberán explicar brevemente el tema en dos minutos y cada miembro del grupo dará una opinión fundada en Derecho. Hablarán en el orden que estén sentados y no podrán evitar su turno, repetir alguna respuesta o ayudarse entre ellos. Mientras contestan, ustedes, a modo de resumen, escriban sus respuestas en el pizarrón.

### 7. NEGOCIAR, ACORDAR Y HACER UN BORRADOR

La presente actividad tiene como objetivo lograr que la confección de borradores de escritos judiciales sea una tarea interesante, y darles la posibilidad a los alumnos de practicar cómo sería negociar y redactar contratos tal como lo hace la mayoría de los abogados en algún momento

<sup>2</sup> Programa de educación internacional que promueve oportunidades para la resolución creativa de problemas para estudiantes desde el nivel de educación inicial y hasta el universitario. Disponible [en línea] <<http://www.odiseadelamente.com.ar/>> [fecha de consulta: diciembre 2018].

de su vida profesional, lo que incluye documentos como acuerdos conciliatorios o, en el contexto del Derecho Penal, juicio abreviado. Dividan al aula en dos grupos de litigio, denles tiempo para deliberar y luego, ¡que comience la negociación! Cada grupo debe elegir un abogado principal que se siente enfrentado al del otro grupo cerca del pizarrón. Si durante los 45 minutos de debate otro miembro del equipo tiene algo que agregar, le deberá pasar una nota al mediador principal.

### **8. ¡ÚLTIMO MOMENTO!**

Para desafiar a los alumnos que recién comienzan la carrera a que comparen sus clases de Derecho Penal con el mundo real, pídanles que busquen noticias de delitos, juicios o condenas y que expliquen la razón por la cual eligieron esas noticias, el problema y el delito que creen que implica, y si lo que la noticia describe coincide con lo visto en clase. Este ejercicio puede ser oral con el material trabajado o, por escrito, mediante un informe para que los alumnos lo reciban corregido.

### **9. ¡A FORMAR GRUPOS!**

Los profesores generalmente, de forma individual, llevan a cabo investigaciones y escriben borradores de sus ponencias que presentan en congresos. Para variar, prueben congresos de a grupos para un trabajo práctico. Programen una hora para cada conferencia y que los grupos sean de cinco o seis alumnos (usen los grupos armados a principio de cuatrimestre). Díganles a los alumnos que traigan a clase lo que prepararon en un borrador o resumen y por lo menos tres preguntas por escrito.

### **10. MENOS ACERCA DE MÍ Y MÁS ACERCA DE USTEDES**

Conocer a los alumnos puede ser todo un desafío y a la vez enriquecedor. Una manera sencilla de acercarse a ellos a principio del cuatrimestre es a través de un ejercicio que les brinde datos a ustedes que los ayudarán a recordar los nombres de cada uno de ellos. El primer día de clases, pueden pedirles a los estudiantes que completen tarjetas con sus nombres, dónde viven y algún dato curioso sobre ellos. Al finalizar la clase, pueden leerlas y además usarlas durante todo el cuatrimestre

para reconocerlos (¡Ajá, él es el estudiante que toca el laúd!). Si uno de los alumnos proviene de la misma ciudad que ustedes, pueden enviarle un correo contándole acerca de lo que tienen en común. Por otro lado, si alguno de ellos nunca visitó la ciudad antes de inscribirse a la Facultad de Derecho, pueden enviarle un correo recomendándole lugares para visitar.

### **11. *EL BOSQUE O LOS ÁRBOLES***

La cantidad de material de estudio en las materias codificadas puede ser un poco agobiante para los estudiantes. Este ejercicio, que puede implementarse en un momento tranquilo del cuatrimestre, les recuerda que deben concentrarse en la idea general y no sólo en los detalles (“vean el bosque y no solo los árboles”). En los cursos más avanzados, donde se ven algunos temas un poco aburridos (por ejemplo, obligaciones negociables), pueden darles tarjetas a los estudiantes a mitad de cuatrimestre en las cuales se les pide que respondan (1) ¿Por qué están estudiando en la Facultad de Derecho?, y (2) ¿Por qué se inscribieron en esta materia? Esto los hará recordar su principal objetivo (“Estoy en la Facultad de Derecho porque quiero ser un abogado que defienda el interés público”), y los ayudará a “ver el bosque”. Tomarse el tiempo para reflexionar sobre ese objetivo puede ser muy útil, y es interesante a la vez para ustedes saber por qué los estudiantes decidieron inscribirse en la materia. Este ejercicio puede generar debates acerca de experiencias o profesiones previas de los estudiantes y sus planes una vez que se reciban. Además, puede ayudarlos a identificar (y quizás también superar) algunos prejuicios que trajeron a las clases.

### **12. *EN LAS NOTICIAS***

Los estudiantes participan más activamente cuando reconocen los temas importantes o se adueñan de las cuestiones a debatir. Entonces, para descontracturar y evitar las clases monótonas, pueden pedirles que busquen noticias de casos para traer a la realidad ciertos conceptos que aprendieron en libros de texto aburridos. No solo se trata de investigar sobre los casos más populares en materia de delito civil o Derecho Penal que llegan a las noticias. Es probable que los estudiantes puedan encontrar en diarios en formato papel u online noticias sobre casi todos los

temas que se tratan en una materia en particular, cualquiera sea el tema trabajado. Entonces, para desarrollar este ejercicio, se les pide que traigan a clase estos casos. Probablemente, se llegue a la conclusión, por ejemplo, de que aprender sobre obligaciones negociables es importante cuando, en general, los alumnos no lo ven de esa manera.

### **13. *SU PROPIA CARTA DE RECOMENDACIÓN***

Con frecuencia nos agobian las solicitudes para formular cartas de recomendación y muchas veces no sabemos qué incluir en ellas. Es por esto que les pedimos a los estudiantes que escriban una primera versión. Esto los ayuda a mejorar tanto su redacción mediante el uso de vocabulario persuasivo, técnicas para organizarse y autoevaluación. Con este ejercicio advierten, al igual que sus potenciales empleadores, cuán superficial es considerarse muy trabajador y apasionado por el Derecho, cuán grave es ignorar los aspectos generales y optar por lo específico, al igual que ignorar lo abstracto y optar por lo concreto.

### **14. *AFRONTAR A LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA***

Este ejercicio destaca la importancia de expresarse de forma clara tanto oralmente como por escrito porque, de hecho, la Corte Suprema de Justicia así lo requiere. Para realizarlo, se recomienda trabajar con un caso en el que uno de los abogados, un conocido y respetado profesor de Derecho, al presentar sus argumentos frente a la Corte Suprema, utiliza la palabra “ortogonal” y recibe críticas de varios jueces. La lectura de este caso debe estar acompañada por un ejercicio al que denominamos “palabras complejas versus palabras sencillas”: ustedes deberán mencionar una palabra o frase compleja (“en caso de que...”) y luego pedirles a los estudiantes que busquen una alternativa que sea mejor y más sencilla (“si...”).<sup>3</sup>

### **15. *BUSCAR ERRORES TIPOGRÁFICOS***

Con frecuencia, la gramática y la puntuación, que son las herramientas de trabajo de los abogados, se utilizan de forma indebida. Esta actividad

<sup>3</sup> La versión en inglés del extracto del caso en cuestión se encuentra disponible [en línea] <<https://www.chronicle.com/blogs/tweed/the-supremes-orthogonal-moment/20447>> [fecha de consulta: diciembre 2018].



sirve para demostrarles a los estudiantes que deben estar alerta y usar dichas herramientas de manera correcta. Consiste en pedirles que traigan a clase imágenes o ilustraciones que presenten errores de gramática o de puntuación, que se encuentren en publicidades o carteles, o bien en otras fuentes (libros, blogs, diarios, revistas, etc.). Luego, muéstrenlos a toda la clase y que dé lugar a un debate sobre ello.

#### **16. MÚSICA Y LETRAS DE CANCIONES**

Para esta propuesta, deben pedirles a los alumnos que traigan a clase la letra de una canción que consideren que transmite un sentimiento o cuenta una historia con el objetivo de enfatizar la importancia de ser concisos y saber narrar. Esto además logrará que practicar redacción en una clase avanzada sea más dinámico. Reproduzcan las canciones para que los estudiantes identifiquen aquellos verbos descriptivos y sustantivos de uso frecuente. El propósito es lograr que ellos disfruten el cambio de actividad, y la música y las letras de las canciones harán el trabajo por ustedes.

#### **17. CREAR CRUCIGRAMAS**

Dejen que los estudiantes creen un crucigrama por cada unidad que deban estudiar. Para crear las referencias, deben comprender los elementos, reglas y conceptos de esa unidad en particular. Esto los va a ayudar a rever el material y logra que lo comprendan aún más. Pueden hacer un crucigrama en el siguiente enlace: <http://puzzle-maker.com/CW/>.<sup>4</sup>

#### **18. "WAKE-UP CALL"**

Reproduzcan un fragmento del video de la canción *Wake-up Call* de Maroon 5 para llamar la atención de los alumnos en una clase de Derecho Penal. La canción, y casi todo el video, trata cuestiones como el homicidio, el homicidio culposo y la legítima defensa. Muestren el primer minuto y medio del video en clase, antes de cubrir los temas más importantes. Luego, repitan el video y pídanles que analicen los hechos que se presentan, aplicando lo que aprendieron.

<sup>4</sup> Disponible [en línea]: <<https://www.puzzle-maker.com/CW/>> [fecha de consulta: diciembre 2018].

### **19. *DÍGANLO CON UNA CANCIÓN***

En una clase sobre violencia familiar donde se analicen casos sobre mujeres que sufrieron maltratos físicos, por ejemplo, comiencen reproduciendo canciones que traten sobre el tema y proyecten las letras en una presentación de PowerPoint. Las canciones pueden tener distintos mensajes, ser de distintos géneros y contar historias desde distintos puntos de vista. Una vez finalizado, presenten un debate acerca de cómo las redes sociales, la sociedad y el arte tratan distintas posturas sobre la violencia familiar. Esta puede ser una manera impactante de introducir el tema.

### **20. *SU IDEA PRINCIPAL***

En la primera clase que se practiquen escritos legales, como tarea, los alumnos deberán escribir una idea principal sobre ellos mismos. Expliquen la importancia de las ideas principales y su finalidad, hagan hincapié en la brevedad (tendrán como límite 25 palabras). Escriban en el pizarrón una oración principal sobre ustedes mismos para usarla como ejemplo: “el profesor ha sido un escritor exitoso a lo largo de su vida profesional”. De esta manera, los estudiantes aprenderán cómo hacer una buena idea principal y lo poco informativa que es una oración que solo repite su nombre y estatus: “Mi nombre es [...] y estudio Abogacía”. Así, se interesan en sus compañeros, corrigen sus versiones después de escuchar varias oraciones, y se ríen juntos. Y al hacer la siguiente tarea, tal vez un currículum vitae y una carta de presentación, se esforzarán para hacer buenas ideas principales.

### **21. *PASAR EL TEXTO Y EDITARLO***

Este ejercicio se basa en el juego de “la bomba”. Pasen una hoja por el aula con un texto para que cada alumno lo corrija, ustedes serán los jueces. La actividad se hace por tiempo, por lo tanto, deberán trabajar rápido. También pueden dividirlos en grupos y el que corrige mayor cantidad de errores en menor tiempo es el ganador. Los estudiantes aprenden no solo a identificar errores y a enmendarlos, sino que también lo que escriben siempre se puede mejorar.

**22. HACER UN ESCRITO LIBRE AL FINAL DE LA CLASE**

Mediante un trabajo escrito libre y rápido, los estudiantes pueden autoevaluarse sobre lo que comprendieron de la clase. Antes de finalizar, elijan un tema para que los alumnos escriban en tres minutos, y luego escriban otro tema en el pizarrón. Hagan esto con tres o cuatro temas vistos recientemente. Y cuando termine la clase, háganles saber a sus alumnos que este ejercicio es una evaluación personal y que si no tienen conocimiento del tema como para escribir durante tres minutos sobre él, deben estudiar más. Pídanles que revisen sus escritos para ver las diferencias entre los temas y cómo los relacionaron.

**23. HACER UN ESCRITO LIBRE AL PRINCIPIO DE LA CLASE**

A veces es difícil diferenciar lo que uno sabe de lo que no sabe. Mediante esta actividad, los alumnos pueden analizar aquello que aprendieron y lo que no sobre el Derecho. Al principio de la clase, deben escribir durante cinco minutos con un fin: pensar en lo que han aprendido hasta el momento, identificar los temas que no estén seguros si los saben, y crear preguntas de revisión. Al final de la clase, elijan a algunos alumnos para que lean sus preguntas y discutan los temas. Recuérdenles que con eso no se termina la actividad: son responsables de resolver sus dudas.

**24. HACER UN ESCRITO LIBRE CON UN PROPÓSITO**

Esta tarea ayuda a que los estudiantes aprendan a escribir y que escriban para aprender, les proporciona práctica y les enseña sobre el profesionalismo. Expongan en el pizarrón los siguientes temas para que los alumnos los desarrollen libremente y luego discutan lo que los vincula: “profesionalismo en el aula” y “profesionalismo en la práctica”.

**25. CORRECCIÓN ENTRE COMPAÑEROS**

Escribir sobre los principios estudiados en clase ayudará a los alumnos a aplicar los conceptos y aprenderlos. Serán ellos quienes controlarán esta actividad a realizarse en pocos minutos, lo que incentiva a que los estudiantes respondan de manera elocuente. Al final de la clase,

denles como tarea un trabajo por escrito para que apliquen los conceptos aprendidos esa clase, y a la siguiente, expliquen pautas de corrección ya que deberán intercambiar sus escritos para que otro compañero lo corrija.

## 26. GRUPOS DE CORRECCIÓN

(Agradecimiento a Peter Elbow y a su obra *Writing Without Teachers*, en español, *Escribir sin profesores*). Los estudiantes aprenden entre ellos, y es más fácil recibir críticas de compañeros que de profesores. Luego de la primera semana de clases, dividan a los alumnos en grupos de cinco a siete de acuerdo al nivel de escritura (de muy bueno a malo). Los grupos van a preparar y corregir la segunda actividad (por ejemplo, un currículum vitae y una carta de presentación), se van a tener que juntar cuatro o cinco veces durante el cuatrimestre para hacer las actividades de escritura. Mediante esta tarea, los alumnos comenzarán a tener más confianza al hacer críticas y recibirlas. De esta forma, desarrollan sus habilidades de lectura, escritura y sociales.

## 27. ¡A JUGAR!

Los juegos rompen el ritmo de la clase y los caramelos son un premio muy valorado. Este ejercicio incentiva la colaboración entre alumnos y consolida su conocimiento. Dependiendo de la cantidad de alumnos, dividan grupos entre cinco a diez personas. Cada grupo tendrá una campana y, al hacer una pregunta, el equipo que la toque primero será quién responda, pero el profesor elige al alumno que responde. Todos los participantes deben ayudar y ponerse de acuerdo en las respuestas antes de hacerla sonar. El grupo que la toca en segundo lugar todavía tiene una chance de responder en caso de que el primer grupo haya contestado mal o de manera incompleta, y así robarles el punto. Caramelos como premio para los ganadores.

## 28. SOS EL SIGUIENTE PARTICIPANTE

Para hacer que lo útil sea divertido, utilicen el formato de algún programa de preguntas y respuestas como *¿Quién quiere ser millonario?* o *Los ocho escalones* para dar una clase o para hacer la clase de repaso.

### 29. *EL JUEGO DE LA EDICIÓN*

Este ejercicio está basado en *Name that tune*, un programa de televisión estadounidense en el cual dos participantes compiten para demostrar quién tiene más conocimiento en la música. Dividan a la clase en dos grupos y elijan un voluntario de cada grupo, estos estudiantes apuestan cuántas palabras pueden borrar en un tiempo establecido: “Puedo borrar (¿cuántas?) palabras del párrafo”. Trabajan parados mientras el tiempo corre, los compañeros de equipo los ayudarán de manera frenética. El profesor es el juez y los ganadores deberán cumplir su apuesta, o incluso, borrar más palabras.

Los estudiantes de primer año escriben demasiado, llenan las hojas con frases como “por este motivo” o “con el objetivo de” y frases largas, muy largas. Pero durante este juego, se deben volver despiadados al sacar las palabras, frases, oraciones, ¡incluso párrafos! que sobren.

### 30. *NO SE COMAN LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN*

Con el fin de hacer que los ejercicios de puntuación y gramática sean más divertidos, lleven muchos caramelos como premio y dividan la clase en cuatro o cinco grupos, cada grupo deberá elegir un nombre y un representante. Entrégueles 35 oraciones con errores de puntuación para corregir en 20 minutos. Cada equipo tendrá que leer la versión final de cada oración y el grupo ganador será quien comerá los caramelos.

### 31. *RESEÑA SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN*

Utilicen este tipo de ejercicio para ayudarlos a consolidar el conocimiento sobre los signos de puntuación y para que practiquen dar presentaciones en público. Preparen papeles con diferentes signos de puntuación y pónganlos en una bolsita, cada alumno sacará un papel y deberá hacer una presentación multimedia perfecta de diez minutos que expondrá al comenzar una de las clases, de acuerdo a un programa pautado por ustedes. Les recomendamos motivarlos a que sean creativos con lo que preparan.

### **32. HISTORIAS DE SEIS PALABRAS**

Enseñar a ser breve es difícil, tal como aprender a serlo. Para poner en práctica la brevedad en extremo, básense en el concurso de contar una historia en seis palabras que realiza la Facultad de Derecho de la Universidad de Hamline.<sup>5</sup> Destinen cinco minutos para que ellos describan su primer cuatrimestre en la Facultad de Derecho, utilizando solamente seis palabras. En cursos avanzados con buen nivel de escritura, se puede realizar el mismo ejercicio pero describiendo distintas experiencias vividas en la facultad. Cada estudiante deberá pararse frente a la clase y compartir estas historias de seis palabras con sus compañeros, que en ocasiones pueden ser muy divertidas. Defina cuáles fueron las cinco mejores creaciones, y dejen que los estudiantes voten cuál fue la mejor aplaudiendo. Luego, estampe una remera con la frase ganadora.

### **33. CINCO CONSEJOS PARA MEJORAR LA LECTURA**

Los alumnos muchas veces hojean los textos que deben leer, sin detenerse a pensar sobre qué tratan o qué es lo que tienen que aprender de ellos. En este ejercicio, los estudiantes deberán escribir cada semana cinco maneras de entender el texto asignado que les hayan resultado útiles o interesantes. Luego, llevarán sus listas a clase y compartirán un tip con sus compañeros. Esto los ayuda a incorporar de a poco el material, aprenderlo y retenerlo.

### **34. EDICIÓN DIARIA**

Una forma de enseñar gramática y puntuación puede consistir en practicar regularmente edición de textos con un ejercicio que dure de tres a cinco minutos apenas comience la clase. Lo ideal sería uno por semana, pero al menos uno cada varias semanas bastará. O bien, denles 10 minutos para editar un párrafo extraído de un dictamen judicial, un artículo periodístico o una carta. Los alumnos deberán intercambiar y corregir el trabajo del compañero, luego, debatan las respuestas correctas junto a toda la clase.

<sup>5</sup> Véase también “El Proyecto de recuerdos en seis palabras” y el famoso cuento corto de Ernest Hemingway *Vendo zapatos de bebé, sin usar*.

### **35. CONOCER LA BIBLIOTECA DE LA FACULTAD**

Quienes estudian en la facultad muchas veces no conocen la biblioteca, y muchos de ellos no la visitan hasta que tienen una materia en la que deben investigar y redactar escritos. Entonces, antes de que comiencen una investigación para preparar un informe, propóngales un tour de trabajo. Indíquenles a los estudiantes que formen grupos y asígnenles a cada uno de ellos un caso hipotético con distintas problemáticas. Cada grupo deberá diseñar un plan de investigación (luego de que se vea en clase un modelo de este plan). Como paso siguiente, deben ir a la biblioteca. Cada grupo tendrá distintas tareas asignadas en el momento, basadas en los distintos pasos de un proceso de investigación. Un grupo puede realizar un análisis preliminar de tratados, otro grupo puede encargarse de la búsqueda de artículos en los códigos, y así sucesivamente. Reagrúpenlos para comparar los resultados y luego busquen todos juntos casos en los diarios.

### **36. LISTA DE OBJETIVOS**

Una manera de enfatizar los objetivos del curso semanalmente y de destacar que todo lo que se hace en clase, ya sea leer, escribir o debatir, se diseñó precisamente para desarrollar las habilidades que los alumnos describieron como los objetivos a lograr.

En clases de alumnos avanzados en la carrera, propongan como tarea escribir tres habilidades que quisieran obtener. Al recibir las listas, revísenlas y formulen el top 3 de objetivos, y esta será la lista de objetivos del curso, que les recomendamos que peguen en algún lugar del aula. Al comenzar cada clase, expliquen brevemente de qué manera se alcanzarán aquéllos ese día y, al finalizar, demuestren cómo el material utilizado y el trabajo hecho acerca a los alumnos a cumplir sus objetivos.

### **37. ¡EY, PENAL!**

Para explicar el concepto de tentativa, busquen a algún estudiante, preferentemente que tenga experiencia en el fútbol. Patear el penal sería la tentativa y meter el gol sería el delito, ya que patear no implica meter el gol. En primer lugar, el alumno hace una demostración de lo que haría mientras va al punto de penal, esto ejemplifica que la mera

preparación para cometer un delito no es un delito. A continuación, el estudiante demostrará cómo acomoda la pelota y, de esta manera, toda la clase puede comparar la preparación con la tentativa propiamente dicha. Inmediatamente, el alumno enseñará cómo toma carrera, demostrando lo que debe hacerse con anterioridad a cometer el delito. Por último, deberá hacer como si pateara el penal y, de este modo, se podrá ver lo que es una tentativa.

### **38. *EL SISTEMA FEDERAL VERSUS EL SISTEMA PROVINCIAL***

Un tema que les cuesta entender a los alumnos es la coexistencia del sistema federal y del sistema provincial sobre los mismos asuntos legales, y cómo un sistema o el otro no tiene competencia sobre un caso particular, o uno sí y el otro no, o incluso que ambos tengan competencia al mismo tiempo. El concepto abstracto de los diferentes sistemas de tribunales es complicado para quienes están comenzando la carrera. Como tarea, manden a investigar a una mitad del curso sobre leyes federales y a la otra sobre leyes provinciales. Podrán usar cualquier fuente y cualquier método, ya sea ir a la biblioteca o usar sus computadoras. En clase se debatirá y decidirán juntos qué tribunales revisarán cada caso y qué sucederá en cada uno de ellos.

### **39. *¿PUEDEN ENCONTRAR AL DELINCUENTE?***

Para demostrar los conflictos que pueden causar las pruebas de reconocimiento, pueden hacer una prueba fotográfica en PowerPoint. En primer lugar, exhiban un identikit de un presunto violador, luego muestren la prueba fotográfica de manera simultánea y pídanles a los estudiantes que lo identifiquen, pero no les digan si han seleccionado al correcto. Vuelvan a mostrar la prueba fotográfica y pídanles una vez más a los alumnos que lo identifiquen. Por último, explíquenles que el sospechoso no estaba en la prueba fotográfica. Esta es una manera de respaldar el debate sobre los métodos efectivos de reconocimiento, los temas psicológicos y científicos relacionados, y la falta de fiabilidad de las pruebas de reconocimiento que pueden llevar a identificar erróneamente a alguien.



**40. PARADA DE COLECTIVO**

Una manera de ayudar a los alumnos a entender la dinámica de la incautación de droga es hacer una representación de los hechos de un caso que se les asigna que implique una redada policial en un colectivo. Ellos deberán acomodar sillas, como si fuera el interior de un colectivo real, recreando la escena: algunos sentados donde estarían los acusados, y otros deberán ocupar el lugar de los policías que los arrestaron (adelante, en el medio y en el fondo del colectivo). Este ejercicio genera un enérgico debate acerca de si se incautó droga a los acusados.

**41. LO SABÉS. ¡EXPLICALO!**

Para desarrollar esta tarea, los estudiantes redactarán una definición por escrito de lo que es un hurto o cualquier otro concepto jurídico para una persona que no es abogada. Cuando un alumno trata de explicar con sus palabras (especialmente por escrito) términos jurídicos a un lego, él o ella profundiza su entendimiento de estos conceptos. El profesor puede corregir a los estudiantes, o bien, dejar que ellos se corrijan a sí mismos.

**42. ENSEÑAR DESDE EL ERROR**

La primera vez que los estudiantes intenten escribir un resumen de un fallo será en el primer año de la carrera. Para resolver los problemas que se les presentan, evitan hacer la síntesis y solo nombran la sentencia del fallo. Generalmente, no buscan hacer un verdadero resumen en su primera tarea, como encontrar un tema o el hilo común entre varias resoluciones judiciales.

Para este ejercicio, una vez que hayan entregado el primer informe individual, deberán formar grupos y leer un fallo, luego, deberán identificar todas las resoluciones y elegir la que es pertinente para el primer informe. Posteriormente, deberán hacer una síntesis de las resoluciones en una oración.

**43. USTEDES ESCRIBEN, NOSOTROS CORREGIMOS**

Dividan la clase en dos: los que van a escribir y los que van a corregir. A quienes corrijan explíquenles las pautas de corrección. Al saber que

son sus propios compañeros quienes corregirán, los alumnos se esfuerzan para hacer un buen trabajo. Este tipo de actividad les permite a los estudiantes mejorar la manera de aprender sobre el Derecho mediante la redacción, como también, a poner en práctica sus conocimientos sobre la escritura al corregir el trabajo realizado por los demás compañeros, asimismo permite que los alumnos aprendan los conceptos vistos en clase.

#### **44. UN NUEVO TRABAJO ESCRITO**

Una manera de aprender a escribir bien es imitando a un buen escritor; casi todos los artistas conocidos empezaron imitando lo que otro artista hacía. Este ejercicio tiene como objetivo que los estudiantes investiguen sobre los mejores escritores y sus obras, para que analicen qué es lo que hace que la forma de escribir sea buena porque no hay manera de que puedan tener una buena redacción sin entender cómo hacerlo.

Además, pídanles que lleven a clase algún escrito que consideren de calidad y otro que ellos mismos hayan escrito, ninguno de los dos debe ser muy extenso, una página máximo, ni tampoco es obligatorio que sean sobre temas de derecho, pueden ser de no ficción de diversos temas como deportes, historia, arte, ciencia, filosofía, religión, eventos actuales, personas, etcétera. Explíquenles la teoría del Ministro de la Corte Suprema de Estados Unidos, Antonin Scalia, que no existe una buena forma de redactar escritos jurídicos, sino que quien puede escribir bien lo hará sobre todos los temas. Los alumnos deberán escribir cuatro razones por las cuales el escrito es bueno, luego formarán grupos de a dos para compartir el escrito y dichas cuatro razones. Los estudiantes deberán leer sus trabajos e identificar si las cuatro razones están presentes o no y, para la siguiente clase, deberán reescribirlo e incorporar las cuatro características de buena redacción, llevar el original y el texto editado, y los alumnos tendrán que intercambiar sus trabajos con los de sus compañeros para tratar de identificar cuál es el texto editado. En el pizarrón escriban los puntos que cada grupo obtiene o pierde de acuerdo a si adivinan o no y, por último, discutan sobre qué constituye que un escrito sea bueno.

#### **45. REFORMULAR PUEDE SER ENTRETENIDO**

Para practicar redacción en los cursos más avanzados, busquen noticias actuales, cláusulas de exención de responsabilidad u otros documentos reales que deban ser modificados para que sean más sencillos de comprender. Los estudiantes valorarán el material actual y relevante. Por ejemplo, una persona que atiende una farmacia se niega a venderle cuatro cajas de paracetamol de sabores diferentes a una cliente, una madre cansada que las había seleccionado cuidadosamente para cada uno de sus hijos. El empleado le dijo que lea el cartel que estaba colgado cerca de allí, lo que ella intentó pero era incomprensible, ya que hacía referencia a la “efedrina”, “sales de pseudoefedrina e isómeros” y sus correspondientes cantidades “de venta limitada”. El cartel contenía solo una oración (de noventa palabras). La madre, fatigada, compró la cantidad permitida de paracetamol y tomó una copia del cartel para que la revisen sus estudiantes de los cursos más avanzados. Para este ejercicio, encuentre su propio “trabalenguas” como una ley o estatuto que contenga palabras confusas, y divida al curso en grupos para que lo revisen, desglosando oración por oración para separar sus partes más comprensibles para luego reescribirlo utilizando palabras más sencillas. Una vez terminado, pídeles que compartan sus versiones y debatan cómo pueden mejorarlos.

#### **46. LA ESTACIÓN DE LAS CITAS**

Esta actividad está destinada a ayudar a los alumnos a aprender cómo se cita y sus respectivas normas en funcionamiento. Aunque citar puede ser tedioso y lleve mucho tiempo, es algo que vale la pena porque contribuye a la credibilidad de los estudiantes y profesionales. Elijan de cinco a diez alumnos para que pasen al pizarrón y pídanles que escriban citas extraídas de casos contenidos en sus escritos, una detrás de la otra en línea recta. Consideren también decirles que agreguen la norma de cita bibliográfica correspondiente. Díganle a la clase que el objetivo es cuán lejos pueden llegar con el “tren de las citas” sin cometer errores. Una vez que hayan terminado, revisen cada cita junto a todo el curso para ver hasta dónde llegaron sin ayuda.

#### **47. LOS ESTUDIANTES PREPARAN LAS PREGUNTAS**

Tal como sabemos por preparar exámenes, hay que saber el contenido de la materia para formular buenas preguntas. Entonces, cuando se traten temas confusos o complicados, propongan que los alumnos elaboren preguntas en formato *multiple choice* para el resto del curso, a modo de repaso. Al comienzo de la clase siguiente, vean entre todos algunas versiones. La redacción de preguntas hace que ellos refuercen sus conocimientos sobre el tema y, armar distintas respuestas que parecen correctas pero no lo son, hace que comprendan mejor los conceptos.

#### **48. UN MINIEXAMEN A LA SEMANA**

Con frecuencia, los estudiantes escuchan en la biblioteca de la facultad clases interactivas grabadas u online para aprender acerca de los pasos a seguir para investigar cuestiones de Derecho. El cronograma para organizar el contenido del programa de la materia puede incluir tareas semanales, pero muchos de los alumnos no siguen el cronograma sino que, por el contrario, postergan tareas y no retienen la información o no la aprovechan como deberían. Para solucionar esta cuestión, proponemos que creen y publiquen online una serie de minixámenes para evaluar a los estudiantes sobre audios que tengan que escuchar para la clase de la semana. Una vez hechos, den las respuestas pero no les pongan nota, sino que dejen que los estudiantes evalúen sus conocimientos.

#### **49. EXPEDIENTES SÍ, LIBROS NO**

Usar casos reales, y no libros de texto, para enseñar Derecho puede ser innovador y útil. Asistimos a varios congresos en *Institute for Law Teaching and Learning* (un instituto de formación docente orientado a profesores universitarios de Derecho) en Cincinnati, donde nos alentaron a implementar el uso de expedientes en nuestras clases, lo que nos resultó interesante. En lugar de reestructurar una clase entera, pueden trabajar solo un expediente. Esta puede ser una nueva manera de presentar el contenido en una clase teórica. Para desarrollar este ejercicio, presenten los hechos de un caso utilizando documentos reales. Luego, expliquen la teoría y pídales que resuelvan el caso dando una hipótesis, basados en los hechos, los documentos y las leyes.

**50. CONTRATOS DE LA VIDA REAL... QUE NO SON MUY BUENOS**

Aplicar los nuevos conocimientos legales en la vida real fortalece a los alumnos, por eso, denles la posibilidad de poner en práctica su conocimiento sobre contratos editando un contrato de la vida real con cláusulas estándar, como por ejemplo uno de locación. Los estudiantes deberán editarlos y dejar solo las palabras necesarias. Este ejercicio demuestra que todos celebramos contratos cotidianamente y que, generalmente, están mal redactados, como también se demuestra la cantidad de palabras innecesarias que se utilizan y que se puede disminuir la jerga legal y utilizar términos más simples. Al darle la posibilidad de que editen los contratos, se dan cuenta de cuánto saben sobre contratos. Asimismo, necesitan confianza para editar los contratos, para creer en lo que saben sobre el Derecho y para evitar firmar lo que cualquier persona les puede entregar.

**51. CLASIFICADOS: ABSTENERSE QUIENES NO TENGAN BUENA REDACCIÓN**

Esta actividad les enseña a los estudiantes la importancia de llegar a ser buenos escritores, y ustedes no tendrán la carga de demostrárselo. Muéstrenles clasificados de empleos y noticias donde empleadores relacionados al derecho busquen postulantes con conocimientos sólidos de redacción. En clase, lean atentamente dichos clasificados y verán que el requisito de buena redacción aparece constantemente, y de esta manera, justificarán la finalidad del ejercicio.

**52. DÍGANSELOS EN LA CARA**

En la clase de Derecho Penal pídanles a los alumnos que preparen las instrucciones que utilizará el jurado en caso de homicidio, defensa propia y homicidio culposo. Dividan a la clase en dos grupos: fiscales y defensa, cada equipo deberá escribir y presentar un alegato de clausura para un caso basado en las instrucciones realizadas. La clase comprenderá la relación existente entre las instrucciones elaboradas y la habilidad de un abogado para argumentar el caso.

**53. CRIMEN Y CASTIGO**

Dividan la clase de Derecho Penal en cuatro grupos: funcionarios que vigilan a quienes están en libertad condicional, fiscales, defensa y la

víctima del delito. Cada grupo recibirá dos archivos: el primero será un archivo en común y el segundo uno con hechos que solo debe conocer ese equipo. Tendrán 10 minutos para prepararse para la audiencia en la que se dicta la sentencia. El profesor será el juez que preside y los equipos dirigirán la audiencia, tendrán que presentar los argumentos preparados y reaccionar ante los hechos desconocidos que los demás estudiantes revelarán.

#### **54. JUICIO POR ABUSO SEXUAL**

Al estudiar delitos contra la integridad sexual, a veces hay dificultades para entender la relación entre los elementos de violencia y la falta de consentimiento. Por tal motivo, dividan la clase en cuatro grupos: fiscales, defensores, jurados (seis alumnos) y el público. Explíquenles a los alumnos que representen a los fiscales y a la defensa cómo preparar un alegato de clausura y presentarlo frente al jurado, quienes estarán al frente de la clase, y allí deliberarán. Una vez que el jurado pronuncie el veredicto, el público les preguntará a los fiscales, defensores y jurados sobre sus argumentos y deliberaciones. Este ejercicio resalta la moral, los trasfondos típicos y prejuiciosos existentes en muchos juicios por delitos contra la integridad sexual.<sup>6</sup>

#### **55. PREPARAR UNA ACUSACIÓN FORMAL REALIZADA POR UN JURADO**

Incentiven a los alumnos a realizar un escrito de acusación federal por conspiración, facilitenles modelos de acusaciones por delitos; de esta manera, ellos podrán trabajar la redacción y el análisis sustancial y podrán entender mejor los elementos del delito de conspiración y la manera mediante la cual los fiscales utilizan los hechos para preparar y argumentar la acusación formal.

#### **56. MANEJO DEL TIEMPO**

El informe de investigación final es la tarea más importante del curso de investigación y escritura, siendo el 40% de la nota final. Además, será la primera vez que los estudiantes investigarán individualmente. Generalmente, se dan las consignas a mitad de cuatrimestre con fecha de

<sup>6</sup> Adaptado de un ejercicio que se encuentra en *Cases and Materials on Criminal Law*, de Joshua Dressler, 5ª ed., Cap. 8: "Violación", pp. 8.6-8.9.

entrega en la última clase y para ayudarlos a organizarse, facilítenles un programa tentativo para el informe: qué hacer semana a semana (el proyecto de investigación, la investigación, el esquema de la investigación, un primer borrador, un segundo borrador). Ayudarán enormemente a los estudiantes a que se organicen.

#### **57. *ESCRIBIR MAILS COMO ABOGADOS***

Luego de recibir correos informales por parte de nuestros alumnos, decidimos hacer hincapié en la importancia del contenido y el estilo al comunicarse en un ambiente profesional. En clase, compartan sus experiencias negativas utilizando el mail y muéstrenles el artículo “E-mail Like a Lawyer” (Escribir mails como abogados) de Wayne Schiess publicado en *Scribes Journal of Legal Writing* para hacer énfasis en un contenido apropiado y en la cordialidad. Asimismo, en el artículo se recomienda que un correo profesional se debe leer con facilidad. Discutan con la clase sobre la perpetuidad de los correos y la importancia de las formas adecuadas, enseñen saludos, la diferencia de formalidad existente entre los dos puntos y la coma, maneras de firmar, asuntos descriptivos, párrafos cortos y concisos, encabezados y enumeraciones.

#### **58. *REBOBINAR Y REPETIR***

Si es posible, trabajen con jueces de Tribunales de Primera Instancia con competencia general y busquen videos de audiencias donde dicten sentencias para mostrarlos en clase. De esta manera, los estudiantes podrán ver cómo defienden los abogados y cómo dictan sentencia los jueces. Estos videos sirven como punto de partida para discutir la defensa efectiva, y la aplicación tanto del Derecho sustantivo como el Derecho Procesal en una sentencia, y sus instrucciones.

#### **59. *TALLER DE PREPARACIÓN DE CARTAS DE PRESENTACIÓN Y CURRÍCULUM VITAE***

Formen equipos y cada participante deberá llevar una copia de su carta de presentación y currículum preparados para conseguir su trabajo ideal en alguna rama del Derecho, hagan copias para cada miembro del grupo y, cuando el grupo se reúna, cada uno le leerá su carta de

presentación y currículum a sus compañeros, y ellos escribirán comentarios en las copias que recibieron, y luego los compartirán. Las reglas son simples: los comentarios deben empezar siendo positivos, y quien haya escrito la carta y el currículum no podrá explicar sus decisiones, también podrá hacer preguntas una vez finalizada la devolución. Esta actividad hace que los alumnos comiencen a pensar desde temprano sobre sus vidas profesionales y cómo planearlas. Al exponer a los alumnos a varios lectores, ellos mejoran su manera de redactar. Les garantizamos que los estudiantes adoran hacer este tipo de trabajo y que comienzan a darse cuenta de lo que necesitan para cumplir sus objetivos.

#### **60. PERDÓN**

En la clase que se explique violencia de género lean el fallo *North Carolina v. Norman*, un caso que presenta los problemas morales, sociales y legales que entran en conflicto cuando una mujer víctima de violencia de género mata a su esposo mientras duerme. Dividan la clase en dos grupos, quienes apelarán hasta última instancia. El primer grupo hará un borrador del pedido de perdón, resumiendo los hechos atenuantes y el análisis legal; el segundo grupo resolverá el pedido de perdón, resumiendo los hechos agravantes y el análisis legal para justificar la negativa. Este ejercicio les da a los alumnos la posibilidad de pulir sus habilidades analíticas, preparar argumentos legales, realizar escritos legales y actuar frente a argumentos contrarios a los propios.

#### **61. PARAR, COMENZAR, CONTINUAR**

Pedirles opiniones a los alumnos sobre las clases hace que sientan que su aporte es valorado, como también contribuye a una devolución más rápida y más exhaustiva. Entreguen una copia con tres columnas: parar, comenzar y continuar, luego de haber explicado un tema complicado y pídanles que completen cada columna con, al menos, un comentario. Por ejemplo, qué tendría que empezar a hacer el profesor para exponer mejor el tema, qué tendría que dejar de hacer y qué tendría que continuar haciendo. Es una manera de recibir comentarios inmediatos, que de otra forma no los recibirían. Los alumnos aprecian tener la posibilidad de decir qué les sirve y que no al momento de



aprender, y estos comentarios los ayudarán a ustedes a mejorar a dar esa misma clase en el futuro.

#### **62. QUÉ ESTÁ CLARO Y QUÉ NO**

Esta técnica simple permite que los alumnos evalúen su comprensión y los ayuda a ustedes a identificar aquellas áreas en las cuales deberán enfocarse durante las siguientes semanas. En una ficha, cada estudiante escribirá un concepto que aprendió en clase que ayudará en la práctica y un concepto que sea confuso o que no haya quedado claro. Junten las fichas y léanlas.

#### **63. ¿VEN LO QUE VEO?**

Este ejercicio es útil para aquellas materias donde se hagan simulacros de juicios.

No es lo mismo que sean los profesores u otro miembro del equipo quien haga una crítica constructiva sobre la manera de expresarse o sobre las habilidades de la defensa en juicio, a que sean los alumnos los que realicen una autoevaluación de su propia presentación. El día que hagan el simulacro de juicio, graben a la clase mientras presentan los alegatos orales o interrogatorios, alegatos iniciales y alegatos de clausura. Luego, los estudiantes al observar sus presentaciones pueden escribir críticas constructivas. Discutan sobre las presentaciones y compartan los comentarios de la autoevaluación.

#### **64. ¿CÓMO LES VA HASTA AHORA?**

A mitad del cuatrimestre, pídanles a los alumnos de intercambio que les comenten sobre las expectativas previas a la cursada, el aprendizaje obtenido hasta ahora e ideas que tengan para mejorar las clases durante la última mitad del cuatrimestre.

#### **65. EXÁMENES CORTOS**

Aunque haya muchos modelos de *multiple choice* disponibles para los estudiantes de Derecho, generalmente no los resuelven con el fin de autoevaluarse, por tal razón, evalúenlos mediante exámenes cortos para ayudarlos a identificar cuáles son los conceptos que entendieron y saben

y cuáles deben revisar. Al principio de la clase, repartan un ejercicio en formato de *multiple choice* para revisar los temas que se explicaron la clase anterior, los alumnos deberán intercambiar su examen y corregir el de un compañero. Esta es una manera rápida y fácil de evaluación para los estudiantes, y así pueden darse cuenta de cuáles fueron los conceptos que entendieron. Como también es una buena forma de comenzar debates, ya que al ver sus exámenes querrán saber por qué algunas de sus respuestas son incorrectas.

#### **66. PUNTEO EN CLASE**

Realizar un punteo de temas antes de escribir un ensayo ayuda a los estudiantes a organizar el contenido que consideran incluir en él. Luego, deberán comparar lo que prepararon con un modelo de punteo para saber en qué acertaron y en qué fallaron. Este ejercicio consiste en darles a los estudiantes los hechos de un caso relacionado a un tema recientemente visto en clase (por ej.: terceros beneficiarios) y en cinco minutos deben armar un punteo para redactar posteriormente un ensayo. Publiquen el modelo de guía pero traten de que los alumnos no se lo muestren a otros, así el modelo se puede volver a utilizar; este servirá para demostrar que cada idea vale cinco puntos y que armar un esquema logra que sean más organizados. Al repasar la guía, podrán ver cómo coinciden los puntos y los conceptos, haciendo que sea más fácil para ellos ver qué hicieron bien y qué hicieron mal.

#### **67. APRENDER UN CONCEPTO, APLICARLO Y REPETIR**

La repetición contribuye al aprendizaje. En esta tarea, se identificará el material dificultoso con el que los estudiantes trabajaron y sobre el cual intentaron escribir y volverán a aplicar el mismo material en un formato un poco distinto. Busquen ejercicios que impliquen practicar redacción, sobre todo aquellos que puedan presentar problemas, y luego edítenlos para verlos de nuevo en clase. Primero, trabajen con los tres ejercicios más difíciles que encontraron y propongan como tarea uno de los que revisaron. Tendrán tres minutos para intentarlo nuevamente mediante un punteo de los temas.

**68. REALIZAR UNA ENCUESTA**

Realizarles una encuesta a los alumnos durante la cursada contribuye a evaluar su compromiso y le brinda al profesor otras ideas para poder enseñar de otra forma un determinado tema en el futuro. Además, genera que ellos reconozcan lo que aprendieron. Entrégueles estas encuestas en los últimos minutos de la clase y denles las razones por las cuales deben completarlas: los ayudará a hacer hincapié en lo que deben hacer con los conceptos que no entendieron y también a entender qué hacer en clase para esclarecer este material.

A continuación, les ofrecemos un modelo:

1. El tema que menos entendí hoy fue \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
2. Voy a \_\_\_\_\_ para entender mejor el tema del punto (1).
3. Sería útil \_\_\_\_\_ en clase para entender mejor el tema del punto (1).
4. El tema que más entendí hoy fue \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Los estudiantes deberán completarla en clase pero se la quedarán ya que en el punto (2) deberán completar lo que harán durante la semana para entender mejor el tema del punto (1). Al comenzar la clase siguiente, ustedes les pedirán que les entreguen las encuestas y les preguntarán quién de ellos cumplió con lo que dijo que haría. Debatan brevemente entre todos sobre ello.

**69. SENTENCIA AUTOGUIADA**

En este caso, los estudiantes deberán asistir a un dictado de sentencia en un tribunal para que puedan comparar lo que aprendieron en clase con lo que realmente sucede allí. Luego, como tarea, redactarán un resumen de lo sucedido.

**70. UN TRABAJO PRÁCTICO PARA ELLOS**

Este ejercicio ayuda a los estudiantes a comprender el proceso de la escritura y los alienta a replantearse ciertas cuestiones, volver sobre lo

que ya escribieron, revisarlo y modificarlo. Como consigna, antes de entregarlo, deberán preparar un escrito acerca del primer trabajo práctico que tuvieron que hacer y se lo quedarán. Este incluirá sus notas tanto al margen como al final de ese primer trabajo. El objetivo es que elaboren preguntas y nuevas ideas que lo mejoren. Se considerarán dentro de la calificación cada reflexión, crítica y comentario.

### **71. SABER ANALIZAR, EXAMINAR Y SINTETIZAR**

Es fundamental saber escribir de manera coherente para tener éxito como estudiantes de abogacía. Durante la cursada, asignen como tarea optativa, a aquellos que sigan la orientación de Derecho Penal, redactar párrafos cortos sobre distintas teorías, delitos o excepciones. A la semana siguiente, lleven a cabo una clase de repaso y propongan un párrafo modelo para tratar entre todos. Además, les recomendamos facilitarles una guía que incluya la forma en que se evaluará el trabajo realizado en sus escritos.

### **72. EL GRAN PERDEDOR**

Para celebrar sus logros y ayudarlos a que identifiquen malos hábitos de escritura que tuvieron a lo largo de la cursada, propongan que sus estudiantes anoten, el último día de clases, los peores errores de redacción que tuvieron. Luego, cada uno pasará al frente de la clase a compartir su victoria, celebren cada una de ellas, y dejen que entre ellos voten a los peores. Consideren entregar premios a los más “grandes perdedores”, como por ejemplo, libros que los profesores suelen recibir gratis o alguna revista jurídica que les sirva como guía para poder redactar mejor.

### **73. IMPROVISACIÓN Y PUNTUACIÓN**

Los estudiantes sacarán papelitos con signos de puntuación de una bolsa (coma, punto y coma, guion, punto, apóstrofo, comillas) y tendrán dos minutos para hablar sobre las reglas y la finalidad de dicho signo de puntuación que les tocó sin identificarlo ya que sus compañeros deberán adivinar de qué signo de puntuación está hablando. Dicha presentación puede ser tan deslumbrante o directa como lo desee el alumno.

#### 74. LA CABAÑA EN EL BOSQUE

Este ejercicio demuestra que todos los buenos escritos incluyen voz activa, sustantivos de uso frecuente y verbos descriptivos. Muestran en clase las dos versiones de la famosa oración del libro *Walden* de Henry Thoreau:

1. “Fui al bosque porque ansiaba vivir deliberadamente, enfrentar solamente los hechos esenciales de la naturaleza y, ver si no pude aprender lo que me tenía que enseñar, y si no, cuando vaya a morir, descubrí que no había vivido” (versión original).
2. Una versión editada, usando la voz pasiva, sustantivos en vez de verbos, como por ejemplo decisión por decidir, existencia por existir, muerte por morir.

Los alumnos votarán la que prefieren y deberán explicar el porqué, revelar cuál de las dos fue escrita por Thoreau y explicar las tres características simples pero claves que hicieron que su oración sea buena: en primer lugar, la voz activa: el agente está en todas las oraciones, en segundo lugar, sustantivos corrientes, no pomposos, y por último, verbos descriptivos.<sup>7</sup>

#### 75. REHACER SU CURRÍCULUM

Propongan en clase hacer un currículum que refleje cómo se imaginan dentro de diez años, cuando ya se hayan recibido, y así, van a poder soñar y desear cómo vivir sus vidas ejerciendo la abogacía. Este será el segundo currículum, luego del primero por el cual hayan recibido comentarios de sus compañeros, y siempre hacer un currículum es un buen trabajo. Esta actividad los hará pensar en sus metas y en hacer planes para obtenerlas.

#### 76. ACLARAR LAS DUDAS

El presente ejercicio es una variación del número 62. Repartan fichas entre los estudiantes para que escriban cuál es el tema más confuso que

<sup>7</sup> Esto lo dijo William Zinsser en su discurso de entrega de diploma a los estudiantes de periodismo de la Universidad de Nueva York. Describió aquello que debe estar presente para que un escrito sea bueno y discute buenos ejemplos, por ejemplo, dicha oración. Se encuentra disponible [en línea] <<https://theamericanscholar.org/writing-english-as-a-second-language/>> [fecha de consulta: diciembre 2018].

hayan visto en clase hasta esa fecha. Junten las fichas, mézclenlas y repártanlas para que no les toque la propia a algún alumno. Quien recibió la tarjeta ahora debe escribir al dorso una explicación del tema poco claro. A la clase siguiente, junten las tarjetas, lean los temas más confusos y sus aclaraciones.

#### **77. INVESTIGACIÓN GRUPAL ESPONTÁNEA**

Los alumnos suponen que buscar en internet es lo mejor, y esta actividad tiene como finalidad desafiar dicha suposición. Den como tarea hacer una investigación práctica, y así pueden examinar y discutir las ventajas (y retos) de las fuentes tanto de internet como de libros. Formen grupos de 3 o 4, denles una pregunta de investigación simple, tal como el correcto criterio de valoración de la revisión judicial para un escrito de expresión de agravios frente a un Tribunal de Apelaciones, ya sea local o federal. Cada grupo podrá buscar en diferentes fuentes. Incentívenlos para que vayan a la biblioteca, y desafíenlos a que puedan encontrar las respuestas lo más rápido posible. En clase, pídanles que cuenten qué encontraron, cómo y cuánto tiempo tardaron.

#### **78. APLICACIONES DE LA VIDA REAL**

Esta actividad presenta un desafío para sus estudiantes que consiste en comprender un concepto jurídico como si fueran una de las partes de un caso. Primero, deberán identificar ese concepto y pensar si en algún momento debieron aplicarlo en la vida real (por ejemplo, casi todos firmaron al menos un contrato). Luego de compartir sus experiencias, les tocará solucionar un conflicto de un caso real. Una vez que hayan leído los hechos, tendrán tiempo para que, en grupos, identifiquen el problema y traten de predecir las consecuencias. Al ser una causa que existe, ustedes podrán facilitarles a los alumnos las posturas de los jueces para que puedan compararlo con el suyo y ver cómo lo resolvieron aplicando la ley.

#### **79. DEMOSTRAR Y COLABORAR**

Los alumnos valoran ver a sus profesores colaborar con ellos y compartir el mismo objetivo: dar y recibir una educación de calidad durante la carrera. Quienes aprenden, tienden a pensar que cada tema se estudia

por separado, pero no se dan cuenta que, por ejemplo, un conflicto contractual puede incluir cuestiones relacionadas con el Derecho de Daños. Este ejercicio sirve para demostrar la colaboración entre profesionales, algo que los estudiantes deben incorporar para poder ser abogados exitosos. A su vez, van a poder ver que todo se interrelaciona con cuanto enseñamos en la facultad de Derecho. Aproximadamente a las tres semanas de haber comenzado el cuatrimestre, inviten a un profesor de otra materia a sus clases para conversar brevemente acerca de lo que él o ella enseña y cómo se relaciona con lo que ustedes están enseñando. Por ejemplo, invitar a un profesor que se especialice en la redacción de escritos siempre es bueno para enseñarles a escribir sobre la teoría que están aprendiendo. Pídanle al invitado que dé un pantallazo general acerca de las herramientas necesarias para redactar de manera coherente (un párrafo a modo de tesis, palabras principales, conectores y señalización). Luego, con estas herramientas, el curso deberá responder una pregunta a desarrollar a modo de práctica.

#### 80. VER PARA APRENDER

Los alumnos aprenden de sus compañeros y disfrutan ver cuando a estudiantes que están avanzados en la carrera les va bien. Por lo tanto, coordinen con quienes representan a la facultad en distintas competencias o con quienes ayudan a que ellos se preparen, y denles un caso que lean los estudiantes que están comenzando la carrera. Los que los preparan armarán los alegatos finales basados en los hechos que presentarán frente a los de primer año. Evalúen a estos últimos haciéndolos que escriban sobre, por ejemplo, los diferentes elementos constitutivos del delito penal, del delito civil, o de algún principio legal y los hechos que encuadren o no en el tipo penal. Esto les dará a los estudiantes de primer año el puntapié inicial para que puedan desarrollar su razonamiento analítico jurídico.

### GUÍA PARA EL PROFESOR

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
	<b>1. Ejercicios orales</b>
Ejercicio 1	Los estudiantes al frente

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 5	¿A, B, C o D?
Ejercicio 6	Expresiones interesantes
Ejercicio 8	¡Último momento!
Ejercicio 9	¡A formar grupos!
Ejercicio 14	Afrontar a la Corte Suprema de Justicia
Ejercicio 20	Su idea principal
Ejercicio 26	Grupos de corrección
Ejercicio 31	Reseña sobre los signos de puntuación
Ejercicio 32	Historias de seis palabras
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 64	¿Cómo les va hasta ahora?
Ejercicio 73	Improvisación y puntuación
Ejercicio 78	Aplicaciones de la vida real
	<b>2. Ejercicios para practicar redacción</b>
Ejercicio 3	Adiós a la ambigüedad
Ejercicio 7	Negociar, acordar y hacer un borrador
Ejercicio 8	¡Último momento!
Ejercicio 13	Su propia carta de recomendación
Ejercicio 14	Afrontar a la Corte Suprema de Justicia
Ejercicio 15	Buscar errores tipográficos
Ejercicio 16	Música y letras de canciones
Ejercicio 20	Su idea principal
Ejercicio 21	Pasar el texto y editarlo
Ejercicio 22	Hacer un escrito libre al final de la clase
Ejercicio 23	Hacer un escrito libre al principio de la clase
Ejercicio 24	Hacer un escrito libre con un propósito
Ejercicio 25	Corrección entre compañeros



CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 26	Grupos de corrección
Ejercicio 29	El juego de la edición
Ejercicio 30	No se coman los signos de puntuación
Ejercicio 31	Reseña sobre los signos de puntuación
Ejercicio 32	Historias de seis palabras
Ejercicio 33	Cinco consejos para mejorar la lectura
Ejercicio 41	Lo sabes. ¡Explicalo!
Ejercicio 42	Enseñar desde el error
Ejercicio 43	Ustedes escriben, nosotros corregimos
Ejercicio 44	Un nuevo trabajo escrito
Ejercicio 45	Reformular puede ser entretenido
Ejercicio 46	La estación de las citas
Ejercicio 51	Clasificados: abstenerse quienes no tengan buena redacción
Ejercicio 52	Díganselos en la cara
Ejercicio 55	Preparar una acusación formal realizada por un jurado
Ejercicio 56	Manejo del tiempo
Ejercicio 57	Escribir mails como abogados
Ejercicio 59	Taller de preparación de cartas de presentación y currículum vitae
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 63	¿Ven lo que veo?
Ejercicio 64	¿Cómo les va hasta ahora?
Ejercicio 67	Aprender un concepto, aplicarlo y repetir
Ejercicio 69	Sentencia autoguiada
Ejercicio 70	Un trabajo práctico para ellos
Ejercicio 71	Saber analizar, examinar y sintetizar
Ejercicio 72	El gran perdedor
Ejercicio 73	Improvisación y puntuación

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 74	La cabaña en el bosque
Ejercicio 75	Rehacer su currículum
Ejercicio 76	Aclarar las dudas
Ejercicio 77	Investigación grupal espontánea
Ejercicio 80	Ver para aprender
	<b>3. Ejercicios de participación activa</b>
Ejercicio 1	Los estudiantes al frente
Ejercicio 2	Juego de roles: abogado y cliente
Ejercicio 5	¿A, B, C o D?
Ejercicio 6	Expresiones interesantes
Ejercicio 17	Crear crucigramas
Ejercicio 18	<i>Wake-Up Call</i>
Ejercicio 25	Corrección entre compañeros
Ejercicio 27	¡A jugar!
Ejercicio 28	Sos el siguiente participante
Ejercicio 33	Cinco consejos para mejorar la lectura
Ejercicio 36	Lista de objetivos
Ejercicio 37	¡Ey, penal!
Ejercicio 38	El sistema federal versus el sistema provincial
Ejercicio 39	¿Pueden encontrar al delincuente?
Ejercicio 40	Parada de colectivo
Ejercicio 43	Ustedes escriben, nosotros corregimos
Ejercicio 46	La estación de las citas
Ejercicio 47	Los estudiantes preparan las preguntas
Ejercicio 48	Un miniexamen a la semana
Ejercicio 55	Preparar una acusación formal realizada por un jurado
Ejercicio 58	Rebobinar y repetir

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 65	Exámenes cortos
Ejercicio 66	Punteo en clase
Ejercicio 67	Aprender un concepto, aplicarlo y repetir
Ejercicio 69	Sentencia autoguiada
Ejercicio 71	Saber analizar, examinar y sintetizar
Ejercicio 74	La cabaña en el bosque
Ejercicio 77	Investigación grupal espontánea
Ejercicio 80	Ver para aprender
	<b>4. Ejercicios para aprender a organizarse</b>
Ejercicio 6	Expresiones interesantes
Ejercicio 13	Su propia carta de recomendación
Ejercicio 35	Conocer la biblioteca de la facultad
Ejercicio 36	Lista de objetivos
Ejercicio 56	Manejo del tiempo
Ejercicio 60	Perdón
	<b>5. Ejercicios prácticos</b>
Ejercicio 2	Juego de roles: abogado y cliente
Ejercicio 3	Adiós a la ambigüedad
Ejercicio 4	Ayudar o entorpecer
Ejercicio 7	Negociar, acordar y hacer un borrador
Ejercicio 35	Conocer la biblioteca de la facultad
Ejercicio 41	Lo sabés. ¡Explicalo!
Ejercicio 49	Expedientes sí, libros no
Ejercicio 50	Contratos de la vida real... que no son muy buenos
Ejercicio 51	Clasificados: abstenerse quienes no tengan una buena redacción
Ejercicio 52	Díganselos en la cara

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 53	Crimen y castigo
Ejercicio 54	Juicio por abuso sexual
Ejercicio 56	Manejo del tiempo
Ejercicio 58	Rebobinar y repetir
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 63	¿Ven lo que veo?
Ejercicio 69	Sentencia autoguiada
	<b>6. Ejercicios de comprensión de textos</b>
Ejercicio 5	¿A, B, C o D?
Ejercicio 6	Expresiones interesantes
Ejercicio 8	¡Último momento!
Ejercicio 17	Crear crucigramas
Ejercicio 18	<i>Wake-up Call</i>
Ejercicio 19	Díganlo con una canción
Ejercicio 33	Cinco consejos para mejorar la lectura
Ejercicio 37	¡Ey, penal!
Ejercicio 40	Parada de colectivo
Ejercicio 41	Lo sabés. ¡Explicalo!
Ejercicio 42	Enseñar desde el error
Ejercicio 52	Díganselos en la cara
Ejercicio 53	Crimen y castigo
Ejercicio 54	Juicio por abuso sexual
Ejercicio 55	Preparar una acusación formal realizada por un jurado
Ejercicio 58	Rebobinar y repetir
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 62	Qué está claro y qué no
Ejercicio 72	El gran perdedor [sic]

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 76	Aclarar las dudas
Ejercicio 80	Ver para aprender
	<b>7. Ejercicios de autoevaluación</b>
Ejercicio 5	¿A, B, C o D?
Ejercicio 11	El bosque o los árboles
Ejercicio 22	Hacer un escrito libre al final de la clase
Ejercicio 44	Un nuevo trabajo escrito
Ejercicio 48	Un miniexamen a la semana
Ejercicio 59	Taller de preparación de cartas de presentación y currículum vitae
Ejercicio 62	Qué está claro y qué no
Ejercicio 63	¿Ven lo que veo?
Ejercicio 64	¿Cómo les va hasta ahora?
Ejercicio 65	Exámenes cortos
Ejercicio 66	Punteo en clase
Ejercicio 70	Un trabajo práctico para ellos
Ejercicio 71	Saber analizar, examinar y sintetizar
Ejercicio 72	El gran perdedor
Ejercicio 75	Rehacer su currículum
	<b>8. Ejercicios grupales</b>
Ejercicio 7	Negociar, acordar y hacer un borrador
Ejercicio 9	¡A formar grupos!
Ejercicio 21	Pasar el texto y editarlo
Ejercicio 26	Grupos de corrección
Ejercicio 27	¡A jugar!
Ejercicio 29	El juego de la edición
Ejercicio 30	No se coman los signos de puntuación
Ejercicio 34	Edición diaria

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 35	Conocer la biblioteca de la facultad
Ejercicio 38	El sistema federal versus el sistema provincial
Ejercicio 42	Enseñar desde el error
Ejercicio 44	Un nuevo trabajo escrito
Ejercicio 45	Reformular puede ser entretenido
Ejercicio 53	Crimen y castigo
Ejercicio 54	Juicio por abuso sexual
Ejercicio 59	Taller de preparación de cartas de presentación y currículum vitae
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 77	Investigación grupal espontánea
Ejercicio 78	Aplicaciones de la vida real
	<b>9. Profesionalismo</b>
Ejercicio 4	Ayudar o entorpecer
Ejercicio 11	El bosque o los árboles
Ejercicio 24	Hacer un escrito libre con un propósito
Ejercicio 57	Escribir mails como abogados
Ejercicio 58	Rebobinar y repetir
Ejercicio 79	Demostrar y colaborar
	<b>10. Participación estudiantil</b>
Ejercicio 6	Expresiones interesantes
Ejercicio 9	¡A formar grupos!
Ejercicio 10	Menos acerca de mí y más acerca de ustedes
Ejercicio 12	En las noticias
Ejercicio 15	Buscar errores tipográficos
Ejercicio 16	Música y letras de canciones
Ejercicio 19	Díganlo con una canción
Ejercicio 21	Pasar el texto y editarlo

CATEGORÍA	NOMBRE DEL EJERCICIO
Ejercicio 23	Hacer un escrito libre al principio de la clase
Ejercicio 27	¡A jugar!
Ejercicio 28	Sos el siguiente participante
Ejercicio 31	Reseña sobre los signos de puntuación
Ejercicio 36	Lista de objetivos
Ejercicio 39	¿Pueden encontrar al delincuente?
Ejercicio 40	Parada de colectivo
Ejercicio 45	Reformular puede ser entretenido
Ejercicio 46	La estación de las citas
Ejercicio 47	Los estudiantes preparan las preguntas
Ejercicio 52	Díganselos en la cara
Ejercicio 53	Crimen y castigo
Ejercicio 54	Juicio por abuso sexual
Ejercicio 58	Rebobinar y repetir
Ejercicio 60	Perdón
Ejercicio 72	El gran perdedor
Ejercicio 73	Improvisación y puntuación
Ejercicio 78	Aplicaciones de la vida real

Fecha de recepción: 20-12-2018.

Fecha de aceptación: 30-12-2018.





## Exhibir al Leviatán. Perspectivas hobbesianas para la enseñanza del Estado

MATÍAS LEANDRO MORALES<sup>1</sup>

### RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar sobre distintas perspectivas de Thomas Hobbes como pedagogo del Estado frente a, en primer lugar, los habitantes de las islas británicas. Intentaremos demostrar que el filósofo inglés escribe su obra más reconocida, el *Leviatán*, con fines fundamentalmente educativos. Con este propósito, Hobbes desarrolla estrategias didácticas desplegadas alrededor de la mítica figura de un monstruo bíblico. La intención del autor es conmover a los hombres para que puedan comprender e interpretar el origen del Estado, su importancia, sus fundamentos y atributos. Para esto último recurre a diversas técnicas más bien de dramaturgo o publicista, entendiendo la dificultad de explicar el contrato o pacto social a un público acostumbrado a otra fundamentación de la legitimidad del poder político. Podemos hoy aprender del primer educador “moderno” del Estado para inspirarnos en nuestra tarea docente frente a un aula de estudiantes posmodernos que han, en gran parte, internalizado al Estado a través de la costumbre. El monstruo ha perdido espectacularidad, pero sigue siendo una ficción digna de contar a los futuros abogados.

### PALABRAS CLAVE

Estado - Ciencias de la educación - Derecho Público.

<sup>1</sup> El autor es politólogo (UBA). Concluyó una Maestría en Filosofía Social y Política. Es docente de Teoría del Estado (Facultad de Derecho, UBA) y Derecho Político, Introducción a la Ciencia Política e Historia Argentina (UNLAM). Correo electrónico: matiaslmorales@hotmail.com.

## **Exhibit the Leviathan. Hobbesian Perspectives for the Teaching of the State as a Concept**

### **ABSTRACT**

This article aims to reflect on different perspectives of Thomas Hobbes as a State educator of the inhabitants of the British Islands. We will try to demonstrate that this English philosopher wrote his most famous work, the Leviathan, with fundamentally educational aims. Therefore, Hobbes developed didactical strategies around the mythical figure of a biblical monster. The purpose of the author is to cause an effect on people and make them understand the origin of the State, its importance, foundations and attributes. In order to achieve that, Hobbes applies different techniques related to those used by playwrights or publicists, considering the complexity of explaining the social contract to a public that is used to another foundation of the legitimacy of the political power. Today, we can learn from the first educator of the “modern” State and this can inspire us in our teaching task in front of a classroom full of postmodern students who have mostly internalized the concept of the State day by day. The monster has lost its spectacular nature but it still remains a fiction worth telling to future lawyers.

### **KEYWORDS**

State - Educational sciences - Public Law.

### **I. INTRODUCCIÓN**

Los programas de la carrera Derecho o Abogacía poseen la materia Teoría del Estado, Teorías del Estado o Derecho Político en la formación de los futuros profesionales universitarios. Entre los objetivos de esta materia, encontramos la necesidad de que los estudiantes comprendan el concepto “Estado”, tanto en sus definiciones como en la genealogía que nos permite interpretar el proceso histórico a partir del cual hemos

llegado hoy a los Estados modernos, sea en sus versiones democráticas, autoritarias o totalitarias.

Podemos afirmar que el teórico fundador de la concepción moderna del Estado es el filósofo inglés Thomas Hobbes, en particular por constituirse en el gran defensor de la soberanía de esta asociación o contrato humano, la cual, dirá Weber, está organizada políticamente y ejerce el monopolio de la violencia física legítima en un territorio determinado.<sup>2</sup> Además, la forma en que el autor justifica la legitimidad del poder político estatal en un hipotético pacto para salir del estado de naturaleza es un gesto teórico que anticipa al pensamiento político moderno. Sin duda, el contractualismo fue en su tiempo y contexto histórico una línea de argumentación valiente que incluso le costó al pensador la desconfianza de los exiliados británicos del bando monárquico, entre los cuales mal o bien se contaba. De pronto, Hobbes fue un habitante de la tierra de nadie (*no man's land*).

Asimismo, fue Hobbes también el primer educador moderno sobre este concepto. Si bien su público de estudiantes no estaba reducido al espacio de un aula, el filósofo entendió la urgencia de enseñar el contrato político fundamental a las partes comprendidas por el mismo pacto. Ya había hecho un intento con su libro *De Cive*, una obra extraordinaria desde su concepción teórica, pero quizás demasiado compleja para el gran público. Es así que debió idear un dispositivo de enseñanza de carácter masivo, aunque principalmente didáctico, para alcanzar, a su vez, a un público más amplio; tenía frente a sí a una multitud de hombres que debía ser instruida. Es cierto que en su época el analfabetismo era la norma y los posibles lectores distaban de ser muy numerosos, aunque sí los suficientes o los más necesarios. Entendemos, por otra parte, que tal vez Hobbes intuyó

<sup>2</sup> Entre otros lugares, esta definición weberiana puede hallarse en su conferencia "La política como vocación" pronunciada por invitación de la Asociación Libre de Estudiantes de Múnich durante el invierno de 1919, siendo luego corregida y completada por Weber para su publicación en el verano del mismo año. Nótese la particularidad de que ya han pasado cien años desde su publicación y la definición sigue resultando actual, evidentemente el dispositivo todavía funciona y, en esencia, mucho no ha cambiado a pesar de las perspectivas en sentido contrario propagadas por los anunciadores del fin del Estado. Es cierto que Juan Bodino analizó la idea de la soberanía del Estado con anterioridad, pero creemos que, a pesar de su importancia como antecedente, fue Hobbes quien funda el pensamiento moderno sobre esta cuestión.

la propagación del ejercicio de la lectura en lenguas nacionales; de hecho, la primera versión del *Leviatán* fue escrita en idioma inglés. Lo cierto es que una obra pedagógica de tal magnitud implicaba una dedicación artesanal y cuidadosa para lograr el efecto esperado. Únicamente una figura monstruosa estaría a la altura de la tarea; entonces Hobbes le dio vida y lo exhibió a los hombres llamándolo Leviatán. Intentaremos mostrar en este trabajo cómo y por qué Thomas Hobbes nos instruye acerca del Estado.

## II. LA PREPONDERANCIA DEL *LEVIATÁN* SOBRE *DE CIVE*

El *Leviatán* es el texto elegido por los docentes cuando desean introducir a los estudiantes a la obra política de Hobbes. Sin embargo, quienes profundizamos en sus obras encontramos que el autor posee otro título de filosofía política de gran complejidad teórica, el cual fue escrito con anterioridad al *Leviatán*. De hecho, aunque no podamos ahondar aquí en los motivos, consideramos este texto, *De Cive o los Elementos filosóficos sobre el ciudadano*, como superior al *Leviatán* en algunos aspectos.

Aquí se presentan dos hechos problemáticos. Por un lado, la supremacía histórica en términos de difusión del *Leviatán* por sobre *De Cive*, tanto en número de ejemplares publicados en todos los tiempos, como en la elección pedagógica en las distintas escuelas y universidades donde se quieren enseñar las ideas de Hobbes. No hay, en esto último, una explicación evidente o necesaria. Se puede argumentar que el *Leviatán* constituye la obra cumbre del autor o que, al ser posterior al *De Cive*, necesariamente refleja la visión final de Hobbes sobre la temática. Esto último encuentra objeciones rápidas a simple consideración. Si pensamos en Nietzsche, por ejemplo, en general tiende a creerse que *Así habló Zaratustra* es su obra más lograda, y de hecho es también la de mayor publicación y reconocimiento entre el público más o menos ilustrado. Pero si recurrimos a distintos programas de los docentes abocados a enseñar su filosofía, veremos que estos recurren a toda su variedad de escritos para introducir su pensamiento y hasta muchas veces prescinden del *Zaratustra*, haciendo hincapié en otras obras, incluso en ocasiones en su primera publicación, *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*.<sup>3</sup> Tampoco

<sup>3</sup> En la tercera edición de 1886 se publicará como *El nacimiento de la tragedia; o Grecia y el pesimismo*.

su último libro, *Ecce Homo*, encuentra un lugar primordial entre la elección de los educadores, ni se cree que haya sido la consumación de su filosofía. En el caso de Nietzsche, por otra parte, en varias cuestiones se pueden rastrear posturas encontradas entre sus propios libros lo cual, en la mayoría de los casos, responde a una mutación o evolución de su pensamiento. Este quiebre, sin embargo, no puede encontrarse en la obra política de Hobbes, o al menos no se encuentra entre las dos obras que mencionamos hasta aquí.

Decíamos en el párrafo anterior que estábamos frente a dos cuestiones problemáticas que pueden observarse de manera sencilla. La primera, ya la hemos planteado, versa sobre la abrumadora diferencia de popularidad entre el *Leviatán* y el *De Cive*. La segunda, a su vez, se asocia a la motivación que impulsa a Hobbes a escribir su monumental *Leviatán* cuando ya disponía de una obra propia de filosofía política la cual, insinuamos, es un texto sofisticado y de gran calidad argumentativa. Cuando comparamos ambas obras el interrogante se hace mayor porque en el *Leviatán* Hobbes reitera todos los conceptos principales anticipados en *De Cive*; de manera que la segunda obra nunca podría ser una corrección de la primera, ni tampoco presenta novedades significativas en cuanto al pensamiento político del filósofo. De hecho, Hobbes nunca dudó del mérito teórico de su *De Cive* y así lo expresa en numerosos fragmentos en los cuales valoriza el peso de su filosofía,<sup>4</sup> descartándose de este modo que tuviera la necesidad de escribir otra obra que lo reemplace o rectifique, o que subsane distintos errores de su texto político anterior.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Por ejemplo, en la dedicación al conde de Devonshire de su *Tratado sobre el cuerpo*. HOBBS, Thomas, *Tratado sobre el cuerpo*, trad. esp. de J. Rodríguez Feo, Madrid, Trotta, 2000, p. 29. De ahora en más TC.

<sup>5</sup> No podemos aquí ahondar en esta línea de argumentación, lo cual hemos hecho con más detalle en otro trabajo, pero al menos diremos que sólo la primera parte "Del hombre" del *Leviatán* es la más novedosa en relación a *De Cive*. Aquí Hobbes presenta su antropología filosófica, una incipiente teoría del lenguaje e importantes conclusiones sobre teoría del conocimiento, es decir, cuestiones algo alejadas de la filosofía política en sentido estricto, además de aplicar el método matemático al análisis político junto con una concepción mecanicista del Estado ya presente en los *Elementos*, lo cual va de la mano de una tendencia positivista en pleno nacimiento, en particular a partir de Francis Bacon con quien nuestro autor tuvo justamente una relación intelectual que resultó fundamental en algunos aspectos, además de haber tenido un trato más o menos cercano, aunque poco documentado, con el racionalista Descartes

Como hemos hecho en otro trabajo el ejercicio exploratorio de buscar los conceptos políticos centrales presentes en las dos obras, nos atrevemos a afirmar que los mismos se encuentran presentes en ambas,<sup>6</sup> quedándonos entonces la pregunta fundamental: ¿Cuál es la novedad del *Leviatán*? Respondemos que la novedad es el monstruo y su impactante cuerpo o figura.

### III. EL GIGANTE SERÁ UN SIGNO MARCADO EN LA MENTE DE LOS HOMBRES

Consideramos que la figura de un monstruo bíblico es la idea-fuerza que sostiene la concepción de la segunda obra hobbesiana, un trabajo que, lo anticipamos, es fundamentalmente pedagógico. Hobbes asume como pensador la tarea de crear el cuerpo político perfecto para exhibirlo a los hombres del modo más didáctico posible; de hecho, el Leviatán realmente es un cuerpo artificial que se publicita desde la portada del libro. El autor entiende la importancia de la representación como puesta en escena en la construcción de lo político, por un lado, y en la educación de sus contemporáneos, por el otro. Por este motivo, crea, esculpe y bautiza a un cuerpo sano y poderoso capaz de resistir a las distintas enfermedades de la

y el científico Galileo. Tomamos como referencia las siguientes ediciones: HOBBS, Thomas, *De Cive*, trad. esp. de C. Mellizo, Madrid, Alianza, 2000. De ahora en más DC. HOBBS, Thomas, *Leviatán o la materia, forma y poder de un Estado Eclesiástico y Civil*, trad. esp. de C. Mellizo, Madrid, Alianza, 2001. De ahora en más L. Las traducciones son propias, excepto que se especifique lo contrario.

<sup>6</sup> Este ejercicio fue realizado a partir de la enumeración de dieciocho ideas centrales de la filosofía política de Hobbes, encontrando y documentando las mismas en ambas obras. Por cuestiones de espacio no podemos exhibir los resultados en este trabajo. Sin embargo, mencionaremos como ejemplo a las siguientes: 1) La igualdad natural entre los hombres (DC 58, 89; L 113). 2) El miedo como piedra angular de la constitución de una sociedad civil (DC 44, 57, 113, 115; L 95, 115, 117, 121, 128). 3) El estado de naturaleza originario como un estado pasional de guerra del hombre contra todos los hombres (DC 61, 63, 174; L 114, 115). 4) Un pacto o convenio entre los hombres es necesario para constituirse en sociedad y, al mismo tiempo, el cumplimiento obligatorio de dicho contrato (DC 43, 81, 241; L 17, 131, 132, 146, 159). 5) El cuerpo político como un cuerpo de una sola voluntad, en definitiva, como una sola persona (DC 11-118, 123, 148; L 83, 147, 148, 156, 157, 166). 6) La transferencia total de derechos que el hombre hace a favor el cuerpo político que se produce una vez acordado el contrato (DC 119, 131, 148; L 119, 121). 7) El cuerpo político posee la soberanía absoluta, es decir, la autoridad suprema (DC 127, 137; L 146, 148, 157, 166, 169, 170, 186).

fortuna para así conservar la *salus publica* y lo suficientemente espectacular con la intención de lograr un impacto en el público interpelado. Con este objetivo en mente, su pluma de científico social recorre un largo camino racionalista de concepción del Leviatán, de las primeras a las últimas causas, intentando ser riguroso y definitivo en sus definiciones,<sup>7</sup> pero recurriendo también a la pluma de docente para construir decenas de analogías didácticas que vinculen al cuerpo político con el cuerpo humano, aunque también, debemos decirlo, escribe con la pluma del literato construyendo metáforas y figuras estéticas propias de la dramaturgia.<sup>8</sup> Tal vez *De Cive* sea un tratado político más convencional, mientras que el *Leviatán* es una obra de arte concebida a partir de la figura de un gigante. ¿Qué lo lleva al autor inglés a recurrir a un monstruo bíblico y exhibirlo, imponente, blandiendo una espada (poder político) y un báculo (poder religioso) en la portada del libro? Consideramos que su propósito fue lograr un efecto persistente sobre los lectores. Sin duda, el *Leviatán* causa un gran impacto, no sólo visual, sino también desde su propio nombre. Hobbes considera que ha legado a la humanidad una obra educativa imperecedera; el libro entre los libros, la biblia de la creación política.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> En su epístola dedicatoria de *De Cive* al conde de Devonshire, nuestro autor les achaca a los filósofos morales el haber sido incapaces de acercarse al “conocimiento perfecto de la verdad” en lo que hace a su campo de estudio, lo cual, en cambio, sí habían logrado los científicos naturales en las ramas físicas y matemáticas.

<sup>8</sup> Nótese que su último gran gesto intelectual ya con 86 años fue la traducción de la *Iliada* y la *Odisea*.

<sup>9</sup> De hecho, en distintas ocasiones el autor confiesa su deseo, o quizás certeza disfrazada de cierta humildad, de que el *Leviatán* sea material de estudio obligatorio en todas las universidades. En las cuales, de acuerdo a él mismo, se habían enseñado teorías falsas e incluso peligrosas para la salud del Estado. Como ejemplo sobre el *Leviatán*: “Por consiguiente, considero que podría ser provechosamente publicado y más provechosamente aún enseñado en las universidades si así lo consideran también quienes deben juzgar estas cuestiones”. En HOBBS, Thomas, *Leviathan*, Oxford, Oxford University Press, 1998, p. 474 (versión castellana p. 576). Hay dos paradojas sobre esto último: por un lado, poco tiempo después del fallecimiento de Hobbes la universidad de Oxford condenó y quemó públicamente el libro por considerarlo pernicioso; por otro, en varias carreras de las mejores universidades del mundo actual siguen enseñándolo. En la epístola dedicatoria al conde de Newcastle de los *Elementos* Hobbes afirma lo siguiente: “sería de un incomparable beneficio para la república (*Commonwealth*) que todos los hombres mantuvieran las opiniones concernientes al derecho y a la política aquí vertidas” (versión castellana, p. 84). En HOBBS, Thomas, *The Elements of Law Natural and Politic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1928, “The Epistle Dedicatory”.

La estrategia de Hobbes para enseñar al Estado lo lleva a recurrir a numerosos recursos estéticos para captar los sentidos de sus educandos. El *Leviatán* comienza su primer capítulo resaltando la importancia de los sentidos en la construcción de la realidad, de ahí que nada sea mejor que un gigante de poder inmenso y visible para despertar el asombro y el miedo de los espectadores de la obra política. El *Leviatán* es una nota (en sentido individual) y un signo (en sentido social) que será grabado en la mente de los hombres para recordarles la obligación y la necesidad de sumisión al soberano y, al mismo tiempo, educarlos acerca del origen y la conformación del Estado; un nombre que pueda "...suscitar en la mente un pensamiento semejante a un pensamiento pasado y que, situada en una oración pronunciada a otros, les sirva de signo de qué pensamiento precedió o no en el que la profiere".<sup>10</sup> Muchas veces la espectacularidad debe estar presente en las clases de "Teoría del Estado" para provocar un desplazamiento cognitivo en los preconceptos de los cursantes en relación con la temática. Los estudiantes traen un "modo de pensamiento"<sup>11</sup> incorporado por sus aprendizajes previos, los presupuestos sociales y las distintas historias de vida que vienen transitando desde su nacimiento. Una explicación lineal y apolínea puede colaborar con la apatía en el aula frente a un concepto riquísimo si lo pensamos como muy vinculado a nuestras vidas cotidianas. La autora Cecilia Bixio afirma que "Las estrategias didácticas deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan".<sup>12</sup> Nuestra propuesta es subvertir las construcciones previas de sentido a través de estrategias de desplazamiento sobre el mapa cognitivo, utilizando no sólo las técnicas de enseñanza habituales como el diálogo reflexivo, el cambio conceptual o la exposición magistral, sino también recursos del mundo de la teatralidad e incluso, entendemos

<sup>10</sup> HOBBS, Thomas, *Tratado sobre el cuerpo...*, trad. cit., p. 44.

<sup>11</sup> DAVINI, María C., *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana, 2008.

<sup>12</sup> BIXIO, Cecilia, *Enseñar a aprender*, Buenos Aires, Homos Sapiens, 2000, cap. II, p. 38. Con una perspectiva similar Ken Bain refiere a que "los estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados". En BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. esp. de O. Barberá, Valencia, Universitat de Valencia, 2007, p. 38.



que puede resultar extraño, del campo de la publicidad si la pensamos como un ambiente enfocado en lo creativo. Hobbes apostó por recursos académicos, simbólicos, religiosos, literarios, publicitarios y demás técnicas para modificar el pensamiento de sus contemporáneos, de manera que estos se instruyeran acerca del Estado, dejando de lado falsos saberes y tibias especulaciones. Cuando hablamos de desplazamiento cognitivo con relación a los modos de pensamiento, lo pensamos vinculado a “conmover” en el sentido de perturbar, inquietar, alterar, dejando un recuerdo significativo en el estudiante.

Hobbes esboza una teoría del lenguaje,<sup>13</sup> poniendo el foco en la nominación como convención arbitraria y, a su vez, bautismo del ser, no habiendo nada inherente a las cosas que motive la asignación de un nombre determinado, sino que el propio nombrar le asigna atributos. De ahí que el autor haya decidido darle un nombre propio al Estado y haya descripto, a su vez, minuciosamente sus atributos. El filósofo político es quien debe asignarle caracteres necesarios al Leviatán para que los hombres comprendan su necesidad y campos de acción. Aunque el Estado soberano será quien nombre a todas las cosas asociadas con la vida civil. Nombrándolas les dará cuerpo, vida, y determinará cómo deben entenderse y cuáles son verdaderas (rectas) y cuáles falsas (desviadas), justas o injustas. El Leviatán es quien percibe y vehiculiza los principios universales. Es, de hecho, el único con autoridad y potestad de hacerlo porque los súbditos, de otro modo, se ahogarían en un mar de opiniones y conflictos encontrados. Los docentes encuentran similares desafíos cuando deben enseñar el concepto de Estado, debiendo limitar la dispersión de opiniones sobre la cosa, así como exhibir y enumerar sus características y el proceso de causas y efectos que la ha constituido. Desde el siglo de nuestro autor hasta el siglo actual, el Estado se ha transformado en un actor permanente de la vida de las personas, el cual está presente desde el nacimiento, por lo cual se ha tornado en una cuestión “natural”. Sin embargo, pocas personas pueden definir al Estado con precisión, asumiéndolo, cuando torpemente lo intentan, como algo obvio pero al mismo tiempo fantasmal. Además de proveer de definiciones precisas, como la weberiana, debemos mostrar los elementos característicos y el proceso histórico por el cual ha transcurrido

<sup>13</sup> Ver nota 5.

la civilización occidental. Todo ello, necesariamente, será mejor comprendido si logramos conmovir la atención de los estudiantes con técnicas didácticas que le den significación al material expuesto ante sus sentidos. De manera que muchas veces debemos partir de interrogantes o figuras comprensibles para el alumnado, como hizo Hobbes recurriendo a un personaje bíblico y exhibiendo distintos símbolos reconocibles para la mayoría, para luego avanzar con interrogantes más complejos y profundos utilizando todos los medios disponibles para alcanzar una comprensión significativa y crítica de los temas en estudio. Finalmente sí, la ineludible evaluación sobre lo que es correcto y lo que no lo es.

El cuerpo del gigante está conformado por una multitud de hombres porque el *Leviatán* representa la propia fuerza latente de la humanidad que, sin el dique contenedor del cuerpo político, desbordaría con dramatismo ahogando cualquier intento de convivencia. Sin embargo, este cuerpo también es autónomo y como personaje teatral advierte el peligro catastrófico de la anarquía, de manera que les recuerda a los hombres el riesgo de muerte violenta ante la ausencia de su protección. La imagen implica amenaza y protección al mismo tiempo; primero el miedo, la pasión primordial, y luego tímidamente la esperanza de una vida pacífica. La teatralidad nos puede inspirar en la enseñanza, mucho más si estamos representando la posibilidad de la anarquía o ausencia de gobierno para explicar, por contraste, la presencia de un Estado.

Hobbes afirma que había escrito el *Leviatán* "sin más intención que la de poner ante los ojos de los hombres la relación mutua entre protección y obediencia",<sup>14</sup> aunque esta relación ya la había anticipado en *De Cive*. Nuevamente creemos que lo que en *De Cive* era teoría, en el *Leviatán* es drama. Véase la elección de las palabras resaltadas aquí en negrita, las cuales difícilmente sean azarosas en un autor tan preocupado por el poder de las palabras. La figura del Leviatán ilustrará al pueblo acerca de la urgencia de establecer y obedecer a un Estado, así como las consecuencias fatales de permanecer en la ignorancia. En *Behemoth*, Hobbes relata las causas de los desastres de la guerra civil inglesa, asegurando

<sup>14</sup> HOBBS, Thomas, *Leviathan...*, op. cit., p. 475 (versión castellana, p. 577). Esta cita también la destaca Fernando Vallespín en "Tomas Hobbes y la teoría política de la Revolución inglesa", en VALLESPÍN, Fernando (ed.), *Historia de la teoría política*, t. 2, Madrid, Alianza Editorial, 2002, 1ª ed., cap. 5, p. 270.

que “el pueblo en general ignoraba su deber hasta tal punto que quizá ni siquiera uno de cada diez mil sabía qué derecho tenía alguien para mandarle, o la necesidad que había de un rey o una república...”<sup>15</sup> Es decir, el pueblo ignoraba su virtud más apremiante pues “La virtud del súbdito está comprendida enteramente en la obediencia a las leyes de la república”.<sup>16</sup> El gigante erguido recuerda a los súbditos cuál es el interés para todos. ¿Por qué un Estado y no más bien la nada? ¿Cómo se constituye? ¿Con qué sentido y propósitos? ¿Cuáles son sus causas y atributos? Todas preguntas que rondan la materia Derecho Político.

#### IV. EL CUERPO POLÍTICO COMO ARTE O ARTIFICIO

*For a body politic, as it is a fictitious body, so are the faculties and will thereof fictitious also.*<sup>17</sup>

Si decíamos en el apartado anterior que la puesta en escena es clave en la construcción de lo político, consideramos que para Hobbes lo es aún más la idea de ficción. El filósofo inglés entendía que en última instancia cualquier cuerpo político es ficcional. Aquí asumimos la definición de “ficticio” de dos maneras: a) por un lado, la definición literal del RAE: 1. Fingido, imaginario, falso; 2. Convencional, que resulta de una convención;<sup>18</sup> b) por otro, el modo de entenderlo de Lacan, es decir, “lo ficticio (...) no es por esencia lo engañoso, sino, hablando estrictamente,

<sup>15</sup> HOBBS, Thomas, *Behemoth*, trad. esp. de M. A. Rodilla, Madrid, Tecnos, 1992, p. 9.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>17</sup> “Para un cuerpo político, en tanto es un cuerpo ficticio, también son ficticias sus facultades y su voluntad”. En HOBBS, Thomas, *Elements...*, *op. cit.*, parte II, cap. 23 [versión cast. p. 230]. Esta cita también es utilizada por Sheldon Wolin en WOLIN, Sheldon, “Hobbes Political Society as a System of Rules”, en WOLIN, S., *Politics and Vision*, Princeton, Princeton University Press, 2004, 1ª ed., chapter 8, p. 228.

<sup>18</sup> *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=Hr1hNS2>> [Fecha de consulta: 12-9-2018]. Estamos en presencia de un diccionario “monárquico o real”. Nuevamente el Estado estableciendo las definiciones, cuestión de tinte muy hobbesiana con la adición especial de que sea un Estado monárquico aquel que tomó la decisión política de fundar dicha academia. Véase también la alusión a la “academia” como reflejo de aquello originado allá lejos en Atenas por un lado, o, por otro, en referencia a los espacios considerados en la actualidad como la cúspide de la educación superior en Occidente.

lo que llamamos simbólico”<sup>19</sup> por lo cual toda verdad tiene necesariamente un contenido de ficción.<sup>20</sup>

Hobbes crea un personaje de ficción, el Leviatán, cuerpo fingido o artificial, que será el actor protagónico de su obra. Sobre esta cuestión nos ilustra el inicio del capítulo 16 del libro donde se presenta el término “persona” a partir de su origen latino derivado de disfraz o aspecto externo; nuevamente nos topamos con la importancia escénica de la figura del gigante y el hecho de que se constituya en un cuerpo visible con voluntad propia, poder autónomo y capacidad de representación y protección de todos los súbditos. De este cuerpo vigoroso, los sistemas de sujeción serán sus músculos; los ministros sus órganos; el dinero la sangre, y la soberanía su alma. A su vez, el cuerpo político está sometido a los accidentes y enfermedades como, por otra parte, lo están todos los cuerpos, al mismo tiempo que también busca su propia preservación como fin último. Con el propósito de prescribir consejos médicos, Hobbes versa sobre la correcta nutrición del Leviatán y fundamentalmente sobre la necesidad de prevenir las enfermedades que lo acechan. La procreación (y construcción) de este cuerpo político no se hace desde lo divino, la

<sup>19</sup> LACAN, Jacques, *Seminario 7. La ética del psicoanálisis*, trad. esp. de D. Rabinovich, Buenos Aires, Paidós, 2007, 10ª ed., p. 22. Creemos, y por el momento desconocemos si existen trabajos en este sentido, que pueden realizarse investigaciones que relacionen el psicoanálisis y la obra de Hobbes en varios aspectos. De Lacan se nos ocurren rápidamente, por ejemplo, la noción del discurso como vínculo social, la importancia de la palabra, la nominación como fijación de identidades al sujeto, incluso previas a su constitución como tal. También el *Leviatán* puede trabajarse tomando los distintos órdenes lacanianos: el imaginario del significado, el simbólico del conocimiento y el real asociado al goce. Se nos ocurre que el *Leviatán* es fuertemente simbólico, pero recurre numerosas veces al orden de lo imaginario y todo esto en pos del acceso a un orden real (no ideal) que en lugar de asociarse al goce, se detiene en el dique constituido por la razón. ¿Qué lugar ocuparía el miedo en todo esto? ¿Está el goce en Hobbes asociado al temor? ¿Es la filosofía hobbesiana básicamente represiva de las pasiones?

<sup>20</sup> La definición sobre la verdad de Nietzsche, otro gran analista del poder, resuena en tonos similares, tanto hobbesianos como psicoanalíticos: “¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resúmenes cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes”. En NIETZSCHE, Friedrich, “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, en NIETZSCHE, Friedrich y HANS VAIHINGER, *Sobre verdad y mentira*, trad. esp. de L. Valdés, Madrid, Tecnos, 2006, p. 25.

moral o la utopía, sino desde la contingencia de la propia vida física, tanto de los humanos como de este dios mortal que los protege.

Veíamos en el párrafo anterior que la soberanía es el alma del cuerpo político, por lo cual su existencia depende de este flujo vital. Pero, coincidimos con Wolin cuando afirma “la representatividad de la soberanía consiste enteramente en una ficción”.<sup>21</sup> La exhibición del cuerpo político es una obra de arte de una sutileza tal que requiere de los mayores esfuerzos del artista para conmover, fascinar y convencer a las demás personas del valor de su pieza, la cual, en última instancia, es el resultado de la propia reunión de los hombres para instituir dicho cuerpo. De hecho, contrariamente a Aristóteles, al cual critica con dureza, Hobbes sostenía que el hombre no es un animal naturalmente social, sino que la educación le otorga ese atributo. La capacidad de discernimiento del hombre lo hace percibir que obtendrá mayor beneficio para su vida si se asocia con otros hombres, ya que sólo así podrá sobrevivir saliendo del estado de indefensión permanente. Por lo tanto, la sociedad es una ficción necesaria, un artificio ineludible.

De este modo, la filosofía política es “demostrable, porque somos nosotros mismos quienes hacemos la república” y “Demostrables son aquellas (se refiere a las artes, nota del autor) en las que la construcción del objeto de las mismas está en poder del artista mismo, el cual, en su demostración, no hace sino deducir las consecuencias de su propia creación”.<sup>22</sup> El cuerpo político se crea y se mantiene a partir del dominio magistral del arte de procrearlo y nutrirlo adecuadamente. Así como venimos diciendo que el Estado es un hombre artificial, las leyes civiles son también ataduras artificiales,<sup>23</sup> de ahí que el estado civil sea tan ficcional como el estado de naturaleza; incluso el segundo resulta más natural que el primero, ya que aquel es en última instancia más afín a la esencia biológica de los seres humanos en tanto animales que luchan por su supervivencia. La diferencia fundamental está en que el estado de naturaleza es dañino (malo) para la vida del hombre y el primero,

<sup>21</sup> WOLIN, Sheldon, *op. cit.*, p. 250, traducción propia.

<sup>22</sup> Extraído de una cita mayor de “Six Lessons to the Professors of Mathematics”, citado por Miguel Rodilla en su introducción al *Behemoth*, trad. cit., p. XVIII.

<sup>23</sup> Ver p. 189 del *Leviatán*, trad. cit.

en cambio, es una ficción ideada para conservar la paz y la seguridad, es decir, como un bien para el desarrollo de la vida humana.

Creemos que Hobbes con su *Leviatán* nos sugiere una idea revolucionaria en su perspectiva tal vez más profunda: como la sociedad es ficcional existe la posibilidad de crear nuevos sentidos.<sup>24</sup> Pero al mismo tiempo nos advierte, una y otra vez, que un uso inadecuado de los materiales (las palabras) que conforman al gigante por parte de malos artistas, creará un cuerpo deforme o, lo que es peor aún, provocará su muerte y la pérdida del necesario protector, haciendo un infierno de la vida del hombre. El Estado es una construcción ficticia (no natural) la cual, por lo tanto, puede ser “contada”. Podemos jugar con las palabras para construir escenarios alternativos, podemos motivar a la comprensión e interpretación del concepto a través de fábulas y relatos de toda índole para alcanzar el entendimiento de los estudiantes acerca del gigante que sostiene aquello que durante años estudiarán: el orden (jurídico).

## V. CONSIDERACIONES FINALES

En la *Introducción* nos preguntábamos el motivo por el cual el *Leviatán* logra tantos más lectores que *De Cive*, al mismo tiempo que intentamos comprender durante nuestro escrito la necesidad que tuvo Hobbes de redactar una segunda obra de filosofía política y, en todo caso, cuál era la novedad central respecto a su libro precedente sobre la misma temática. Consideramos ahora que el autor concibió la necesidad de una figura simbólica que fije en la mente de los hombres la representación

<sup>24</sup> Wolin expresa esta idea magistralmente: “Haciendo desaparecer al mundo, el hombre hobbesiano anunciaba su independencia de significados pre-existentes y proclamaba su propio derecho a recrear el significado. Desde los recursos de sus propios recuerdos y desde los ‘fantasmas’ conformados por la experiencia sensible podía construir una nueva ‘realidad’”. “Por el ordenamiento racional de nombres el universo tomaba un sentido inteligible y el hombre se convertía en hacedor de su propia racionalidad (...) Una proposición válida o una demostración lógica consistía en que una cierta ordenación de palabras; sin embargo, el significado asignado a las palabras no era inherente a ellas mismas, sino que se derivaba de un acto de la voluntad humana”. “De este modo el significado fue arraigado en un acto de ‘arbitraria’ imposición, y aun el carácter aparentemente objetivo de la razón no podía escapar su dependencia sobre los orígenes de las palabras”. En WOLIN, Sheldon, “Hobbes, Political System...”, *op. cit.*, p. 220. Traducción propia. En los *Elementos* Hobbes menciona a la instauración de un cuerpo político como la creación desde la nada producto del ingenio humano.

imaginaria y perdurable del poder del Estado, para que estos comprendan cómo y por qué se produce la construcción real y efectiva del cuerpo político. También, lo anticipamos, legó un libro a la humanidad con la intención de instruirla sobre el Estado y prevenirla acerca de los males de la disolución social.

La enseñanza del Estado para los futuros abogados implica fijar una serie de conceptos fundamentales para la formación profesional de aquellos que trabajarán dentro de la órbita del orden jurídico. Prácticamente todo el programa de la materia Derecho Político o Teoría del Estado está basado en un contenido teórico de gran complejidad, lo cual muchas veces genera desazón o desinterés en los cursantes. Es cierto que los criterios de selección de la bibliografía son epistemológicos ya que tienen en cuenta que la materia está asociada a las ciencias sociales y humanísticas, de manera que priorizamos el aspecto conceptual y el uso de vocabulario específico, así como el manejo de la bibliografía obligatoria, ambas cuestiones con el propósito de lograr ciertas competencias cognitivas vinculadas, a su vez, a contenidos conceptuales. Al mismo tiempo, reconocemos también que los estudiantes deben manejar cierta información, lo que constituiría el nivel elemental de aprendizaje, al cual acceden a través de la exposición del docente y el material bibliográfico. Pero los objetivos de la materia se refieren también al nivel intermedio o segundo nivel de aprendizaje, es decir, buscan la comprensión de los estudiantes.<sup>25</sup> Y esto último resulta de gran valor en la formación de un abogado. Por eso debemos interpelar para el debate, generar controversias y hallar estrategias que propicien la crítica reflexiva. Debemos, pues, enfocarnos en la búsqueda de distintos caminos con la intención de motivar a los estudiantes para que alcancen un aprendizaje significativo.<sup>26</sup>

Consideramos que Hobbes, aquel educador cívico inglés, nos recomendaría una didáctica del impacto con el propósito de conmover a los

<sup>25</sup> Nos inspiramos en la taxonomía de Benjamin Bloom.

<sup>26</sup> Cuando habla acerca de su concepción de la enseñanza como fomento del aprendizaje en búsqueda de un aprendizaje profundo, Ken Bain afirma que "Los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente". En BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. cit., p. 28.



espectadores del teatro de la política. Los presentadores del Gigante deben estar a su altura, aunque su figura hoy esté algo olvidada porque las mujeres y hombres de la modernidad tardía lo han dejado de percibir con claridad. Su cuerpo pasa inadvertido debido a la dispersión de la política dentro de la agenda de una ciudadanía en gran parte retirada al mundo de lo privado, que entiende a lo público como algo impreciso y lejano. El Estado está ahí en lontananza; siempre lo ha sido y lo será naturalmente como el sol descende en el horizonte cada día. Sin embargo, el Gigante todavía puede conmover; exhibamos el drama de su origen, vida y, quizá, muerte. Porque el viejo *deus mortalis* aún se irgue con cierta hidalguía.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. esp. O. Barberá, Valencia, Universitat de Valencia, 2007.
- BIXIO, Cecilia, *Enseñar a aprender*, Buenos Aires, Homos Sapiens, 2000.
- DAVINI, María Cristina, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesoras*, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- HOBBS, Thomas, *Behemoth*, trad. esp. M. A. Rodilla, Madrid, Tecnos, 1992.
- *De Cive. Elementos filosóficos sobre el ciudadano*, trad. esp. C. Mellizo, Madrid, 2000.
  - *Leviathan*, Oxford, Oxford Universtiy Press, 1998 [versión castellana: *Leviatán*, trad. esp. C. Mellizo, Madrid, Alianza, 2001].
  - *The Elements of Law Natural and Politic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1928 [versión castellana: *Elementos de Derecho Natural y Político*, trad. esp. D. Negro Pavón, Madrid, Alianza, 2005].
  - *Tratado sobre el cuerpo*, trad. esp. J. Rodríguez Feo, Madrid, Trotta, 2000.
- LACAN, Jacques, *Seminario 7. La ética del psicoanálisis*, trad. esp. D. Rabinovich, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- VALLESPÍN, Fernando, “Tomás Hobbes y la teoría política de la Revolución inglesa”, en VALLESPÍN, F. (ed.), *Historia de la Teoría Política*, t. 2, Madrid, Alianza, 2002.
- WOLIN, Sheldon, “Hobbes: Political Society as a System of Rules”, en WOLIN, S., *Politics and Vision*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

Fecha de recepción: 21-2-2019.

Fecha de aceptación: 17-8-2019.



## ¿Qué significa enseñar en un máster? *Experiencias sobre docencia y aprendizaje*

PABLO SÁNCHEZ-OSTIZ\*

...comprendió con alguna amargura que nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina y sí de aquellos que arriesgaban, a veces, una contradicción razonable.<sup>1</sup>

### RESUMEN

El objeto de esta nota técnica es ofrecer una reflexión sobre la actividad docente en un nivel propio de maestría — máster — orientado a la práctica del Derecho. Se parte del convencimiento de que la docencia ha de estar orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades propias de la profesión del jurista. A la vez, que esas competencias y habilidades pueden adquirirse de muy variados modos: no sólo en la clase, ni tampoco en solitario. Es más, se trata de romper el esquema mental del modelo de clase con profesor protagonista (que habla para el público, aunque a menudo para sí mismo) frente a un alumnado pasivo (que asiste bajo la presión de diversas técnicas de control como el examen o pasar lista). Se propone en cambio transitar hacia un modelo de profesor que enseña haciendo que el alumno sea *protagonista de su aprendizaje*: no son ya alumnos sino estudiantes (d'Ors), y el profesor no es tanto un lector, cuanto un mentor: a fin de cuentas, un maestro.

Esta exposición comienza con una somera descripción del método habitual (I.), sus ventajas e inconvenientes. Pasa luego a proponer otro modelo, centrado en el maestro (II.), que se traduce en una serie de acciones en el aula (III.) para organizar la docencia. Al final se recoge

\* Universidad de Navarra. Catedrático (acr.) de Derecho Penal, vicerrector de Ordenación Académica. Correo electrónico: pablosostiz@unav.es.

<sup>1</sup> BORGES, Jorge L., "Las ruinas circulares", en *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1941), y en *Borges esencial*, 2017, p. 40.

una somera relación de bibliografía y recursos de utilidad, algunos de los cuales se han facilitado a los asistentes con antelación.

#### PALABRAS CLAVE

Docencia - Aprendizaje - Maestría.

## **What does teaching in a Master mean? Teaching and learning experiences**

#### ABSTRACT

The purpose of this technical note is to offer a reflection on the teaching activity at a level of mastery –master– oriented to the practice of law. It is based on the conviction that teaching must be aimed at acquiring knowledge and skills of the legal profession. Moreover, these knowledge and skills can be acquired in many different ways, not only in class or alone. The intention is to leave the traditional approach behind, in which the teacher is the protagonist of the class, someone who speaks to the audience but generally ends up talking to themselves. A teacher that is in front of students who attend classes only because of feeling under the pressure of different control techniques, such as exams or calling the roll. What is being proposed instead is to move towards a model of a teacher who teaches making the student the protagonist. The students are not just students, they are learning, and the teacher is more than a reader, they are mentors, experts. This presentation begins with a brief description of the usual method (I.), its advantages and disadvantages. It then proposes another model, centered on the teacher (II.), which translates into a series of actions in the classroom (III.) to organize the way of teaching. Finally, a brief list of bibliography and useful resources are collected, some of which have been provided to the attendees in advance.

#### KEYWORDS

Teaching - Learning - Master.

## I. EL PROFESOR ENSEÑA; EL ALUMNO ESTUDIA

1. Ya he mencionado el panorama, ciertamente desolador, de tantas facultades universitarias basadas en un alumnado pasivo, masivo, retraído; y un profesorado altivo, exclusivo, *ex cathedra*. Se trata ciertamente de exageraciones, pero a las que no falta un punto de verdad. Y es que durante años, si no siglos, hemos enseñado así porque creíamos que era lo único viable, y hemos hecho creer que el aprendizaje se basaba en el esfuerzo por adquirir conocimientos, y demostrarlo ante un examinador oficial que otorga una licencia para ejercer las profesiones (d'Ors, crítico). Que por esta vía se aprende es algo innegable; pero también lo es que por esa vía perecen un buen número de aspirantes. ¿Por qué nos empeñamos en destacar que esta ha sido la única enseñanza posible durante siglos? Nos olvidamos del método socrático, los peripatéticos, los "diálogos", las *disputationes* medievales y la transmisión del arte en las escuelas de los mejores maestros. Ha habido —y hay—, sin duda, otros modos de aprender, y de enseñar.

Tiene que haber otra forma de aprendizaje, y de docencia. No me parece que seamos personas creadas para sufrir bajo el terror y el adiestramiento mediante técnicas de control. Somos seres libres, creativos, inteligentes, y hay que poner en juego esa capacidad: conocer y elegir, razonar y convencer, estudiar y poner en práctica. No me parece que el modelo del docente altivo (*ex cathedra*) sea el ideal. Se basa en ejercer control: comenzando por el orden público en el aula, continuando por la exigencia de respeto y arribando a una evaluación que tiene mucho de "venganza final", o al menos de apuesta de que "no serán capaces de saber más que el profesor". Pero este modo de plantear la docencia está a un paso —a un solo paso— de incurrir en técnicas de sometimiento y servilismo. Así no se aprende; como mucho, se adiestra al alumnado en el uso de técnicas.

Esto se refleja en los métodos de evaluación. Ya es sintomático que empleemos a veces la expresión "control" para indicar un examen, o que digamos que es una "prueba", o sencillamente "evaluación". ¿Por qué nos empeñamos tanto en valorar o medir, y no en formar? En este enfoque el punto de vista adoptado es el del docente que pone a prueba, que reta, que comprueba y mide los conocimientos. En algunos momentos

de la carrera profesional estos hitos de valuación serán necesarios, sobre todo cuando hay que distinguir a unos y otros. Pero más necesario y conveniente será que el destinatario de la formación se someta a auto-evaluación, que llegue así a medir sus propias fuerzas, y trace un plan de mejora para progresar. Para eso, sería conveniente que los procesos de evaluación otorguen un amplio margen de rectificación y mejora, y dejen de plantearse como una suerte de “juicio final”. En efecto, más importante que la calificación es la fase que va desde una evaluación a la siguiente, con el fin de rectificar y mejorar lo alcanzado (Khan, 2015). Se trata de superar la evaluación entendida como un proceso de selección natural en el que sobreviven los más fuertes y perecen los débiles; abandonemos este modelo darwinista de selección natural en el que nos hacemos una idea de que habrá una escala de puntuaciones y de sujetos, como si se tratara de una pirámide a la que trabajosamente ascienden y menos todavía una campana de Gauss en la que algunos perecen irremisiblemente: aquellos que no han tenido el honor de destacar son relegados a la masa de un grupo informe.

Este modo de proceder se apoya, en Derecho más que en otras materias, en los tradicionales manuales de las asignaturas clásicas. Estas materias se hallan a su vez claramente compartimentadas y elaborados por una ciencia que durante siglos ha trabajado y formulado el Derecho Civil, el Derecho Procesal (...) Nuestros manuales son así claros exponentes de un modo de pensamiento lógico-deductivo, desde los principios a los casos pasando por los enunciados intermedios (Sánchez-Ostiz, 2017). Y los códigos de la legislación no han hecho sino abundar en ese mismo estilo de organizar el pensamiento: racionalista, ordenado, deductivo... y a menudo gris y arduo, con algo de rito iniciático. Somos en buena medida deudores de una larga tradición. Pero esto no garantiza que esos productos sean los idóneos para transmitir el saber. Quizá sí para almacenarlo. Pero no para ejercitarse en su puesta en práctica y dominarlo.

Se replicará que, a la vista de los juristas que tenemos, no nos va tan mal con este modo de proceder, que a fin de cuentas hay que conocer y memorizar la ley, que una buena teoría es la mejor ayuda para la práctica... Es cierto. La adquisición de conocimientos y destrezas exige disciplina, rigor, constancia. Pero no es igualmente cierto que el único modo de comunicarlas y adquirirlas sea mediante una transmisión

unidireccional de la información, mediante un estilo de alumnado pasivo y escasamente receptivo, mediante un planteamiento de los textos como enciclopedias omnicomprendivas. Sucede a menudo que nos quedamos en lo superficial por un cierto miedo a desprendernos de nuestras rutinas y estilos. Que siglos de formación jurídica con un estilo de alumno pasivo hayan dado buenos y abundantes frutos no justifica que ignoremos otros estilos docentes y discentes, clásicos y actuales. A la vez, nada justifica que pasemos por alto los casos de aquellos alumnos que no dieron más de sí porque el sistema docente, evaluador (oposiciones incluidas), profesional... —el que sea— los ha dejado de lado.

Además de estos casos de fracaso, conviene pensar en lo negativo que resulta un modelo docente basado en el terror, un proceso evaluador centrado en la desconfianza y la selección natural, y una carrera profesional construida para la competencia: el miedo es malo para suscitar interés, genera rechazo y actitudes defensivas en quien lo padece. Tan cierta como los éxitos del sistema dominante es la certeza de que son pocos los que adquieren gusto por lo que hacen, los que se enamoran de un sector de actividad cuya dinámica acaba por entusiasmarles. No hace falta insistir en que parece defendible un modelo orientado más a aprender que a aprobar. Pero ¿cómo lograrlo?

Si se tratara de algo sencillo y al alcance de todos, no nos plantearíamos con tanta urgencia el cambio. En todo caso, requiere ciertas dosis de autocrítica y formación, de valentía y de perder el miedo a equivocarse y tener que rectificar. Requiere, sin duda, formación del docente, aunque no es cuestión de ponerlo tan difícil que sea visto como inasequible al común de los docentes. Sí se requiere el afán por trabajar bien, de manera excelente, sin miedo a equivocarse: “Has escogido una profesión en la que los errores no son siempre malos” (Weston, 2005). Es común exigir a los alumnos *sapere aude!*, que se atrevan a saber, a aprender; y convendría proponerse personalmente esta otra meta: *docens, agere aude!* ¡Atrévete a actuar, a enseñar de otra manera!

## II. “MÁS TIENE EL MAESTRO POR VIEJO QUE POR MAESTRO”

La exposición anterior no pretende ridiculizar un estilo docente. Par- to del convencimiento de que todo docente aspira a la excelencia. No

estamos dedicando buena parte de nuestros esfuerzos a cosas inútiles, y ninguno de nosotros se ve como un embaucador de su público: todos queremos que aprendan, que sean excelentes profesionales, porque antes han sido excelentes estudiantes. Sin embargo, algo nos dice que no todo funciona como debiera, que no basta con querer, que el ideal está muy lejos de la realidad de las aulas, incluso las de máster.

El tema del docente que consigue hacerse con una clase problemática, darle la vuelta y lograr el éxito, forma parte de los temas cinematográficos más socorridos. En pocas palabras, el tema del docente “solo ante el peligro” que acaba, no solo vivo, sino triunfando ante la adversidad de una clase a la deriva, tiene algo de relato heroico. Pero ¿qué pasa en mi aula para que no se produzca ese efecto catártico por obra de mi actuación docente? No dejo de contar los bostezos que provocan mis clases..., ¿será que me falta capacidad? ¿Habilidad? ¿Me estaré haciendo cada año más viejo mientras ellos siguen igual de jóvenes? ¿No habrá por ahí en Internet un curso acelerado, una especie de curso de supervivencia docente, para triunfar en el aula? Posiblemente nos habremos planteado estas y otras preguntas. Pero no es cuestión de cursos acelerados o trucos socorridos: *los remedios no son el remedio*. Es, ante todo, cuestión de actitudes.

Propongo tres actitudes que me parecen claves para plantear la actividad docente y tender a hacer las clases más participativas. Podrían ser otras. Yo propongo estas tres, a modo de condiciones previas para la adopción de cualquier técnica docente.

En primer lugar, es preciso ser conscientes de que la actividad se desarrolla en procesos a muy largo plazo. Aunque el estudiante permanece con nosotros un semestre, un mes, dos semanas, como docentes nuestra actividad ha de medirse en años. Hay quien propone como meta para llegar a dominar una técnica (tocar bien un instrumento, por ejemplo), dedicar 10.000 horas (Goleman, 2013). Y la docencia también tiene mucho de técnica, de adopción de medios y realización de acciones productivas, como la pintura tiene sus técnicas y el teatro las suyas. ¿Por qué, en cambio, aspiramos a tener un resultado inmediato en nuestra actividad docente? Se requiere no poca paciencia, y no me refiero a paciencia respecto a la nesciencia de los alumnos, sino a la paciencia con nosotros mismos. Hemos de estar dispuestos a que nuestra actividad se mida por cientos de horas, hasta llegar a esos miles que alguno propone. La prisa,

el afán por ver crecer las propias acciones docentes recién plantadas, la urgencia de medir los efectos... son los peores aliados del docente. *Paciencia*. Esto es una carrera de larga distancia. Y, además, de obstáculos.

Conviene adoptar, en segundo lugar, un cambio de punto de vista. Sobre todo a quien se estrena en la docencia puede pasársele por la cabeza que necesita trucos, herramientas, recursos... para captar la atención y “que no se me despisten los alumnos”. Podemos estar buscando ya la oferta de los más eficaces cursos sobre cómo hablar en público, cómo hacer que me sigan, cómo ejercer el liderazgo en el aula... Pero eso es desenfocado. Dejemos de pensar en cómo hemos de mejorar nosotros, y pensemos en cómo pueden ser ellos protagonistas. Lo que propongo es invertir el foco de atención: dejar de preocuparnos tanto por cómo ser un buen docente, para pasar a pensar en cómo pueden ser ellos mejores alumnos. El punto de vista a adoptar es el del público, y no el de la tarima. Ponte en su lugar, ve la pizarra desde el fondo, como si tú estuvieras ahí sentado como uno más, sufriendo amarrado al duro banco, piensa en si esos textos que propones de verdad ayudan y animan a aprender o más bien disuaden, considera si ese caso práctico en el que tanto confías, lo planteas para demostrarte a ti mismo lo que sabes o para suscitar en ellos el entusiasmo por aprender y descubrir. Y esto no es preciso explicitarlo, decirlo en el aula, sino que puede ser un prejuicio del docente, señal de maestría: *ponte en su lugar*. Esta sería la segunda actitud necesaria para comenzar.

Además, en tercer lugar, ayuda mucho ejercer la autocrítica y el conocimiento propio. Como consecuencia del cambio de punto de vista, se trata de pararse a pensar, al concluir cada clase o sesión, en lo que ha funcionado y en lo que no ha rodado bien, en los fracasos y en lo exitoso. Hace falta humildad para reconocer, personalmente, que a veces la clase ha funcionado a pesar del docente; otras veces, no ha funcionado debido al docente... En todo caso, ayuda mucho saber a qué se ha debido. Y cuando hemos fracasado con un tema, explicación o modo de llevar la clase, hemos de reflexionar y saber a qué se ha debido. Un saludable hábito de reflexión tras cada sesión docente nos ayudará a reafirmarnos en lo bueno, a rectificar lo ineficaz, a potenciar lo que motiva a aprender. Si además se toma nota —mentalmente o por escrito— de esos retrocesos y avances, a lo largo del tiempo se tiene conciencia de que existe un



estilo docente propio, personal. Se descubre entonces que hay enormes potencialidades que conviene fomentar, tanto en los alumnos como en el docente; de lo contrario, el docente puede atrincherarse en la mentalidad de que el problema está en el alumnado y no en él. Por tanto, como tercera actitud necesaria para comenzar, *autocrítica*.

Se trata de condiciones previas de la actividad docente: más que técnicas, son formas de afrontar la acción en el aula. No incluyo entre las condiciones para hacer la clase más participativa el dominio del programa. Claro que es importante (cfr. III.). Es más, tras leer el influyente libro *¿Qué hacen los mejores profesores de Universidad?* (Bain, 2006), queda la impresión de que la nota común a todos ellos es el dominio de la materia. Luego pueden venir técnicas más o menos logradas para implicar al alumno. Pero lo que no puede faltar nunca es el ser experto en la propia materia. Esta es la condición necesaria para poder emprender cualquier acción docente, y aquí no se pone en duda.

La actividad docente se halla más cerca de ser un arte que una “teoría”, un saber teórico: la ciencia que cada uno enseñamos sí es una teoría en cuanto conjunto de conocimientos. Pero transmitirlo en la docencia es otra cosa. De ahí que todos conozcamos casos de grandes expertos en su área del saber que, sin embargo, no logran transmitirlo a otros. Les falta algo. Todos aspiramos a lograr transmitir aquello que sabemos. La docencia como proceso de transmisión de conocimiento y, mejor aún, como proceso de aprendizaje, es un arte, esto es, una forma de saber práctico. Pero un saber práctico referido a un saber teórico (el de un sector del Derecho, por ejemplo). En concreto, un arte que está más cerca del teatro que de la pintura, más próximo a la danza que a la escultura, más afín al cine que a la poesía. Y como tal arte, en cuanto saber práctico, requiere técnica. Un docente precisa saber transmitir sus conocimientos. Y para eso necesita aprender a transmitirlo, formarse también para saber cómo comunicar, cómo motivar, cómo evaluar... Y este aprendizaje ha de apoyarse en cierta información de técnicas necesarias, en su puesta en ejercicio, seguida de su dominio hasta que se convierta en una destreza. Así, cada clase es un reto en el que el docente se ejercita y pone a prueba su técnica (pizarra, captación de la atención, ejercicios...). Así, hasta llegar a dominarla. Lo cual dependerá de la propia materia, del saber teórico, que se transmite, de la disposición y edad del público, de la personal



idiosincrasia y... de los años. La menor experiencia puede suplirse en cierto modo con la autocrítica y reflexión de que antes se trataba (párr. 2).

En todo caso, el ejercicio de la docencia ha de llevar enseguida a desprenderse del propio texto. El guion de la clase, la pauta, el libro han de abandonarse pronto. No ha de abandonarse ni pronto ni tarde el estudio personal del texto por el docente. Pero ha de lograrse un conocimiento tal que el docente suelte su guion. La soltura al hablar da credibilidad: se trata de transmitir lo que se sabe. No es cuestión de verse a sí mismo como un profesor-recitador de la teoría, sino como un buen actor que se mete en su papel, lo encarna y lo mejora. Eso hace que la docencia sea vital, y la clase es como una segunda piel del profesor. La docencia vital, la que llega y cautiva al público, es la que el profesor encarna hasta identificarse con el contenido y la mente del personaje. Tratándose de una asignatura, el guion sería el programa o libro, y el personaje, la mente de un abogado, un civilista, un tributarista expertos (Díaz, 2016).

Si a esto sumamos la propuesta del traslado o cambio de punto de vista, el docente es un buen actor que interpreta su papel representándolo a la perfección, haciendo propio y enriqueciéndolo con su identificación. Pero no actúa para la galería, sino que se ve como visto por el público: su acción es interacción, su locución es diálogo, su mirada es saber transmitir pasión, y a la vez percibir si están captando o no comprenden, si razonan con él o se descuelgan. Mala caricatura es la del “profesor chiflado”.

### III. MAESTROS, LIBROS Y LIBRILLOS

No es preciso esperar muchos años para construir el propio “librillo”. No me refiero al texto a estudiar por los estudiantes, ni tan siquiera a la adaptación de materiales docentes para la acción. Me refiero a que cada maestro, si reflexiona y ejercita la autocrítica, si adopta decididamente el cambio de punto de vista, si prosigue con paciencia, podrá dar con las claves de la propia técnica docente.

Se trata de saber *aquello que es capaz* de hacer, y esto habrá que ejercitarlo hasta dominarlo. Es importante no emprender acciones y aspirar a técnicas que no van con la personal idiosincrasia. En cambio, sí es

preciso conocer cómo es el docente y cuáles son sus cualidades artísticas, que —insisto— van en la línea del teatro, la danza y el cine, la acción dramática. De este modo, es aconsejable llegar a conocer *aquello que no somos capaces*, para ni intentar hacerlo. Y también es importante saber *lo que se puede llegar a hacer* con voluntad, ejercicio e imaginación. Y esto sí vale la pena emprenderlo con ilusión. Esto solo se llega a saber cuando se intenta, cuando tras mucha preparación y repetición el docente decide soltar de una vez el trapecio y saltar al vacío hacia el otro trapecio. Hay un punto de valentía y arrojo, sin duda. Y no es improvisar sin prepararlo. Aquí no hay red que valga. Saltar sin ensayarlo no funciona: es mejor no probar.

A continuación ofrezco de forma ordenada algunas propuestas dirigidas a hacer más dinámica la clase de máster. No todas tienen por qué ser igualmente útiles. Son propuestas basadas en la propia experiencia que bien pueden servir como punto de partida para idearlas, ensayarlas y... soltar el trapecio.

En primer lugar, el guion, que en nuestro particular arte dramático significa dominar el programa, el *guion*. Para poder transmitir conocimientos y habilidades es importante sentirse cómodo con los contenidos del programa. Esto lo da el tiempo de estudio. Esta es la base para desarrollar a continuación nuevas experiencias en el aula. Ninguna actividad docente puede desplazar a las horas de estudio previas: no sólo para preparar la concreta clase a impartir (algo que aqueja sobre todo a los que se inician, quienes desconfían de sí mismos y dedican posiblemente más tiempo del conveniente), sino también para afrontar una nueva materia (el estudio por parte de quien lleva decenios ha de orientarse a comprender él para luego lograr explicarlo sencillamente a otros). El dominio del programa siempre será lo más importante. Sin esta base, corremos el riesgo de hacer primar los trucos docentes sobre la materia. Toda acción docente, en concreto para hacer más participativa el aula, ha de ser llevada a cabo sobre la base del dominio de la materia.

En segundo lugar, hacerse con el propio *papel* para poder representarlo, encarnarlo. No basta con saber qué decir, sino que se precisa también verlo desde el lado del discente para saber cuáles son los pasos y momentos complicados, las claves conceptuales, los conceptos matrices y de detalle. Cuando digo que se trata de encarnar un papel, me refiero

a hacerlo propio para poner mis dotes personales al servicio del guion. Es hacerlo personal. De ese modo la clase es irreplicable; entonces no hay dos clases iguales.

En tercer lugar, diseño y preparación de la *actio*. Toda clase tiene una acción dramática, la que quiera darle el guionista, actor, director (...) Pero ha de tener una clara acción, con su evolución y mutaciones. Todos hemos sido testigos mudos de clases que embarrancaban porque no se sabía ni de dónde ni hacia dónde transitaba (...) No basta con tener un esquema, que sin duda es necesario. Se precisa también idear la puesta en escena, la dinámica, el orden de los conceptos, los puntos de giro y cambio, las fuentes de aprendizaje y de enseñanza (...) y sobre todo cómo voy a poner mis propios recursos al servicio de la dinámica y evolución de las ideas (Mamet, 2011).

Además, en cuarto lugar, y como plasmación de lo anterior, la preparación de los *escenarios*. Es decir, los recursos de fondo: pizarra, proyección, textos... Es muy distinto preparar una clase para una *actio* con pizarra que para una de presentación con *power point*, como todos habremos posiblemente experimentado, como agentes o pacientes. La pizarra no es una superficie para escribir lo que se vaya ocurriendo y como se nos ocurra. Hay que diseñarla para sacarle todo el partido (dependerá de si es simple o doble, si es batiente o fija, si es blanca u oscura). Hace falta tener claro el mapa mental de la clase para ir trasladándolo progresivamente a la pizarra: ¡esa es la clave! Respecto al *power point*, su preparación es más importante de lo que podemos pensar (por ejemplo, una errata deslizada por casualidad echa por tierra toda la capacidad de hacerse entender). Se percibe enseguida si la presentación es útil y apoya a la docencia, o es un parapeto para la propia ineptitud. Hay un tercer grupo de recursos de fondo, sencillo y muy útil: proyectar los textos sobre los que vamos a trabajar (legales, supuestos de hecho, pasajes...); en la medida en que son compatibles con la pizarra serán de gran ayuda. En todo caso, los recursos de fondo son solo un medio, y no el objetivo final de la clase.

En quinto lugar, los comodines o recursos *just in case*, que juegan el papel del apuntador en caso de crisis. No está de más pensar, aun someramente, en qué hacer en caso de necesidad. Por ejemplo, idear posibles preguntas a responder a mano alzada, pequeños trabajos para

discutir en grupos reducidos “improvisados”, cuestiones a lanzar a voleo, minicasos para pensar... Con otras palabras, preparar la *improvisación*. Cuando se llevan varios años en la docencia es posible que la propia capacidad de improvisación, asentada en la experiencia de lo que funciona y lo que fracasa, nos lleve a sacar con facilidad comodines exitosos. Pero eso lo da el tiempo, y no siempre. No hay problema en no llegar a emplear en la clase todo lo que se lleva preparado. Quedan para otra ocasión.

También es importante, en sexto lugar, la *interacción*, es decir, aprender a manejar las preguntas de los alumnos. No es lo mismo la pregunta (algo que se pide aclarar) que la cuestión (de algo que se contrapropone, o de haber comprendido). Las “preguntas” ralentizan la clase, y es mejor dejarlas para el tiempo final, o incluso después de acabar el tiempo oficial. Se trata de provocar cuestiones, de lograr intervenciones constructivas, de hacer que hagan aportaciones propias de expertos. Es mejor evitar la “pregunta en frío” (quien lleva ya minutos con la mano pidiendo la palabra, posiblemente haya perdido el hilo y su pregunta sea inoportuna en el momento de formularla); y, en cambio, suscitar la pregunta de quien sabes que te sigue, pero habla para los que pueden seguirte sin olvidar a los restantes; hazles experimentar el entusiasmo de descubrir su propio aprendizaje; no pienses en las cuestiones, sino en lo que quieres que vayan respondiendo o aportando ellos. A veces pensamos que, si no participan, es mejor la actitud condescendiente de “bueno, hoy comienzo yo exponiendo el resumen del caso, de los hechos (...) y mañana ya lo hará alguno de ustedes”. No. Hay que comprometerles desde el primer momento en arriesgarse y hacerles protagonistas. Y si no lo han preparado, puede ser mejor perder unos minutos en la lectura personal, en una discusión breve y sencilla por grupos, antes de lanzarse a la sesión plenaria. Y dejar designados dos o tres ponentes para el próximo día. Aquí, ser bondadoso y condescendiente es la mejor manera de arruinar el método participativo.

En séptimo lugar, no puede faltar el gran reto de derribar “la *cuarta pared*”, esa que se levanta, imaginaria pero firme, entre el público y el docente. Para la conexión con el público no sirve el “colegismos” ni el “buenismos”. Se trata de que experimenten la alegría del hallazgo, de haber comprendido, de haber logrado superar lo arduo, de ser protagonistas de su aprendizaje. Hazles gustar lo extraordinario de comprender lo difícil.

En octavo lugar, no pierdas de vista al *público*, la evaluación. Si pides ejercicios, corrige pronto y devuelve con anotaciones que les ayuden a mejorar; el examen final es el punto final, y no hay ya margen de mejora. Si puntúas la intervención en clase, que sea en caliente, completa y mejor intuitiva: basta con poner a todos y cada uno de los asistentes A, B o C, rápidamente al acabar la clase (cuando no pueda ser de inmediato, entonces antes de que acabe el día). No hay inconveniente – al contrario – para que ellos estén informados de cómo marcha su evaluación de las clases: basta con mostrar a quien lo solicite cómo va, o de interesarse por quien no puntúa apenas, para que mejore. Como alguno se te quedará rezagado, cita al acabar la clase a dos o tres de ellos, para en privado transmitirles si están dando todo de sí y qué deben hacer para proseguir. Detecta al motivado y alíentale; descubre al rezagado y motívale. Tan importante es puntuar bien como conocer a quién puntúas: aprende sus nombres, sus caras, su tono de voz. Enseguida se nota si ese alumno ha preparado la clase o está improvisando, si tiene algo que decir o viene a pasar desapercibido.

En noveno lugar, delimita el *escenario*, traza algunas líneas rojas, básicas y primarias, pero esenciales y claras. Por ejemplo, de puntualidad, uso del ordenador o del móvil, presentación de escritos, corrección mínima imprescindible al hablar, pulcritud en los ejercicios... Y haz respetar esas líneas rojas. Es mejor no pasar lista; hay alternativas como contar el número de asistentes, hacerles ocupar sitios fijos, o ponerles en grupos de cinco. Pasar lista es recurrir al terror para suplir la propia ineficiencia.

Y, por último y como colofón, siempre he experimentado que es clave para el docente disfrutar en lo que hace, pasárselo él bien en clase. Y así recoge adhesiones entusiasmadas y suscita intereses. Al final de la clase experimentará cansancio, pero también una íntima satisfacción y alegría por haber ayudado a iluminar el camino del aprendizaje a cada estudiante.

## BIBLIOGRAFÍA

BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. de Barberá, Valencia, 2006.

- DÍAZ, E. A., “En pos de aunar teoría y práctica. Una experiencia alternativa a la tradicional clase teórica expositiva”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 27, 2016, pp. 165-198.
- D’ORS, A., *Una introducción al Derecho* (varias eds.).
- FINKEL, D. L., *Dar clase con la boca cerrada*, trad. de Barberá, Valencia, 2008.
- GOLEMAN, D., *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*, trad. de González Raga/Mora, Barcelona, 2013.
- KHAN, S., “Enseñemos para comprender, no para los exámenes”, en *TED Talks Live*, 2015 (10:50 minutos), disponible [en línea] [https://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_teach\\_for\\_mastery\\_not\\_test\\_scores?language=es](https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores?language=es) [Fecha de consulta: 31-8-2018].
- MAMET, D., *Verdadero o falso. Herejía y sentido común para el actor*, trad. de Costa, Barcelona, 2011.
- SÁNCHEZ-OSTIZ, P., “El acceso inductivo a las instituciones jurídicas o ¿por qué enseñar con un método deductivo?”, en ESPALIÚ/JIMÉNEZ-YÁÑEZ/DE MIRANDA (dir.), *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza del Derecho?*, Navarra, Cizur Menor, 2017, pp. 271-285.
- WESTON, J., *La dirección de actores*, trad. de Viejo Viñas, A Coruña, 2005.

Fecha de recepción: 7-8-2019.

Fecha de aceptación: 20-9-2019.

# Estudios e investigaciones





## **Sobre la incorporación de la perspectiva de género en el Ciclo Básico Común de la carrera de Abogacía de la UBA**

AGOSTINA DANIELA GONZÁLEZ<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este trabajo se indagará acerca de la situación de la incorporación de la perspectiva de género en las materias específicas del Ciclo Básico Común de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA: Principios Generales del Derecho Latinoamericano y Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional. Para ello, se analizarán los programas de estudio de las comisiones que conforman las dos materias estudiadas, se entrevistarán a docentes para indagar acerca de los contenidos efectivamente enseñados en las aulas y se considerará la bibliografía utilizada en cada materia. El fin de este análisis será conocer: a) los temas que se trabajan y si los mismos se abordan desde una perspectiva de género; b) los temas ausentes y que necesariamente deberían estar en la materia en particular. Finalmente, se reflexionará sobre la necesidad de contar con perspectiva de género en la formación de abogadas/os y sobre las posibles maneras de robustecer la misma. De esta manera, la hipótesis que guiará esta investigación es la siguiente: “Si bien se han producido avances notables en la enseñanza con perspectiva de género en la carrera de Abogacía de la UBA, estos deben ser robustecidos en las diversas etapas de la carrera”.

### PALABRAS CLAVE

Género y Derecho - Enseñanza del Derecho - Derecho a la educación.

<sup>1</sup> Estudiante de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, agostinadgonzalez@hotmail.com.

## **The incorporation of the gender perspective in the Ciclo Básico Común, the first year at law studies at University of Buenos Aires Law School**

### ABSTRACT

In this study we look at the issue of the incorporation of the gender perspective in two specific subjects of the Ciclo Básico Común, the first year at law studies at University of Buenos Aires Law School: General Principles of Latin-American Law and Principles of Human Rights and Constitutional Right. To this end, we will analyze the study programs of the two subjects, teachers will be interviewed to inquire about the contents effectively taught in the classrooms and we will look at the bibliography used in each subject. The purpose of this analysis will be to know a) the topics that are being worked on and if they are addressed from a gender perspective, b) the missing topics and which should necessarily be in the particular subject. Finally, it will be reflected on the need to have a gender perspective in the training of lawyers and on possible ways to strengthen it. In this way, the hypothesis that will guide this research is the following: "Although there have been notable advances in teaching from a gender perspective UBA Law School, these should be strengthened in others stages of the career".

### KEYWORDS

Gender and Law - Legal education - Right to education.

### I. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano y un medio indispensable para la realización de los demás derechos.<sup>2</sup> De esta manera, el derecho a

<sup>2</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General nro. 13, El derecho a la educación (art. 13)* [en línea] <<https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>> [Consulta: 22-3-2018].

recibir educación involucra ciertos propósitos y objetivos a los cuales esta debe orientarse. Esto se encuentra definido en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (aprobado en 1966), según el cual la educación debe, entre otras cosas, fortalecer el respeto por los derechos humanos (art. 13, inc. 1º). Asimismo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha entendido que debe hacerse una interpretación contemporánea con el reconocimiento de derechos actual y que se deben tener en cuenta otros objetivos “implícitos” a los cuales debe orientarse la educación, como la igualdad entre los sexos.<sup>3</sup> En este sentido, un equipo internacional de especialistas en la materia ha manifestado la importancia de que los Estados garanticen que la educación “responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género”, debiendo asegurar que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto en cuestiones de género.<sup>4</sup> Así, parto de considerar que no alcanza solo con el ingreso irrestricto a establecimientos educativos (en nuestro caso universitarios) para ver satisfecho el derecho a la educación<sup>5</sup> sino que además deben garantizarse ciertos contenidos mínimos: tanto la educación en derechos humanos en general como en género en particular. En este sentido, si bien se puede debatir el tipo de rol profesional que están llamadas a formar las universidades públicas, existen determinados contenidos que debieran ser enseñados, ya que son clave para la convivencia democrática.<sup>6</sup>

En Argentina, luego del restablecimiento de la democracia y con el otorgamiento de jerarquía constitucional a los tratados internacionales de derechos humanos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional en 1994, los derechos humanos han ocupado un lugar primordial, que debería reflejarse en la formación de profesionales. Entre estos

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> Cfr. Principio de Yogyakarta 16.

<sup>5</sup> RONCONI, Liliana, “Igualdad real de oportunidades y autonomía universitaria. ¿Tensiones?”, en *Revista Bordes*, del 16-5-2016 [en línea] <<http://revistabordes.com.ar/igualdad-real-de-oportunidades-y-autonomia-universitaria-tensiones/>> [Consulta: 7-6-2016].

<sup>6</sup> RONCONI, Liliana y Leticia VITA, “El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, pp. 31-62.

contenidos de derechos humanos, debe destacarse la incorporación de la perspectiva de género. Esto ha sido reconocido en la Ley de Educación Nacional, la cual ha establecido que deben formar parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes 24.632 y 26.171”<sup>7</sup> (cfr. art. 92, ley 26.206). En este sentido, la educación con perspectiva de género<sup>8</sup> en particular resulta de especial importancia en futuros operadores/as jurídicos/as, ya que los mismos suelen ocupar en forma directa sitios de poder o de toma de decisiones relevantes para el funcionamiento de la sociedad (jueces/zas, legisladores/as, presidentes/as de la República, entre otros). De esta manera, no es casual que la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante Corte IDH) establezca, en ciertos casos, como garantía de no-repetición que los Estados formen o capaciten con perspectiva de género.<sup>9</sup> Por ello, en los últimos años, se han desarrollado diversas investigaciones en relación con la incorporación de la perspectiva de género en la educación.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Estas últimas se refieren a la Convención de Belém do Pará y al Protocolo de la CEDAW, respectivamente.

<sup>8</sup> La perspectiva de género es una “caja de herramientas que permite analizar, diseñar y alterar políticas públicas que atiendan a las desigualdades basadas en el género” (BERGALLO, Paola y Moreno ALUMINÉ, *Hacia políticas judiciales de género*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Jusbaire, 2017). Uno de los elementos básicos del análisis de esta perspectiva es “la relación entre los géneros, manifestada en una situación generalizada de inequidad sufrida por las mujeres” (CAREAGA, Gloria, “La perspectiva de género”, en *Las relaciones entre los géneros en la salud reproductiva*, México, Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México, 1996, pp. 21-56).

<sup>9</sup> Véase, por ejemplo, Corte IDH, “Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile”, 24-2-2012.

<sup>10</sup> Por ejemplo, un proyecto sobre el *Abordaje de Derechos Sexuales y Reproductivos en las Facultades de Derecho de Colombia*, al respecto véase JARAMILLO, Isabel, Helena ALVIAR, Luz A. CARVAJAL et al., *Proyecto: abordaje de derechos sexuales y reproductivos en las Facultades de Derecho de Colombia. Informe final*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2017; en la Universidad Nacional de México se ha creado un Centro de Investigaciones y Estudios de Género, que tiene como una de sus líneas de trabajo los “Procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género” (véase Universidad Nacional Autónoma de México, *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM* [en línea] <<http://www.cieg.unam.mx/cieg-historico/index.php/equidad-de-genero-en-la-unam?id=91>> [Consulta: 22-3-2018]), entre otras.

Ahora bien, en particular en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA), se han creado diferentes programas, posgrados y materias dentro de la carrera de grado que abordan en forma específica las temáticas de género.<sup>11</sup> Sin embargo, sin dejar de reconocer la relevancia de esta formación específica, en este trabajo se pretende resaltar la importancia de una formación transversal en género.

Así, el propósito de este estudio será analizar la situación de la incorporación de la perspectiva de género en las materias específicas del Ciclo Básico Común (en adelante CBC) de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA. Para ello, en primer lugar, describiré la estructura de la carrera de Abogacía en la UBA, para luego analizar el anclaje que ha tenido la perspectiva de género en las dos materias específicas del CBC de la carrera de Abogacía y, finalmente, reflexionaré sobre la necesidad de contar con perspectiva de género en la formación de abogados/as y sobre las posibles maneras de dar firmeza a la misma. De esta manera, la hipótesis que guiará esta investigación es la siguiente: “Si bien se han producido avances notables en la enseñanza con perspectiva de género en la carrera de Abogacía de la UBA, estos deben ser robustecidos en las diversas etapas de la carrera”.<sup>12</sup> La implicancia de la afirmación no es menor, pues la forma en que se enseñe “con perspectiva de género” a los/as estudiantes en el inicio de la carrera influirá

<sup>11</sup> Por ejemplo, el Programa Institucional “Género y Derecho”; en posgrado el “Programa de Actualización en Género y Derecho”; en la carrera de grado, el Seminario de Investigación “Derecho Constitucional, Derechos Humanos y Género” (ofertado durante el primer cuatrimestre de 2017), las materias “Derecho Penal y Género”, “Derecho Constitucional y cuestiones de género”, “Género, Sexo y Derecho”, entre otras ofertadas durante el segundo cuatrimestre de 2017. Asimismo, en 2017, la UBA y el Consejo Nacional de las Mujeres firmaron un convenio para trabajar en forma conjunta y articulada en la realización de actividades tales como: tareas de cooperación, capacitación y asistencia técnica (Véase Universidad de Buenos Aires, *Convenio con el Consejo Nacional de las Mujeres* [en línea] <<http://www.uba.ar/noticia/17007>> [Consulta: 22-3-2018]).

<sup>12</sup> Este trabajo forma parte de una beca de inicio insertada en el Proyecto de Interés Institucional 606 “La enseñanza del derecho con perspectiva de género: situaciones actuales y desafíos pendientes”, cuyo objetivo es indagar acerca de la situación actual de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho en cuatro materias específicas de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA (Derecho Penal, Familia, Derecho Internacional Privado y Derechos Humanos), a fin de identificar los desafíos pendientes en la transversalización en las temáticas de género.

definitivamente en su perspectiva posterior: en este sentido, las feministas han mostrado de qué manera la educación legal discrimina a las mujeres y sesga los contenidos jurídicos hacia interpretaciones que favorecen al sistema patriarcal, ya sea por falta de contenidos que interesen a las mujeres en los currículos o de autoras mujeres entre las lecturas obligatorias; por la manera específica como se enseñan las doctrinas, o por lo que se dice en la clase sobre los comportamientos de hombres y mujeres en relación con ciertas circunstancias.<sup>13</sup>

## II. EL CBC PARA LA CARRERA DE ABOGACÍA

El CBC fue creado por la UBA en 1985, con los objetivos de brindar una formación básica, integral e interdisciplinaria; desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática de los alumnos de la universidad. Específicamente, se busca: 1) que la/el estudiante afiance sus conocimientos y habilidades en el uso de diversos lenguajes y en el manejo de información; 2) que se oriente hacia una elección de carrera adecuada, desde el punto de vista personal, y *hacia una futura ubicación profesional relacionada con la comunidad*; 3) que asuma la responsabilidad del aprendizaje de modo de iniciarse en la educación permanente universitaria; 4) que tome conciencia del trabajo grupal e interdisciplinario; 5) que se inicie en el conocimiento científico de diversas disciplinas y en la interpretación de sus fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos; 6) que se adquiera una visión interdisciplinaria respecto de las distintas áreas del conocimiento; 7) que se acerque a los problemas reales con un enfoque sistemático y metodológico.<sup>14</sup>

En 1986, se inició también un nuevo proyecto educativo: el Programa de Educación a Distancia UBA XXI (en adelante UBA XXI). El mismo está dirigido a personas interesadas en cursar algunas de las materias del CBC a través de la modalidad a distancia. Como parte de esta propuesta, UBA XXI dicta veinte materias de duración cuatrimestral e intensiva, distribuidas en los dos cuatrimestres, con cátedras diferentes a

<sup>13</sup> JAMARILLO, Isabel, Helena ALVIAR y Luz A. CARVAJAL, *op. cit.*

<sup>14</sup> Véase Universidad de Buenos Aires, CBC [en línea] <<http://www.uba.ar/academicos/contenidos.php?id=26>> [Consulta: 22-3-2018].

las del CBC, que es cursado en modalidad presencial. Este nuevo programa brinda la posibilidad de cursar como alumno externo para los estudiantes del último año de nivel medio, lo cual facilita una inserción anticipada a las exigencias universitarias.<sup>15</sup>

Según Miller Flores (2007) la escolarización es un proceso dinámico representado por diversas etapas de oportunidad que, en conjunto, constituyen una trayectoria escolar (en nuestro caso *trayectoria educativa universitaria*) a lo largo de la cual se producen distintas transiciones, como el cambio de grado escolar (en nuestro caso el cambio de ciclo de formación dentro de la carrera de grado): de esta manera, las trayectorias escolares (y universitarias) se dividen en etapas.

Así, de acuerdo a la estructura del plan de estudios, las etapas específicas de la trayectoria educativa universitaria de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA son:

1. *Primer ciclo*: coincide con el primer año de ingreso a la universidad, dado con el comienzo en el CBC.
2. *Segundo ciclo*: formación profesional básica, etapa identificada con el Ciclo Profesional Común (en adelante CPC).
3. *Tercer ciclo*: pre-especialización profesional, etapa coincidente con el Ciclo Profesional Orientado (en adelante CPO).

Como se anticipó, en el presente trabajo indagaremos acerca de la incorporación de la perspectiva de género en el CBC correspondiente a la carrera de Abogacía. El mismo se compone de 6 materias obligatorias: dos comunes a todas las carreras (Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado e Introducción al Pensamiento Científico), dos según la orientación en la que está comprendida la carrera, siendo las tres orientaciones existentes Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño. En el caso de la carrera de Abogacía, comprendida en la primera orientación, las materias obligatorias son Sociología y Ciencia Política; y, finalmente, otras dos que son específicas de la carrera elegida, en el caso de Abogacía, son Principios Generales del Derecho Latinoamericano y Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional.

<sup>15</sup> Véase Universidad de Buenos Aires, *¿Qué es UBA XXI?* [en línea] <<http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>> [Consulta: 22-3-2018].

Particularmente, analizaremos el caso de las materias específicas de la carrera de Abogacía. Es de destacar que las mismas no pueden ser cursadas a través de la modalidad UBA XXI.

En el caso de la materia Principios Generales del Derecho Latinoamericano, es una asignatura que ha sido incorporada al CBC luego de un proceso de actualización curricular en el año 2004. En ese contexto, se modificaron los objetivos y los contenidos mínimos de la asignatura “Derecho” así como también su denominación, para reemplazarla por “Principios Generales del Derecho Latinoamericano”. El objetivo de dicha reforma fue la necesidad de “una asignatura que permita plantear preguntas referidas a cómo fue estructurado y cómo funcionó un sistema jurídico contextualizado en una realidad histórica, como un producto histórico-social, que requiere para su comprensión tener en cuenta las culturas, el lugar y el momento histórico en el cual se produjo primero y se desarrolló después y que, en el caso argentino, debe tener el marco latinoamericano como contexto del planteamiento” (Resolución CS 3797/04).

Por otro lado, en el año 2012 se aprobó el reemplazo de la asignatura “Economía” por “Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional” del CBC para la carrera de Abogacía (Resolución CS 4149/12).

En el siguiente acápite indagaremos en los programas de estudio de las materias referidas y la bibliografía utilizada en la misma a fin de identificar la existencia y, en su caso, extensión, de contenidos con perspectiva de género.

### III. LAS MATERIAS ESPECÍFICAS DEL CBC PARA LA CARRERA DE ABOGACÍA

En 22 de las 25 sedes del CBC, se puede cursar el CBC para la carrera de Abogacía. De dichas sedes, se analizaron 10,<sup>16</sup> en las cuales se ofertan alternativamente 10 cátedras de Principios Generales del Derecho Latinoamericano y 3 cátedras de Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional. En el primer caso, de los/as 10 titulares de cátedra en cuestión, 3 son mujeres (30%) y 7 son hombres (70%), mientras que, en

<sup>16</sup> Montes de Oca, Ciudad Universitaria, Avellaneda, Drago, San Isidro, Prof. Alberto J. Fernández, Puan, Escobar, San Miguel y Lugano.



el segundo caso, 1 de los/as titulares de cátedra es mujer (33,3%) y los otros 2 son hombres (66,6%).

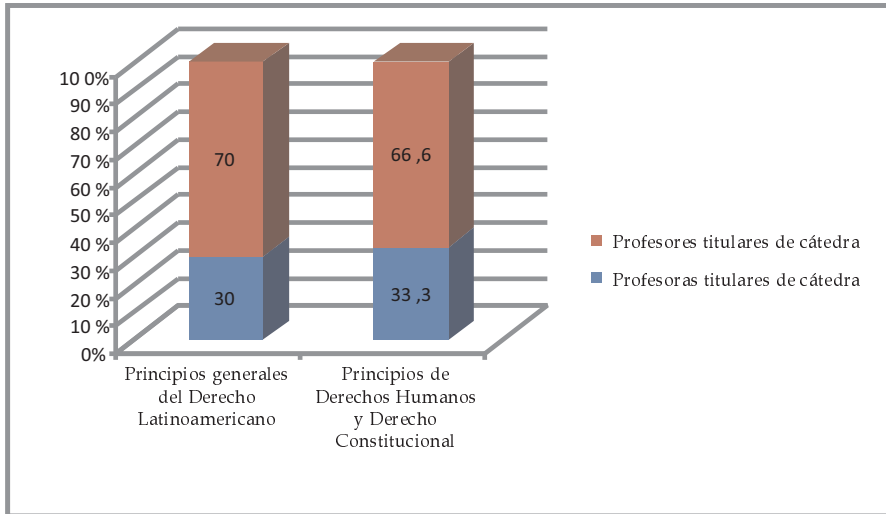


Gráfico 1. Porcentaje de hombres y mujeres titulares de cátedra de las materias específicas del CBC de Abogacía (Elaboración propia).

Ahora bien, solo se analizarán 12 programas de las comisiones que conforman las dos materias estudiadas, ya que no se ha podido acceder al programa de una comisión. Esto permitirá tener un panorama acerca de los contenidos que se consideran más relevantes para la enseñanza de las materias seleccionadas, ya que se indican los contenidos mínimos prescriptos para las respectivas asignaturas. Es necesario aclarar que, en muchos casos, los programas de estudio no reflejan estrictamente los contenidos que se brindan en clase, ya que muchas/os docentes incluyen determinadas temáticas de género (u otras) al momento de brindar los distintos temas que figuran en el programa. Esta es una dificultad que trataremos de superar entrevistando a docentes para indagar acerca de los contenidos efectivamente enseñados en las aulas, con el objeto de relevar algunas opiniones para iniciar una investigación exploratoria, sin tomar una muestra representativa del conjunto docente.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Nos reunimos con un/a titular de cátedra de una de las materias de Abogacía del CBC, mientras que con el resto de los/as titulares no pudimos concertar entrevistas; y con algunos/as docentes de diversas materias de la carrera de Abogacía.

Por otro lado, se considerará la bibliografía utilizada en cada materia. El fin de este análisis será conocer: a) los temas que se trabajan y si los mismos se abordan desde una perspectiva de género; b) los temas ausentes y que necesariamente deberían estar en la materia en particular.

En el caso de la materia Principios Generales del Derecho Latinoamericano, solo en una cátedra se encuentren en el programa de estudio temáticas específicas sobre género. Estas son: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, el caso “Tanus”<sup>18</sup> y la acción declarativa de inconstitucionalidad de la Ley de salud reproductiva y procreación responsable (Ley 418 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en adelante CABA)<sup>19</sup> del Tribunal Superior de Justicia de la CABA. Por otro lado, en otras dos cátedras se incluyó la situación de la mujer en el derecho civil romano.

Sin embargo, en las entrevistas ha surgido que, pese a que no figura en los programas, algunos/as docentes de algunas cátedras de Principios Generales del Derecho Latinoamericano contemplan el tratamiento de la Ley de Identidad de Género cuando enseñan el atributo de la personalidad “nombre”, así como la nueva regulación del Código Civil y Comercial de la Nación (en adelante CCyC) sobre el apellido de los/as hijos/as.<sup>20</sup>

En cuanto a la materia Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional, los temas que figuran en los programas y *podrían* tener contenido de género son los delitos sexuales en los crímenes de lesa

<sup>18</sup> En este fallo, la Corte Suprema autorizó a inducir el parto de una mujer embarazada de un feto anencefálico y, por eso, con pocas posibilidades de sobrevivir (CSJN, “Tanus, Silvia c/Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ Amparo”, 2001).

<sup>19</sup> La Liga de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios de la República Argentina y la Asociación Pro Familia promovieron una declaración de inconstitucionalidad de los artículos 5º y 7º de la ley 418 de la Ciudad de Buenos Aires, por autorizar a la autoridad de aplicación a informar, asesorar, prescribir y proveer métodos anticonceptivos a menores de edad, sin necesidad del consentimiento expreso de sus padres o representantes legales, atentando, según su criterio, contra el ejercicio de la patria potestad y lesionando el derecho a la vida al permitir el empleo de anticonceptivos “abortivos o de carácter incierto”, y la protección integral de la familia (TSJ de la CABA, “Liga de amas de casa, consumidores y usuarios de la República Argentina y otros c/GCBA s/ Acción declarativa de inconstitucionalidad”, 2003).

<sup>20</sup> Véase arts. 64 y 67 del CCyC.

humanidad en la Argentina y los tratados internacionales de derechos humanos. Sin embargo, no se menciona ningún contenido específico de género.

Por otro lado, con relación a la bibliografía que consta en los programas de estudio de cada asignatura, muchas cátedras utilizan distinto material de acuerdo al tema y solo algunas usan un libro de cabecera para toda la materia. Además, suelen utilizar textos complementarios. De todas las comisiones, hay 2 en las que no se indica ningún tipo de bibliografía específica. Nuevamente, es necesario destacar que es probable que los libros de texto utilizados en una asignatura no reflejen la totalidad de los contenidos y enfoques que se brinden al momento de dictar el curso, sin embargo, dan cuenta de aquello considerado central en la materia (currículum real). Por ello, para seleccionar los libros material de análisis, la metodología que se siguió fue considerar la información vertida en los programas de estudio para encontrar coincidencias en el uso de los textos, priorizando aquellos libros repetidos en dos o más programas.

Ahora bien, en el caso de la materia Principios Generales del Derecho Latinoamericano, se analizaron 5 de los libros más utilizados, de lo cual surge que en ninguno se incorpora una perspectiva de género para abordar los temas que se trabajan en la materia y no se utiliza lenguaje sensible al género. Sin embargo, en algunos de ellos se tratan someramente o se mencionan ciertos temas relacionados con cuestiones de género: en un caso se menciona la creación de la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer"; en otro caso, abordando el tema de administración de justicia, se hace referencia a que, en un plenario de 1966, la Cámara Criminal de la Capital, decidió que los procesos penales iniciados contra mujeres pobres que, habiendo sufrido lesiones a raíz de abortos, debían internarse en hospitales públicos estatales, ya que se encuentran en condición análoga a quien se obliga a declarar contra sí mismo; y, por último, tratando la creación de los dogmas y de la ideología al servicio de determinadas estructuras sociales, en uno de los libros de referencia se menciona que el mito del Génesis según el cual dios creó al varón a su imagen y semejanza y a la mujer para que le sirviera de compañía, es un mito justificativo de la sociedad patriarcal.

Finalmente, tomando en cuenta el material complementario, solo en un programa se considera un artículo con contenido de género relacionado con uno de los temas tratados en la materia en estudio: discriminación.<sup>21</sup>

En el caso de esta materia, en una entrevista realizada a un/a docente titular de cátedra, se ha planteado la necesidad de efectuar una actualización del manual de estudio utilizado para incluir cierto contenido de género, en virtud de las modificaciones legislativas producidas en los últimos años (Ley de Identidad de Género, CCyC, entre otras). Asimismo, nos indicó que muchas veces se abordan las cuestiones de género “tangencialmente” en las clases, en virtud de las mencionadas modificaciones legislativas.

Por otro lado, en el caso de la materia Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional, se analizaron dos libros, en ninguno se abordan cuestiones relacionadas con el género o con perspectiva de género, porque se priorizan los temas generales y no se abordan tratados o áreas particulares.

En las entrevistas realizadas, otra razón manifestada por la cual no se abordan temas de género es que algunos/as docentes consideran que su curso es “básico” y la brevedad del tiempo les impide tratar ciertos temas con profundidad, por lo que consideran que deben ser incluidos en los programas de otras materias específicas. Finalmente, algunos/as entrevistados/as señalaron que hacen algunos esfuerzos por introducir temáticas de género en el dictado de clases aunque reconocen que no es suficiente.

En conclusión, del análisis de los programas de estudio y de la bibliografía de las materias en cuestión, surge que no se ponderan explícitamente contenidos de género y que el anclaje que ha tenido la perspectiva de género en las materias específicas del CBC para la carrera de Abogacía debe ser robustecido.

<sup>21</sup> Se trata de un material creado por los/as docentes de la materia, disponible en material de cátedra, *Género: Derechos y discriminación* [en línea] <<https://drive.google.com/file/d/0B9BLzG7S0miRcWMtZHEyMjdOdzA/view>> [Consulta: 22-3-2018].

#### IV. LA NECESIDAD DE INCORPORAR TRANSVERSALMENTE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Más allá del reconocimiento normativo que tiene la incorporación de la perspectiva de género en la educación, ¿por qué es importante incluirla en la educación en general y en la formación de profesionales del Derecho en particular? En primer lugar, debemos decir que la educación, en un sentido amplio, “no puede significar sólo la adquisición de contenidos técnicos, ni tampoco es suficiente el desarrollo de aptitudes para la inserción laboral. Plantear la enseñanza como una forma de brindar herramientas para que los alumnos (...) adquieran una posición reflexiva frente a la realidad, debe constituirse en el objetivo esencial de una instrucción superior integral, donde a la adquisición de conocimientos específicos y habilidades técnicas deberá sumarse la capacidad de comprender, compartir y producir significados, adoptando una actitud activa frente a la realidad social por medio de una mirada reflexiva, crítica y creativa”.<sup>22</sup>

Esto resulta relevante en futuras/os operadoras/es jurídicas/os, quienes juegan un rol fundamental en la defensa y socialización de derechos. En este sentido, la educación que reciben los/as estudiantes de la carrera de Abogacía se vincula directamente con el tipo de abogados/as (cualquiera sea el rol que asuman) y sus prácticas posteriores.<sup>23</sup> Por todo ello, “No debe pensarse el compromiso social de la universidad como la mera transferencia de conocimientos y tecnologías que produce, sino que se hace imprescindible considerar las demandas y necesidades comunitarias como punto de partida para la creación de nuevos saberes, en la certeza que la comprensión y el abordaje de las situaciones críticas

<sup>22</sup> ECHENIQUE, Mariano, “Las prácticas sociales universitarias, educando en la complejidad, la socialidad y la inclusión”, en Universidad Nacional del Litoral, *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Congreso llevado a cabo en Santa Fe, Argentina, 2011.

<sup>23</sup> GORDON, Robert, “Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 2, nro. 3, pp. 91-116; CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación de jueces a través de la Escuela Judicial Nacional: ¿modelos de idoneidad para (des)armar?”, en CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO (coords.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Eudeba, 2019.

que se generan en los espacios populares, cambian actitudes y producen a su vez conocimientos..."<sup>24</sup>

De esta manera, es importante reconocer que la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de la realidad social "permite entender y reconocer que los lugares de las mujeres y los hombres en la sociedad están prefigurados por un ordenamiento de género que produce relaciones de dominación y subordinación entre los sexos; a la vez, otorga herramientas científicas para desarrollar estrategias encaminadas a mitigar la desigualdad entre hombres y mujeres".<sup>25</sup>

Por otro lado, la alta presencia de las mujeres en la Universidad ha sido utilizado reiteradamente como un argumento para demostrar que en los ámbitos académicos impera la equidad de género, sin embargo, se presentan diferencias esenciales en las formas de participación dentro de las comunidades universitarias, observándose una disparidad en las trayectorias académicas y laborales de hombres y mujeres.<sup>26</sup> Así, la presencia de las mujeres en la Universidad no es suficiente *per se* para paliar las desigualdades de género, ya que se presentan otras problemáticas: una de las más relevantes es el denominado *techo de cristal* en el acceso a los altos cargos jerárquicos. Asimismo, en aquellos casos en que existen mujeres en cargos docentes de relevancia u otro tipo de cargos jerárquicos, se presentan otros obstáculos tales como las falencias de la formación docente en cuestiones relacionadas con la desigualdad de género, las posibilidades que poseen las mujeres de incidir en las prácticas docentes y de investigación (por ej.: en la selección de los materiales de estudio), entre otros. De esta manera, la educación termina siendo reproductora de las desigualdades de género imperantes en la sociedad. Sin embargo, "también son espacios en que se pueden trastocar tales desequilibrios",<sup>27</sup> por lo cual es relevante incorporar la perspectiva de género.

En el caso que nos ocupa, el ingreso de las mujeres a la Universidad no parece estar restringido. En 2011, de las 13 unidades académicas de la UBA

<sup>24</sup> ECHENIQUE, *op. cit.*

<sup>25</sup> BUQUET CORLERO, Ana, Jennifer A. COOPER e Hilda RODRÍGUEZ LOREDO, *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, México D. F., UNAM/Instituto Nacional de las Mujeres, 2010.

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Idem.*

(sin contar el CBC), la Facultad de Derecho era la cuarta unidad con mayor población estudiantil (23.790). Si bien la cantidad de sus estudiantes ha variado a lo largo de los años, se ha mantenido como constante que siempre sea de las unidades más pobladas (en 1992, 1996, 2000 y 2004 fue la segunda con mayor cantidad de estudiantes).<sup>28</sup> En cuanto a la composición por sexo de los/as estudiantes de grado de la Facultad de Derecho, en el último Informe de Gestión presentado al Consejo Directivo, se determina que durante el año 2017, 26.530 estudiantes estaban activos en la Facultad.<sup>29</sup> De esa cifra, el 60% eran mujeres y el 40% hombres.<sup>30</sup>

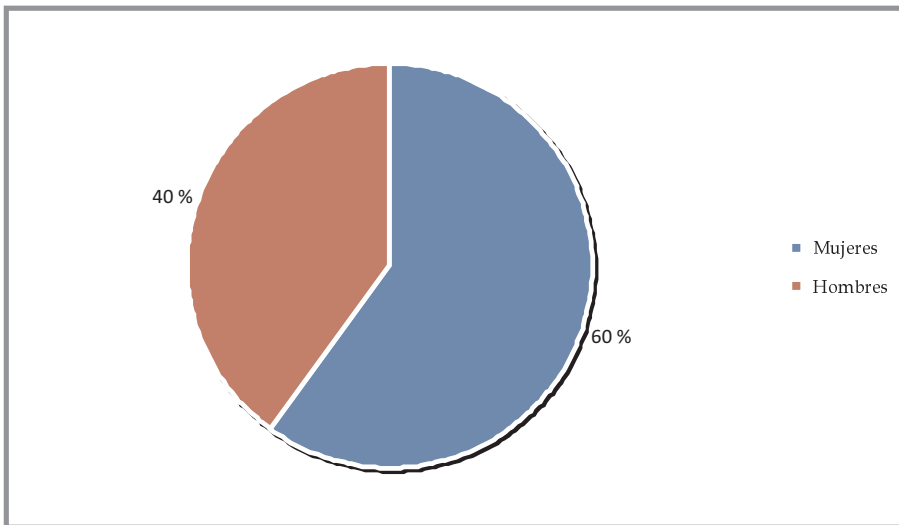


Gráfico 2. Porcentaje de hombres y mujeres estudiantes de la Facultad de Derecho UBA al año 2016 (Elaboración propia).

<sup>28</sup> Universidad de Buenos Aires, *Censo de Estudiantes 2011* [en línea] <<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>> [Consulta: 22-3-2018].

<sup>29</sup> Si bien además de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA se dictan las carreras de Traductorado Público, Calígrafo Público y el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, históricamente es notablemente predominante la población estudiantil que se encuentra cursando la carrera de Abogacía. Por 3.560 estudiantes que ingresaron en el 2017 para Abogacía, ingresaron 350 a la carrera de Traductor Público, 86 a la de Calígrafo Público y 366 al Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas. Véase Facultad de Derecho UBA, *Informe del octavo año de gestión de la Decana Mónica Pinto al Consejo Directivo de la Facultad de Derecho* [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinterres/informe-de-gestion-2017.pdf>> [Consulta: 22-3-2018].

<sup>30</sup> *Idem*.

Esta composición es producto del aumento de la presencia de las mujeres en la Facultad que se ha venido produciendo en los últimos años. Así, en 1988 había 24.105 estudiantes, de los cuales 11.811 eran hombres (49%) y 12.294 mujeres (51%); para 1992 la cantidad de estudiantes era de 22.453, siendo 9.898 hombres (44,1%) y 12.555 mujeres (55,9%); para 1996 eran 22.913 estudiantes, 9.220 hombres (40,24%) y 13.693 mujeres (59,76%); en el año 2000 ya había 28.048 estudiantes, 10.730 eran hombres (38,26%) y 17.318 mujeres (61,74%); en el año 2004 había 31.428 estudiantes, lo que representaba 12.173 hombres (38,73%) y 19.211 mujeres (61,13%);<sup>31</sup> finalmente, en 2011 eran 23.790 estudiantes, cuya composición indicaba 9.398 hombres (39,50%) y 14.392 mujeres (60,50%).<sup>32</sup> Es decir, desde 1996 hasta la actualidad el porcentaje de mujeres estudiantes en la Facultad de Derecho UBA ronda el 60%.

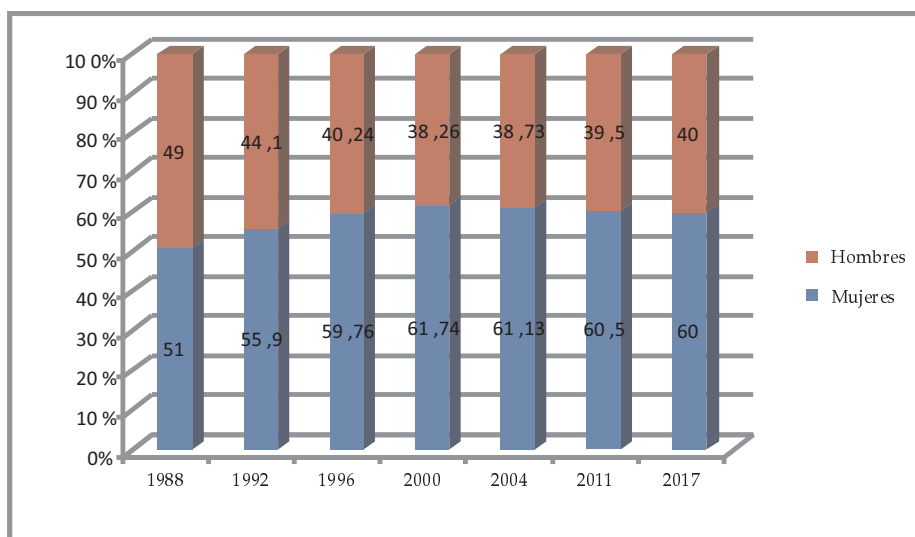


Gráfico 3. Evolución del porcentaje de hombres y mujeres estudiantes de la Facultad de Derecho UBA (Elaboración propia).

Ahora bien, teniendo en cuenta que se mantiene una paridad en la cantidad de hombres y mujeres que estudian en la Facultad desde 1988,

<sup>31</sup> 44 personas no respondieron sobre su sexo.

<sup>32</sup> Véase Universidad de Buenos Aires, *Censos* [en línea] <<http://www.uba.ar/contenido/294>> [Consulta: 22-3-2018].



esto no se refleja en los altos cargos de la misma. En la Facultad de Derecho, de las 19 autoridades más relevantes (Decano, Vicedecano y miembros titulares del Consejo Directivo), 3 son mujeres (15,79%) y 16 son hombres (84,21%).<sup>33</sup> En cuanto a docentes, de los/as 89 titulares de cátedra, 15 son mujeres (16,85%) y 74 son hombres (84,15%).<sup>34</sup>

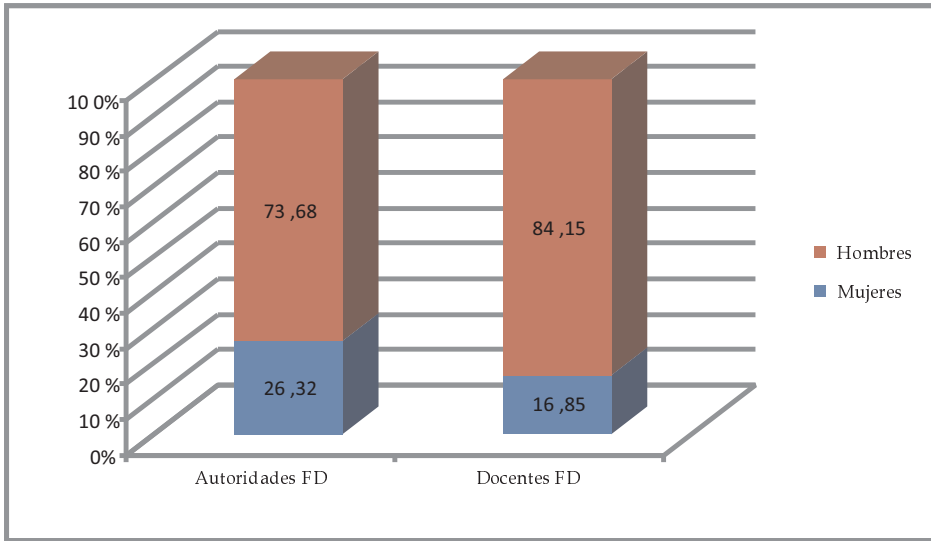


Gráfico 4. Comparación del porcentaje de hombres y mujeres que ocupan puestos de autoridades y cargos docentes titulares de la Facultad de Derecho UBA (Elaboración propia).

Esta problemática muestra que el tratamiento de las desigualdades de género no se agota con políticas que aboguen por una mayor presencia de las mujeres en la Universidad: desde hace 29 años entre el 50% y 60% de la población estudiantil de la Facultad de Derecho de la UBA está compuesta por mujeres y, sin embargo, en la actualidad menos del 30% de las autoridades de la Facultad son mujeres, menos del 20% de los/as titulares de cátedra del CPC son mujeres y solo alrededor del

<sup>33</sup> Véase Facultad de Derecho UBA, *Autoridades del Consejo Directivo* [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/consejo-directivo/autoridades-consejo-directivo.php>> [Consulta: 22-3-2018].

<sup>34</sup> Véase Facultad de Derecho UBA, *Listado de Cátedras dadas de alta, Carrera de Abogacía* [en línea] <[http://portalacademico.derecho.uba.ar/catedras/plan\\_estudio/cat\\_catedras.asp](http://portalacademico.derecho.uba.ar/catedras/plan_estudio/cat_catedras.asp)> [Consulta: 22-3-2018].

30% de las/os titulares de cátedra en las materias específicas del CBC de Abogacía son mujeres (ver Gráfico 1). Es decir, la presencia femenina en el nivel superior educativo no tiene un correlato en el desarrollo profesional/académico de tales mujeres, ya que, pese a haber una gran masa crítica femenina, formada, aún no alcanzan los lugares de mayor poder, por lo que “la educación, todavía, no es una llave que les abra estas puertas”.<sup>35</sup> Asimismo, la presencia de mujeres no ha trastocado fuertemente los contenidos que se enseñan en las materias ni ha importado una modificación en la enseñanza del Derecho en la Facultad.

En conclusión, no es suficiente garantizar el acceso irrestricto de las mujeres en la Universidad, por lo que resulta de suma importancia incorporar una perspectiva de género transversal para abordar los distintos contenidos de las materias que se imparten en la Universidad, ya que se deben proyectar generaciones de profesionales que se encuentren capacitadas/os para enfrentar las problemáticas que surgen de la desigualdad de género, lo que sería imposible si no contaran con una formación que las/os haga tomar conciencia de dichas desigualdades y las/os capacite para abordarlas.

## V. APORTES PARA INCLUIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS MATERIAS EN CUESTIÓN

En primer lugar, se debería incorporar un lenguaje sensible al género: hay una tendencia a referirse a lo masculino como lo universal (“todos”) subsumiendo a la mujer en el género masculino.<sup>36</sup> Se entiende que “el lenguaje es una forma de representación del mundo y tiene un doble poder reproductor y a su vez transformador de la realidad”,<sup>37</sup> de allí la importancia de fomentar un uso no sexista del mismo.

<sup>35</sup> GONZÁLEZ, Manuela y Olga SALANUEVA, “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, pp. 225-244.

<sup>36</sup> En este sentido, es necesario destacar que en la Facultad de Derecho, por ejemplo, la Secretaría de Investigación ha incorporado lenguaje sensible al género en el texto de sus resoluciones. Al respecto, véase, por ejemplo, Resolución (CD) 4919/17.

<sup>37</sup> GARCÍA PERALES, Ramón, “La educación desde la perspectiva de género”, en *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, año 2012, nro. 27, pp. 1-18 [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>> [Consulta: 4-11-2017].

En particular en la materia Principios Generales del Derecho Latinoamericano, teniendo en cuenta que uno de los contenidos mínimos que debe tener de acuerdo a lo establecido por la UBA<sup>38</sup> es el planteo de casos de la actualidad sobre la relevancia del Derecho para la regulación de las relaciones en la sociedad actual, y la búsqueda de los orígenes de esa solución en los institutos del sistema clásico, podría plantearse la desigualdad de género como un caso de la actualidad que requiere la intervención del Derecho para remediar tal situación. Asimismo, se establece como uno de los contenidos de la materia las influencias de “otros derechos” (como el francés, angloamericano, entre otros) en la determinación de los principios generales del Derecho, pudiendo incorporarse las críticas al Derecho de las teorías feministas y los desarrollos jurídicos más importantes del último siglo en materia de igualdad entre los géneros, así como la evolución del reconocimiento de los derechos de las mujeres a nivel nacional e internacional.

En cuanto a la materia Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional, puede ser una instancia de reflexión sobre la relación entre el Derecho Constitucional, los derechos humanos y la igualdad de género. En este sentido, uno de los contenidos mínimos que debe tener la materia según UBA<sup>39</sup> es la reforma de 1994 y la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (en adelante CSJN) al respecto. En este sentido, se puede incorporar el desarrollo de los instrumentos de protección de los derechos de las mujeres, como la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, la cual tiene jerarquía constitucional, y el art. 75, inc. 23 de la Constitución Nacional. Asimismo, los fallos de la CSJN que versen o puedan relacionarse con contenidos de género, por ejemplo, “González de Delgado”;<sup>40</sup> “Sisnero”;<sup>41</sup> “F., A. L.”;<sup>42</sup> entre muchísimos otros.

<sup>38</sup> Véase: CBC, *Materias del CBC. Contenidos mínimos* [en línea] <<http://157.92.72.7/tiki/MateriasdelCBC>> [Consulta: 22-3-2018].

<sup>39</sup> *Idem*.

<sup>40</sup> CSJN, “González de Delgado y otros c/ Universidad Nacional de Córdoba s/ Amparo”, 2000.

<sup>41</sup> CSJN, “Sisnero, Mirtha Graciela y otros c/Taldelva SRL y otros s/ Amparo”, 2014.

<sup>42</sup> CSJN, “F., A. L. s/ Medida autosatisfactiva”, 2012.

Otro de los contenidos mínimos<sup>43</sup> es la regionalización de la protección de los derechos humanos. Así, podría abordarse el desarrollo de la protección de los derechos de las mujeres tanto en el sistema internacional como en los sistemas regionales de derechos humanos, trabajando con diversas sentencias y opiniones emitidas por la Corte IDH en referencia a los derechos de las mujeres.<sup>44</sup>

Por otro lado, al tratar la parte orgánica de la Constitución, otro de los contenidos mínimos exigidos para esta materia,<sup>45</sup> se podría hablar de la garantía del cupo y el derecho a ser elegidas, de los derechos reproductivos y salud sexual, el vínculo entre autonomía e igualdad (por ejemplo, mediante la discusión del aborto, la violencia de género —como los femicidios— y la legislación al respecto —Ley Nacional de Violencia contra la Mujer, Ley de Protección Integral a las Mujeres, entre otras—).

Otra alternativa para robustecer la incorporación de la perspectiva de género es el diseño de una asignatura sobre perspectiva de género que tenga como fin la comprensión, por parte de las/os estudiantes, de las relaciones de género como relaciones de poder y la realización de un análisis crítico al respecto. Es el caso de la Universidad Autónoma de México (UNAM), que ha desarrollado una propuesta para la creación de una asignatura de estas características, cuyo objetivo es que las/os alumnas/os comprendan las relaciones de género como relaciones de poder entre mujeres y hombres y entre grupos hegemónicos y minorías, utilizando la categoría de “género” como herramienta analítica y articuladora de objetos de estudio; creando una guía que desarrolla una propuesta curricular para introducir estudios de género e interrelacionarlos con diversos campos de conocimiento y problemas sociales.<sup>46</sup>

Finalmente, es importante el papel que ocupan los materiales de estudio, ya que constituyen mecanismos no conscientes a través de los que

<sup>43</sup> CBC, *op. cit.*

<sup>44</sup> Por ejemplo, véase CLÉRICO, Laura y Celeste NOVELLI, “La violencia contra las mujeres en las producciones de la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos”, en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, año 12, nro. 1, pp. 15-70.

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

<sup>46</sup> Véase Universidad Nacional Autónoma de México, *op. cit.*

aparecen y se refuerzan desigualdades. Así, además de los contenidos propiamente curriculares, transmiten una visión sobre lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales y a la jerarquía de roles.<sup>47</sup> De esta manera, resulta fundamental apoyar la elaboración de materiales de estudio que incluyan una perspectiva de género, así como talleres dirigidos a las/os docentes sobre cómo incorporar esta perspectiva a la enseñanza del Derecho.

## VI. REFLEXIONES FINALES

En este trabajo, he analizado el anclaje que ha tenido la perspectiva de género en las materias obligatorias del CBC para la carrera de Abogacía. En primer lugar, es necesario destacar el lugar que se le ha otorgado a las cuestiones de género en la Facultad de Derecho, habiéndose creado diversas materias específicas del CPO, programas, seminarios, cursos, entre otros; los que han constituido claros avances en la enseñanza del género en el Derecho. Sin embargo, entiendo que dicha enseñanza podría consolidarse planteándose la necesidad de la transversalización de la perspectiva de género a lo largo de todos los ciclos de la carrera. En este sentido, en las materias en estudio en este trabajo, no se incluyen explícitamente contenidos de género, y el peso que ha tenido la perspectiva de género en las materias específicas del CBC para la carrera de Abogacía claramente debe ser robustecido.

Asimismo, creo que no es suficiente con garantizar el acceso irrestricto de las mujeres en la Universidad, sino que además se debe procurar proyectar generaciones de profesionales que se encuentren capacitadas/os para enfrentar las problemáticas que surgen de la desigualdad de género, por lo que resulta fundamental una formación adecuada que los habilite a abordar dichas problemáticas. Por tal motivo, podrían formar parte de los programas de estudio las diversas temáticas de género, abordar los contenidos ya incluidos desde una perspectiva de género, crearse materiales de estudio con estas cuestiones, así como también brindarle una formación a las/os docentes para que puedan incorporar la perspectiva de género a la enseñanza.

<sup>47</sup> GARCÍA PERALES, *op. cit.*

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGALLO, Paola y Aluminé MORENO, *Hacia políticas judiciales de género*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Jusbaire, 2017.
- BUQUET CORLERO, Ana, Jennifer A. COOPER e Hilda RODRÍGUEZ LOREDO, *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, México D. F., UNAM/ Instituto Nacional de las Mujeres, 2010.
- CBC, *Materias del CBC. Contenidos Mínimos* [en línea] <<http://157.92.72.7/tiki/MateriasdelCBC>> [Consulta: 22-3-2018].
- CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, “La formación de jueces a través de la Escuela Judicial Nacional: ¿modelos de idoneidad para (des)armar?”, en CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO (coords.), *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria*, Buenos Aires, Eudeba, 2019.
- CAREAGA, Gloria, “La perspectiva de género”, en CAREAGA, Gloria, *Las relaciones entre los géneros en la salud reproductiva*, México, Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México, 1996, pp. 21-56.
- CLÉRICO, Laura y Celeste NOVELLI, “La violencia contra las mujeres en las producciones de la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos”, en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, año 12, nro. 1, pp. 15-70.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General nro. 13, El derecho a la educación (art. 13)* [en línea] <<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>> [Consulta: 22-3-2018].
- ECHENIQUE, Mariano, “Las prácticas sociales universitarias, educando en la complejidad, la socialidad y la inclusión”, en Universidad Nacional del Litoral, *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Congreso llevado a cabo en Santa Fe, Argentina, 2011.
- Facultad de Derecho UBA, *Autoridades del Consejo Directivo* [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/consejo-directivo/autoridades-consejo-directivo.php>> [Consulta: 22-3-2018].
- *Informe del octavo año de gestión de la Decana Mónica Pinto al Consejo Directivo de la Facultad de Derecho* [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/informe-de-gestion-2017.pdf>> [Consulta: 22 de marzo de 2018].
  - *Listado de Cátedras dadas de alta, Carrera de Abogacía* [en línea] <[http://portacademico.derecho.uba.ar/catedras/plan\\_estudio/cat\\_catedras.asp](http://portacademico.derecho.uba.ar/catedras/plan_estudio/cat_catedras.asp)> [Consulta: 22 de marzo de 2018].

- GARCÍA PERALES, Ramón, “La educación desde la perspectiva de género”, en *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, año 2012, nro. 27, pp. 1-18 [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>> [Consulta: 4-11-2017].
- GONZÁLEZ, Manuela y Olga SALANUEVA, “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, pp. 225-244.
- GORDON, Robert, “Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 2, nro. 3, pp. 91-116.
- JARAMILLO, Isabel, Helena ALVIAR, Luz A. CARVAJAL et al., *Proyecto: Abordaje de derechos sexuales y reproductivos en las Facultades de Derecho de Colombia. Informe final*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2017.
- Material de cátedra, *Género: Derechos y discriminación* [en línea] <<https://drive.google.com/file/d/0B9BLzG7S0miRcWMtZHEyMjdOdZA/view>> [Consulta: 22-3-2018].
- MILLER FLORES, Dinorah, “Trayectorias escolares universitarias e institucionalización del PRONABES en la UAM”, *Tesis de doctorado*, México, FLACSO, 2007.
- RONCONI, Liliana, “Igualdad real de oportunidades y autonomía universitaria. ¿Tensiones?”, en *Revista Bordes*, del 16-5-2016 [en línea] <<http://revistabordes.com.ar/igualdad-real-de-oportunidades-y-autonomia-universitaria-tensiones/>> [Consulta: 7-6-2016].
- RONCONI, Liliana y Leticia VITA, “El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, pp. 31-62.
- SERRET BRAVO, Estela, *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género, en educación superior*, Oaxaca, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, 2008.
- Universidad de Buenos Aires, CBC [en línea] <<http://www.uba.ar/academicos/contenidos.php?id=26>> [Consulta: 22-3-2018].
- *Censo de Estudiantes 2011* [en línea] <<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>> [Consulta: 22-3-2018].
  - *Censos* [en línea] <<http://www.uba.ar/contenido/294>> [Consulta: 22-3-2018].
  - *Convenio con el Consejo Nacional de las Mujeres* [en línea] <<http://www.uba.ar/noticia/17007>> [Consulta: 22-3-2018].

SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CICLO BÁSICO COMÚN DE LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UBA

AGOSTINA DANIELA GONZÁLEZ

Universidad de Buenos Aires, *¿Qué es UBA XXI?* [en línea] <<http://www.uba.ar/academicos/uba21/contenidos.php?id=1>> [Consulta: 22-3-2018].

Universidad Nacional Autónoma de México, *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM* [en línea] <<http://www.cieg.unam.mx/cieg-historico/index.php/equidad-de-genero-en-la-unam?id=91>> [Consulta: 22-3-2018].

Fecha de recepción: 21-4-2018.

Fecha de aceptación: 10-2-2019.



## Notas sobre las tesis

CLAUDIO MARTYNIUK\*

### RESUMEN

En el siguiente artículo el autor ofrece algunas reflexiones y aportes en torno a los trabajos de tesis.

### PALABRAS CLAVE

Investigación - Tesis - Derecho.

## Thesis notes

### ABSTRACT

In the following article the author offers some reflections and contributions about thesis works.

### KEYWORDS

Research - Thesis - Law.

### UNA

i) La existencia de manuales para tesis<sup>1</sup> prueba la inserción de las tesis en el ámbito de la ciencia normal, y de las tesis en un régimen pautado.

\* Profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales) y de Filosofía del Derecho (Facultad de Derecho), investigador del IIGG, UBA. Correo electrónico: claudio.martyniuk@gmail.com.

<sup>1</sup> Uno de ellos, especialmente útil: BECKER, Howard, *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

ii) No hay tesis “salvaje”, pero en el sentido de *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss<sup>2</sup> cada tesis se agrega al *collage* que construye el archivo de tesis.

iii) El proyecto, completar un formulario. Idear un índice. Exponer un plan de lecturas. Y luego, trabajar sobre notas y borradores; y construir la impersonalidad de estilo.

iv) Taller de tesis: enseña cómo hacer los proyectos y escribir las tesis que evaluarán los que enseñan.

v) Construir objetos comparables, autores y teorías comparables.<sup>3</sup>

vi) También desmotar cierta omnipresencia de la tesis (“pantesismo”) que trae la ilusión de que todo se relaciona con la investigación, todo lo que aparece en el campo del tesista es pertinente para su investigación. Tal providencia que hace girar las cosas alrededor del sujeto, ese embrujo que afiebra y entusiasmo, esa instancia de la fenomenología del trabajo del tesista, no tarda en deshacerse.

vii) Estudiar, investigar no equivale a acumular todo. Distinguir, seleccionar, ordenar, reconocer límites de configuraciones, reconfigurar. Dar un paso más, observando la recolección de datos: advertir la pérdida de contacto directo con las cosas. Y sin olvidar que el lenguaje de grado cero, sin mediación, es una ilusión.

viii) En la academia, en la comunidad científica, en la biblioteca (allí, bajo la “ley del buen vecino” que estableció Aby Warburg en su biblioteca), el estudio busca concluir la tesis, mientras el tesista advierte que el estudio no tiene fin.

ix) Dogmatismo y divergencia, o tradición y cambio, rigidez e innovación son polos de aquello que Kuhn caracterizó como “la tensión esencial” en el ámbito de la ciencia.<sup>4</sup> ¿Cómo esas polaridades remiten a las tesis doctorales?

x) Sin tesis revolucionarias (el *Tractatus*,<sup>5</sup> reconocido como tesis, una tesis contra las tesis filosóficas, es “la” tesis doctoral más excepcional en

<sup>2</sup> México DF, FCE, 1964.

<sup>3</sup> DETIENNE, Marcel, *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*, Barcelona, Península, 2001.

<sup>4</sup> KUHN, Thomas S., *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, Mexico DF, FCE, 1982.

<sup>5</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Tecnos, 2003.

el ámbito de las escuelas de filosofía en la universidad contemporánea): cautela, minimalismo y profesionalidad (lecturas extensas e intensas, y ejercicios literarios: confrontaciones, parecidos de familia, sensatez conclusiva). Y claro, aprender de las revoluciones, que no implican emancipación. Aprender a abordar los “temas importantes”, esos donde la confusión es lo único seguro, esos que desestabilizan el debate y derivan en controversias superficiales.

xi) Explicitar, extender la articulación de las razones.<sup>6</sup> Hay algo en el trabajo de hacer tesis que remite al taller del artesano, al espacio donde desde fines del Neolítico se transforman materiales, donde las cosas pierden su apariencia, adquieren otra: eso ocurre con datos y conceptos, eso se hace con las teorizaciones (así se traza un perfil epistemológico, enseñó Gaston Bachelard).<sup>7</sup>

xii) Si hasta aquí la tarea parece seguir el individualismo metodológico, se debe mirar a lo lejos, o reconocer a los pares, y advertir el carácter social, institucional de la ciencia (aquí entendida como investigación), el proceso que realiza el colectivo de pensamiento (una traducción de esa expresión de Ludwik Fleck sería “cogitamos”, no “cogito”, indica Bruno Latour).<sup>8</sup>

xiii) Socializar, materializar (escritura): salir del microcosmos, exceder la conciencia. Escribir es “el” método. Leer con un cuaderno y un lápiz, tomar fichas, construir un archivo que el sujeto de conocimiento hace girar (esa lección de Luhmann), eso activo es escribir. También lo es cortar, montar, editar. Es un proceso que materializa borradores de tesis, que descarta tesis posibles.

xiv) Y la retórica. Hablar, con-vencer a un jurado. Pasar un juicio. Lograr el reconocimiento de un tribunal de la razón/autoridad universitaria. La tesis se instala en el sistema educativo, pero tantas veces se muestra como un acto de convicción sin comprensión (cierto, ese “vencer” se logra con conocimiento, hasta con erudición).

<sup>6</sup> BRANDOM, Robert, *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

<sup>7</sup> BACHELARD, Gaston, *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.

<sup>8</sup> LATOUR, Bruno, “Cogitamus”. *Seis cartas sobre las humanidades científicas*, Buenos Aires, Paidós, 2012.

xv) Es algo cósmico, pero esto duro es un proceso, quizás una “megamáquina” (Munford), una organización de grandes cantidades de existencias humanas mediante cadenas jerárquicas, reglamentos y procedimientos; es una escala que tiene como antecedentes a la rueda y los engranajes, pero se trata aquí de un dispositivo de gestión de la investigación, de la producción de tesis conforme técnicas que se enseñan y aplican.

xvi) Aun en la ciencia como profesión (Weber), más aún: en la proletarización de los investigadores y la precarización de los becarios, el deseo es el motor del sujeto de conocimiento. Su otro es el algoritmo, es la función (y ciertamente, ese algoritmo suele contabilizar artículos con referato y publicaciones indexadas, suele aprobar su tesis y acceder a puestos académicos). El deseo de investigar, ese *pathos* jovial (Nietzsche), de algún modo el sujeto de la tesis sabe que la culminación de su tesis responderá apenas al plazo o al cansancio, pero que la tesis se seguirá buscando, y allí el tesista confunde su búsqueda con el anhelo de justicia, con el amor. La tesis es ya la vocación.

xvii) Investigar es, también, experimentar un más allá de las razones libres de valores (lo político, lo ético, lo estético) y de los valores libres de racionalidad. Y la tesis se halla ante la cuestión epistemológica y también ante la cuestión política, entre la relación de las representaciones con el mundo externo y su intervención en la polis (Latour enseña a evitar dos formas de inhumanidad: el mundo objetivo y mudo, ahí afuera, y la multitud, ahí abajo). Traducir, conectar internalismos (teorías, categorías, átomos, principios, actores no humanos, proposiciones) y externalismos (políticas científicas, ideologías, universidades, Google, actores humanos), enredar, trazar redes, romper la discontinuidad en los hechos que no son fabricados y los hechos fabricados.

xviii) Solapar el interés emancipatorio con la tradición (Habermas y Gadamer), haciendo de la crítica nuestro suelo, el horizonte de sentido. Hilvanar generaciones. Comprender tradiciones, ejercitar una “epistemología comparada” (Enrique Mari), integrar con integridad (Rorty, pensando en compañía de Quine y Heidegger, Putnam y Foucault).

xix) Tomar la libertad de investigar (Spinoza, puliendo lentes para no estar bajo tutela en el estudio, en el comprender y enseñar).

xx) En la socialización, en el contexto pedagógico, dentro de una tradición (el director, los talleres, la admisión), conforme una división del trabajo lingüístico (Putnam), bajo una institucionalización convergente, domesticadora, normalizadora, en este campo académico, en una matriz disciplinaria, irrumpe la incondicionalidad de pensar supuestos, de considerar esos goznes sobre los cuales se duda, se conoce, se cree, se tiene certezas (*hinge epistemology*).

xxi) Volver a la revolución: una tesis que acceda a aquello que previamente resultaba inaccesible. Volver, pero con la prudencia que advierte que “ver de manera nueva” difícilmente sea algo más que una metáfora.

xxii) Las tesis son relativas. La base firme del relativismo: Deleuze en *El pliegue*:<sup>9</sup> el relativismo no es la relatividad de la verdad sino la verdad de la relación.

xxiii) La anomalía, ese encuentro se desvía del comparar lo comparable, de los trazados del sentido común (y tantas tesis apenas son más que un estereotipo foucaultiano, un dogmatismo butleriano...), de los discursos conmensurables (hay tesis que marcan excepciones, pero implican una enorme exposición, y ponen a prueba los nervios del tesista y del director).

xxiv) La voluntad de comprender, esa buena voluntad comunicativa, orienta a la mayoría de los evaluadores, pero no a todos. Lleva, frecuentemente a calificar con las mejores notas a las tesis, pero el tesista que enfrenta su defensa no tiene la certeza de que ese será su caso (una razón de las buenas notas de las tesis doctorales: las bajas notas se ven como un castigo profesional a futuro, un daño injustificado, por eso es común que al desacuerdo en la defensa le siga la celebración conjunta del dictamen).

xxv) Esto cósmico, social: chocar con tesistas que realizan aproximaciones críticas e interdisciplinarias, en espacios que contienen y brindan herramientas para la producción de las tesis críticas e interdisciplinarias, y para el acceso a becas y subsidios. Pero esto no debe llevar a engaños: persiste, como oleaje principal, el dogmatismo, se mantiene la deuda ecológica en la enseñanza del derecho, son escasos los profesores-investigadores de tiempo completo.

<sup>9</sup> DELEUZE, Gilles, *El pliegue. Leibniz y el Barroco*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

xxvi) *Parresía*, el coraje de decir la verdad, la profesión de fe honesta, crítica, incondicional, tal compromiso con el revisar límites y principios, tiene un costo (Albert Hirschman).<sup>10</sup> A veces, con la autoridad de un director, bajo un patrocinio especialmente reconocido, esa potencia crítica puede devenir acto. Pero francamente, lo que abunda en el armario de tesis es el *como si* crítico, es cierta impostura (el 17 de octubre de 1910, a sus 23 años, Carlo Michelstaedter presenta en la Universidad de Florencia su tesis, *La persuasión y la retórica*,<sup>11</sup> acto seguido se suicida: en la retórica, esa muralla de saberes, instituciones, códigos, se diluye la vida; la persuasión, posesión presente de la propia vida, nunca es).

xxvii) El trabajo intelectual, eso despreciado, odiado y casi plenamente aniquilado en la China de la Revolución Cultural (hace medio siglo se lanzaban consigas, por ejemplo, contra el apriorismo kantiano), tensa uno de los valores tradicionales de la ciencia: el comunismo.<sup>12</sup> La tesis es individual, debe ser en algún sentido (¡y quién podría identificar ese sentido!) original, y es propia, propiedad del autor. Podría decir un cartel en un archivo de tesis: “bienes públicos”. Podría tratarse como un bien común, y eso debe ser el conocimiento. Pero dos tendencias alejan ese ideal: elitismo y mercantilización. Aunque se extienda, aunque se incrementa la titulación, el doctorado integra una minoría. Y la autoridad de la tesis pronto se verá medida por indicadores de impacto.

xxviii) En las tesis hay repetición (generalidad, semejanza y cierto aire de igualdad, pero sin que se alcance ni la identidad, ni su opuesto negativo), quizás más que diferencia (la diferencia conceptual suele ser menor, aunque eso delicado, casi una diferencia que no lleva a conceptualizar la diferencia y que difiere sentidos y referencias). Léidas en serie, todas las tesis, en síntesis, son kantianas o están en el kantismo: aparece una *necesidad* en las tesis: la crítica de la materia, del material con el que se ha construido un tema, y se reconstruyen criterios, se ordena y reordena, se muestra un equilibrio reflexivo que se solapa a otros previamente analizados; se forma la “tesis” (y claro, de ese modo, en el recorrido hegeliano, tras las antítesis que explora la tesis, en su

<sup>10</sup> HIRSCHMAN, Albert, *Salida, voz y lealtad*, México DF, FCE, 1977.

<sup>11</sup> MICHELSTAEDTER, Carlo, *La persuasión y la retórica*, Madrid, Sexto Piso, 2009.

<sup>12</sup> MERTON, Robert, *Social Theory and Social Structure*, Free Press, 1968.

autoconciencia, se aguarda un momento superador, conclusivo, síntesis que apenas puntuada se disemina, fenece).

xxix) El momento feliz conjuga ética del estudio, imaginación y deseo. Reconocer una diferencia, liberada de los límites que impone (que imponía, dejando atrás eso impuesto) el representar, sentir el efecto liberador del pensamiento, sentir el “claro en el bosque”, aunque pronto el claro oscuro vuelva a teñir el movimiento del pensar.

xxx) La investigación jovial, ¡oh adolescencia!, puede extraviarse en la normalización, en el alineado de citas, en la apropiación, actualización del conocimiento. Tesis simulacro de tesis (“estado del arte”), estadística de la oficina de doctorado.

xxxi) Pero enseguida se advierte lo que aprehende la repetición: iterabilidad, diferencia del movimiento de la repetición; experiencia singular que hace a la intensidad del tiempo del tesista, también generacional; que actúa en el proceso pedagógico y de investigación de una institución.

xxxii) Las tesis pueden pensarse como una literatura menor, pueden ser eslabones de un devenir teórico, de un proceso. El nomadismo del tesista al investigar es un modo de estar en la academia, de persistir, de proseguir. Eso menor se conecta con lo instituido, le dona vitalidad.

xxxiii) Elucidaciones atinadas, sin extrañezas literarias, buscan impresionar sin perturbar. Las tesis son manifiestos moderados. Atienden a tesis que han establecido un suelo común; es raro que una tesis lea y escriba sobre otras tesis contemporáneas. La tesis se escribe para un jurado, para una autoridad que viene del pasado.

xxxiv) Una tesis de aquel para quien la tesis nunca está dada: se pregunta, se interroga por ella, la desborda. ¿Qué la mueve? ¿Acaso servir, ser útil al “pueblo”, a la sociedad, la institución, la cultura?, ¿participar en la “conversación de la humanidad”?

xxxv) Pocos dictámenes tienen el coraje de decir la verdad. Muchas tesis son no-cognitivistas: no agregan saber, no realizan aportes, no problematizan el contenido de la forma (y la lectura de la tesis, salvo excepciones, pronto se encamina al olvido). Si se realiza una reconstrucción de un campo temático, no suele ser especialmente relevante para el evaluador, aunque lo haga constar en el informe que eleva, como es usual. Pero el dictamen, como la tesis, interviene en el ámbito de reconocimiento.

xxxvi) La tesis, verdad a priori contingente,<sup>13</sup> interpela al lector: requiere un involucramiento imaginativo que el evaluador (el científico profesional) le escatima. La tesis, el gesto, el modo de hacer un corpus, apenas roza e incide en la reflexión del evaluador (suele reconocer en la tesis lo que conoce, y poco más: el resto se omite como si se tratara de una cuestión externa; externa, claro, a un pensamiento momificado).

xxxvii) La principal demanda del tesista a su guía de estudios es terapéutica: le requiere contención. A veces también busca influencia (seguridad en la selección de los evaluadores). El director reafirma su autoridad: suele ser citado, estudiado (Paul Feyrabend puso en ridículo a Popper, el director que impulsaba las carreras de los tesistas que citaban sus textos). Cada tanto, una tesis pone en crisis al director (la angustia del guía ante el tesista que lo pone en una escena salvaje; la decepción que le irrumpe al constatar que la tesis no es “su” tesis).

xxxviii) En la inflación de literatura académica, y de tesis, el olvido (*Leteo*, Harald Weinrich)<sup>14</sup> predomina en la instancia de conformación del corpus y también en la redacción de evaluaciones, aunque se invoque y ejercite la interdisciplinariedad, aunque se expresen los méritos de la investigación (¿se requiere una tesis sobre la narrativa de los dictámenes sobre las tesis, y sobre las fórmulas asentadas en el libro que registra las defensas de tesis?).

xxxix) Aun así, en este entorno, las tesis tienen una dirección opuesta al dogmatismo. Se apoyan y trazan un horizonte de intervención, de acción protagónica de investigadores-docentes.

## Dos

i) ¿Acaso todavía sea posible esperar estudios doctorales originales? ¿De dónde provendría la posible originalidad?, ¿de los márgenes y distancias, de exóticas experiencias de extrañamiento? ¿Pero esos ejercicios de distanciamiento no se han registrado una y otra vez, hasta obrar en los mapas y las actas, en el almacén de tesis?

ii) La burocratización del trabajo de investigación implica una forma, si se quiere metafórica, de judicialización —por cierto, no la imaginada

<sup>13</sup> KRIPKE, Saul, *El nombrar y la necesidad*, México DF, UNAM, 1995.

<sup>14</sup> WEINRICH, Harald, *Leteo. Arte y crítica del olvido*, Madrid, Siruela, 1999.



por Kant bajo la figura del tribunal de la razón—, expresada en las diversas instancias de evaluación. El acceso a becas, subsidios y reconocimientos, el acceso a la investigación no es democrático. Y en el apilar tesis se pueden advertir cordilleras de cooptaciones, proyecciones, ratificaciones, mecánicas de reafirmación de lo mismo, de los mismos. ¿Cómo, entonces, bajo el magnetismo, en la captura de este imán convergente puede emerger la divergencia, apenas una tematización o una problematización que escape de la variación previsible?

iii) Dos tesis de la Facultad de Derecho, UBA, ejemplifican un pasado reciente pero ya caduco: las de Enrique Marí<sup>15</sup> y Enrique Kozicki,<sup>16</sup> tesis propias de una *ciencia jovial*, en las antípodas de las tesis crepusculares de tantos jóvenes becarios: ambos textos, los últimos actos académico-intelectuales de Marí y Kozicki, comparten un perfil de plan de tesis que en muy poco tiempo se ha vuelto extraño. Mientras aquellas tesis se exotizan, la tesis que se conforma y consiente en cada expediente de tesis suele reafirmar a los objetos de conocimiento, a los sujetos de saber, a los conceptos reconocidos: tesis a tesis, se declama la adhesión a un pilar regulativo de la racionalidad moderna, a la vez que se lo deniega en la práctica del conocer: se hace extraña la tarea kantiana y husserliana, la reflexión filosófica sobre los límites, la ejercitación de la racionalidad como crítica persistente de la razón sobre sus obras y su obrar, como trabajo de la negatividad, como mimesis y promesa de felicidad. La tesis, desde la inscripción hasta la titulación, se hace burocracia y papeleo, despacho, comisión, evaluación; se normaliza y disciplina, se disemina y almacena (un miembro de una comisión de doctorado cualquiera podría decir que el doctorado, fábrica de redundancia inflacionaria, es un “almacén de ramos generales”). ¿Qué reconoce, entonces, la titulación, el doctorado, más que la filiación, el artificio de afiliar, de inscribir hijos en la familia académica? Una apelación: quizá más que la proyección de escasos ejemplos, la paradoja pragmática en que incurre esa proposición obligue a borrarla del acto y del acta, o puede llevar, por lo menos, a cancelar, dejar en suspenso lo recién afirmado.

<sup>15</sup> MARÍ, Enrique, “La teoría de las ficciones en el derecho, la filosofía y la literatura”, 2001.

<sup>16</sup> KOZICKI, Enrique, “Hamlet, el padre y la ley”, 2003.

iv) ¿Qué interés articula el interés académico? ¿Acaso alcanza la entidad de lo público? Podría decirse —en vano, claro, en el espacio de lo más banal— que toda tesis es política. ¿Pero una tesis puede salir de su espacio, el archivo que la almacena, y sin traducción llegar a otro lugar, a la esfera pública? No hay obstáculo, se dirá. Aunque la escritura sea el obstáculo. Un tono se reconoce en las tesis, es la tonalidad de la especialización. Si la tesis es un ejercicio de especialización —esa especialización podría señalarse como propia de la expectativa académica—, por ese refinamiento se fija el resultado, la calificación. Pero la esfera pública se hilvana desde la suspensión del interés especializado. Entonces la tesis en la esfera pública, cuando se hace libro publicado, localizado en los estantes de las librerías, circula como traducción de los intereses especializados al supuesto interés público por el conocimiento. Quizás la tesis, cuando no tiene el destino de máquina, de intervenir en la producción de artefactos, de ser una pieza o engranaje en algún dispositivo técnico, no pueda más que ser periodismo. Información, mercancía también, fetichismo de esta mercancía/tesis que recorre como un espectro el mundo, lo va poblando de juicios racionales, de mentes racionales: ¿pero acaso las tesis enderezan creencias? ¿Podemos concebir a las tesis doctorales, o por lo menos a las publicadas, como militantes, integrantes de una vanguardia, un partido metafísico correctivo? Quizás el interés estético, que Kant caracterizó como interés desinteresado, ayude a comprender la tesis como finalidad sin fin, como finitud donada a un interrogar sin fin, donación archivada, musealizada. Más papeles para el almacén: tesis, libros, diarios si logran salvar su destino de pasta de papel.

v) No hay movilización del mundo sin tesis. La tesis registra, traza curso, uno de ellos es la revolución, en ese sentido se habla aún de “revolución copernicana”. En los cursos, en el camino de la tesis se construyen espacios y temporalidades, se constatan rupturas, emergen formas, en el campo de las “humanidades”, la forma es literatura, es estilo testimonial, es uso austero del lenguaje, empleo de las metáforas más despojadas de subjetividad, es literatura del no-yo, es literatura naturalista, retórica objetivista y empirismo salvaje, es ficción en la que el objeto se describe y conceptualiza por sí, como una fenomenología en la que la cosa misma se autoobjetiviza y autoanaliza ante la memoria, el cuaderno,

la pantalla y todos los espejos de la naturaleza dispuestos por el investigador. ¿Por qué llamar método si es forma, retórica? La tesis se hace a veces interrogando, se hace eslabón de una cadena de tesis, es medio de información, término medio entre el presente y el futuro. La tesis extiende redes, podría decirse que la tesis construye, pero el construir parece una trampa que resulta construida por los tesisistas —como también su reverso—, el naturalismo. La movilización entonces, ya en el fin de la era de las grandes revoluciones (en la política, el arte y la ciencia), tiene una caja de herramientas dotada de microteorías y se dirige a abrir cajas negras, a destapar cajas de Pandora, con suavidad y sutileza, con profesionalidad. ¿Se ha extraviado la macroteoría? El movimiento carece del mirar intenso propio de la teoría, esa intensidad violenta ya es miasma, pestilencia impuesta, no aroma auténtico, delicadamente perfumado con citas. La caja de herramientas se usa para ingresar a la caja negra: la perspectiva es internalista. La tesis se encamina, avanza en su campo comprensiblemente indiferente a lo ideológico y lo político, dejados afuera. Pero acaso ninguna tesis podría sostener su movimiento sobre un suelo abonado por el rechazo radical a la filosofía —ni aun si se admitiera una fotografía como tesis—, ya que se trata de la instancia en la que se pone en cuestión justamente toda radicalidad, incluida aquella que absolutiza y universaliza prácticas y construcciones sociales. La historia de la práctica jurídica implica tesis —aun la historia de tesis críticas de las tesis, tan radicales como la risa de aquella muchacha tracia, observadora, atenta, que con su risa ante la caída del Tales teorizador en un pozo marcó el nacimiento de la filosofía—; la caja de Pandora, sus redes, niveles, traducciones, sus espacios y mobiliario no podrían observarse sin tesis teóricas. Y su omisión arrojaría la tesis a los brazos francos de la filosofía espontánea, al realismo del sentido común propio del realismo hollywoodense, un sentido común curiosamente devenido extraño, extravagante en la tribu de los exploradores de cavernas/cajas. Tal apropiación de lo hylético, aunque quizás anhelable, tal vez haría obesa a la mirada unidimensional y la rendición a las cuentas de un fundacionalismo evidencial mostraría la flaqueza, la falta, la deuda teórica en una tesis que se autodisolvería como tal. ¿Acaso se pueda encontrar un camino ejemplar en la perspectiva wittgensteiniana de observar terapéuticamente los juegos de lenguaje de las cajas/tesis en las formas de vida, mostrando

además que no vale la pena concebir y oponerse a tesis filosóficas? El camino de la tesis queda entonces como un acercamiento — a objetos, sujetos, conceptos, a redes, tecnologías y sentidos— desde *un* lado, y se orienta; se acerca ella, la tesis, en su caminar de atenta observación e interrogación al mismo lugar desde *otro* lado, y se desorienta.

vi) En ese camino aparecen y perecen polaridades, se hace fecundo lo híbrido. ¿Cuán moderno aparece el mundo del derecho? Abierta la caja de su práctica, se lo observa como contra-moderno: el tiempo que despliega, jornada tras jornada, aparece como circular; el espacio que configura, es opaco, ritual, burocrático, propio del despacho. La dicotomía proceso-producto se corresponde con cierta, entonces, no modernidad (kafkiana) del derecho y, en su faz más luminosa, con una modernidad (weberiana) del derecho, y entonces la intervención etnográfica —esa metodología moderna, hija del *ego cogito* cartesiano y del “yo conquisto” cortesano (por, claro, Hernán Cortés)— puede dejar constancia de la ruptura con la crítica (acaso un paréntesis que ahora se ha cerrado) y de la inmersión en estudios “empíricos” del derecho. Pero para evitar que este camino conduzca a un callejón, la filosofía, tal vez las aproximaciones filosóficas del lógico y etnógrafo Wittgenstein y del archivista, arqueólogo y genealogista Michel Foucault, muestren aún un campo de trabajo, también para salir del callejón de la crítica hecho en base a prejuicios (como lo señala Bruno Latour en *Ciencia en acción*).<sup>17</sup>

vii) ¿Por qué es más observable la conducta de los nambiquara que la de los “operadores” jurídicos? ¿Cómo se hace caja negra una práctica para los participantes?, ¿a partir del culto al resultado? Reconocidas aquellas dos caras de Juno (Latour), proceso y producto, se abre un horizonte para observar detalles en las esferas. “Dios está en los detalles” era el lema de Aby Warburg: los detalles del derecho aparecen, ahora, como desocultadores de la práctica jurídica y de la retórica que se monta alrededor de sus productos, esos objetos de la dogmática y la teoría jurídica. Un programa de investigación fecundo, el elegante minimalismo teórico, demanda sofisticación para sostener su mostrar y desplegar sus tesis austeras; sin grandilocuencia se dicen cosas relevantes, detalles de la caja, de la máquina y la industria del derecho, pero capaces de descentrar

<sup>17</sup> LATOUR, Bruno, *Ciencia en acción*, Barcelona, Labor, 1992.

y complejizar retóricas asertivas frecuentemente reductivas en su análisis de la racionalidad o en la predicación de horizontes de justicia. Quizás por momentos se estabilice, en el espacio académico y por un breve lapso de tiempo, el péndulo del teoricismo y el descriptivismo, del empirismo y la abstracción, pero es probable que pueda seguir observándose la némesis en los enredos y rodeos de la teoría y la observación, en sus formas supervivientes y en el mirar a lo lejos del tesista para traer lo cercano, en la tarea imitativa que nunca se consume, que no acaba de realizar el anhelo mimético. Entre las escisiones y las mimesis, entre ajustes en los paradigmas, proyecciones y pruebas imponderables, entre la veracidad de la expresión de un hecho o un sentimiento, y los criterios que la distinguen del como si del fingir, se reconoce la maestría del tesista por la sutileza del tono teórico, por la suavidad de los trazos inscriptos, por la cautela en la escritura que remonta las imposibilidades hacia la palabra justa, esa justeza que exige vagar como un fantasma entre espectros, vagar como espectro entre expedientes. Pero ya, casi sin advertirlo, la tesis espejo de un campo devino lámpara.

viii) Las tesis habitan entre giros pragmáticos y persistencia de acentos en la sintaxis y semántica del derecho, en el ensamblaje de los contextos de producción y de justificación, en las controversias que escapan de la reducción, en la atención a los contextos de los textos, a los estilos de producción y los modelos de enunciación y recepción, a lo que articula forma de vida con reglas. Y en su defensa se reconocen ceremonias, espacios teatrales en los cuales se domesticar los peligros que se ciernen sobre el lazo académico, también se observan existencias ancladas en esas ceremonias y actos de individuación, en la búsqueda del reconocimiento doctoral. La tesis condensa la subjetivación del sujeto de conocimiento, informa sus rutinas de lectura, muestra su estética, su modo de disponer de la tecnología literaria.

ix) El espacio, receptáculo, esfera, Platón en *Timeo* llama *khôra* a la localidad, el lugar, el emplazamiento, a eso que no parece ser una cosa pero que da lugar a las cosas. La tesis advierte la poética del espacio, la capacidad realizativa y la densidad del espacio literario, el espacio de las proposiciones. Los modos de hacer la tesis se entrecruzan con los modos que adopta la existencia humana en ese ahí, en el escritorio, en la biblioteca, en el archivo, rodeados de aura de sacralidad. Desde allí

se hace la tesis. Ese espacio, materializado en enunciados, muestra una episteme, una configuración de saber y, en ella, reluce ese mínimo epistemológico, la estética.

x) La tesis parte de la crisis. Desde el abismo, en el pozo tan profundo yace la verdad, pensaban Demócrito y Heidegger. Ante la crisis, que es crítica, juicio y criterio, se investiga cómo el saber jurídico se desoculta a través de formas, prácticas y sensibilidades. En esos pasajes hay procesos de transformación en los cuales los hechos se hacen lenguaje controversial, se anexan, se ensamblan, se yuxtaponen a textos legales precedentes y se transforman, así el manifestarse de la rutina de los expedientes, el corrimiento del cielo de la dogmática a la práctica ordinaria.

xi) Las tesis son expedientes. Almacenadas, apiladas, el espacio de las tesis levanta torres de Babel. Imposible negar esa materialidad. Tesis reglamentadas, administradas, conectadas al dispositivo jurídico, a la estadística y los archivos estatales (siempre cercana, la obra de Michel Foucault acompaña a tantos tesistas.) Hacer tesis es tejer redes. El individualismo metodológico del tesista participa del colectivo de pensamiento.<sup>18</sup>

## TRES

i) La academia, una heterotopía, se sostiene en las facultades de enseñar, instruir, transmitir, preservar, estudiar, investigar, ensayar, observar, conceptualizar, criticar, negar, imaginar. Es un territorio: el campo académico. ¿Es acaso un modelo de polis: la comunidad de saber? Es, apenas, una ficción de tierra sin mal, una superficie de hospitalidad y sobre y bajo ella, en los intersticios de sus facultades pedagógicas y epistemológicas, más allá del develado de sinsentidos, cautiverios y extravíos de la racionalidad, y más acá de la anulación de hostilidades, se despliega un modo de violencia: simbólica, pero disciplinaria, un ejercicio de autoafirmación, una exhibición de lo común, dogma, canon, autoridad. La división de tareas entre las facultades es una herencia y una hipoteca, tradición sobre la que nos alzamos y carga para afrontar horizontes. Horma que modela el cuerpo, que media entre la tierra y el pensar, esfinge de coerción y libertad que divide las tareas de campo, distribuyendo áreas de conocimiento. El campo académico está hecho de *tierras*

<sup>18</sup> FLECK, Ludwik, *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, Madrid, Alianza, 1986.

*duras*. Tierras loteadas, terrenos institucionales, apropiados, fiscalizados. Más allá de las tierras brutas, estas tierras duras de los hechos sociales, tierras que sostienen la duración de lo instituido.

ii) La universidad no es universal. Nuestro universal-local, la Universidad de Buenos Aires, en un sentido superfluo no es una institución colonial (se fundó en 1821), en un sentido histórico responde a una tradición obviamente eurocéntrica. Las competencias, las jurisdicciones responden a reglas, a normas trasladadas. *Nomos* que se traslada de otras tierras, que ara hasta que, sobre la tierra removida, edifica sedes. A veces, como si fuera otra expresión más de la dialéctica devenida universal de cultura y barbarie, las redes de fuerzas también inciden en aulas, despachos, salones y pasillos del universo universitario. A veces se vuelve a los cimientos y se recuperan antiguos cauces, que se dirigían a otros destinos. Y cavando en las tierras más duras, en estas endurecidas por el cemento de lo instituido, se hacen más obras, otras obras que demandan el magisterio, la más alta competencia instituida en el campo académico: el doctorado. Pero no se alcanza ni aun así el saber absoluto. Las tierras se nos aparecen duras. Sobre esa dureza en general se circula. Y la dureza de la tierra no se experimenta. Pero a veces, ante esa fuerza rígida, grave e inmovible, se choca.

iii) Antropología y derecho configuran dos campos, dos espacios académicos diferenciados, con algunos solapamientos y una endurecida indiferencia recíproca. El proyecto de transitar y traspasar fronteras tradicionales, el ejercicio kantiano de trascender demarcaciones para afrontar la tensión entre las imposiciones institucionales (los duros moldes que se le imprimen al procesamiento de la demanda de reconocimiento de lo diferente, hasta lograr con esa dureza deshacer la diferencia) y las demandas de reconocimiento que resisten y rebasan los duros embates de la legitimidad instituida, apenas suele ser tomado en serio. Aunque sea común declamarlo, se evita excavar en los núcleos de esa dureza, se esquivo el riesgo de transgredir límites y quedar sin lugar, desubicado, desalojado. Esa investigación, de persistir en la excavación de su materia, entre la pasión y el sudor, no puede menos que experimentar durezas: la dureza de arar en tierras áridas, entre la marginación y la dignidad, la pobreza y el ascetismo, entre sonidos y sentidos lentamente apprehendidos.



iv) La universidad no tiene un espacio privilegiado, una meta-facultad desde la cual podrían evaluarse cada una de las facultades y sus interacciones: al modo de la metafísica y la metahistoria, o —si acaso fuera posible un metalenguaje— las eventuales perspectivas del metaderecho y la metaantropología, también podría serlo el *metadoctorado*, que seguramente no tendría ningún parecido con los posdoctorados emergentes y de moda. Sí hay metas, búsquedas compartidas o un aire familiar, solapamientos de facultades: el futuro perdido se lo busca en acciones del pasado enterradas —así, las intervenciones de la antropología forense—, y las escisiones instituidas se suspenden, repliegan o niegan en foros académicos. Sí hay demandas de expandir las etnografías de las tesis, de los proyectos, de los estados de sitio académicos, del duro canon jurídico, del eclipse del asombro y la tiranía de la repetición. Pero ellas apenas se realizan. Y en la universidad predomina el regionalismo; éste reglamenta la importación de métodos (otros caminos, sobre otras tierras, hacia otras direcciones, otros senderos trazados en lo árido, más desmontes analíticos sobre lo que aparece como bloques duros), regula el reconocimiento de tesis y la producción de tesis. Por eso a veces, solo a veces, la defensa de la tesis es precedida por un ataque y es seguida por un conflicto. La acusación: incompetencia, ajena al campo de los juristas. ¿Cómo, si no es por la regla de exclusión, se le haría justicia a la doctrina y la jurisprudencia, a la dogmática del derecho, a la fe en la tradición, a la profesión? Una tesis así, ¿debe ser rechazada?, y su proyecto de tesis doctoral, ¿nunca debe ser aprobado? La oposición sigue atrincherada en su tesis.

v) La máquina jurisprudencial, su mecanismo demarcatorio, su relato justificatorio, todo ello instituye distancia. Endurece el cultivo del derecho, que queda dentro de un terreno alambrado. Tierra y límites: tal dimensión del derecho participa de la organización de la experiencia dogmática. Se excluye, se deja fuera, en la intemperie y el desasosiego, los proyectos y las tesis que rebasan el análisis jurisprudencial, el camino sobre tierras transitadas, consolidadas, pavimentadas. A lo lejos, como extraño ideal, quedaría el “libre mercado de pensamientos” (Popper). El camino de investigación está normado; las concavidades reflexivas están iluminadas, evitando riesgos, sorpresas, imprevistos. En este mercado hay cooptación, influencia gravitatoria de la autoridad. Por lo menos



hasta que, del aventurarse al conocer y pensar, la excepción rehaga la regla. Tal la dureza del *nomos* de la tierra universitaria.

vi) Para el campo del derecho, para la dogmática jurídica, la etnografía produce el efecto que Viktor Shklovsky le asignaba al arte: desfamiliariza. Ante la familia de las tesis jurisprudenciales, ante la prudente profesión de los juristas, deviene imprudente ensayar aquella perspectiva exótica desde la cual deviene extraño el derecho y se manifiesta la dureza del artificio que sostiene lo familiar. Tal quiebre del automatismo en la construcción de mercancías académicas raramente pasa inadvertido, aun en los comienzos del siglo XXI. Una tesis, recuerdo un caso, desde los pueblos *originarios*, llega a ser *original*: se vio, por ella, como si fuera por primera vez, la ajenidad de la antropóloga, tan extraña a la lectura jurisprudencial compartida por la comunidad de los doctores en leyes. La etnografía singularizó la tesis. Y ello significa que universalizó la tesis. El jurado, en cambio, perseveró en el credo de su parcialidad. Así resultó el fallo: la evaluación única en esta academia por el rango del voto disidente. La singularidad de ese voto reside en el rechazo a lo otro, tanto a la etnografía como al diferendo por las imposiciones del Derecho estatal. Más allá del contenido cardinal de la tesis quedó reconocida la catálisis que desencadenó: detuvo y suspendió la normalidad del juicio, la expectativa tribunalicia, y quedó impreso un disenso irremontable, ante el cual toda apelación y búsqueda de consenso cayó en tierra yerma y, contra la buena voluntad que *debe* orientar al entendimiento, llevó a devaluar la evaluación, a endurecer la calificación. Dos jueces orbitando ante la dureza del tercero, del cruzado que reprobó la falta de consideración de los sacramentos dogmáticos, que censuró el descontrol del proyecto y de la tesis.

vii) La secuencia del caso recordado tiene relevancia más allá de su tesis y de su defensa pública. La obra hizo algo no habitual: des-obrar, poner en cuestión un eje pragmático del hacer en este territorio (hogar de comunicaciones pedagógicas y científicas, también de reverencias y demostraciones de fe revistadas de argumentos y pruebas). Ella fue, más allá de cualquier intención, oponente. Se lo podía prefigurar. Se configuró esa tensión dura, oscura, fría. Pero luego emergió una reconfiguración. O, al menos, una ficción, o una ciudad Potemkin sobre esta tierra dura: el fingimiento de figurar en una red y configurar una red de antropología

jurídica, entre antropólogos y abogados, entre las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho. Entre *mythos*; así cobran impulso organizaciones e incidentes, así los expedientes estructuradores son puestos a la vista, quedan expuestos por una representación —mímesis—. Lo heterogéneo, la causa de la discordia, halló espacios en la configuración, que diferencia y articula, trama y testimonia. Uno, la discordia investigada por la tesista, vinculada a una demanda de tierra que halló recepción en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Otro, la discordia causada por la tesis de la antropóloga, en su causa doctoral. Dos configuraciones solapadas, dos articulaciones de diferendos y reconocimientos. Dos testimonios de una cultura dominante que eventualmente aceptaría, en base a *la razón*, y por la propia decisión de sus jueces, quedar relegada. ¿Pero acaso allí, en los tribunales del derecho y de la razón, votan unos jueces por preservar el sueño dogmático y otros lo hacen animados del pensamiento crítico? ¿Y *deberían* ser críticos los jueces de uno y otro tribunal? ¿Pero juez y crítica no configuran, más bien, un oxímoron? Quizás la antropología responda a esta paradoja pragmática, prosiguiendo la saga de encuentros del desencuentro. ¿Qué voces oyen los abogados? ¿Cómo leen los juristas? Pero el desencuentro también refiere a la indiferencia hacia la cultura académico-jurídica, verdaderamente exótica, árida y yerma para los dominios de la antropología. ¿Acaso ya se desplazó ese desencuentro? Mejor, ¿cómo se reconoce el punto de desencuentro que obstaculiza el trabajo colectivo, el involucrar esferas académicas escindidas?

viii) Pobres las tesis en las que se priva de imaginación al pensamiento. Imaginar una tesis posibilita trazar mapas. La apertura a observar, preguntar, problematizar y pensar no es la propia de un paseo turístico: es ir en la dirección opuesta al tour que recorre congresos o aulas de jurisprudencia. Las tesis etnográficas ayudan a pensar parecidos y diferendos entre los procesos estudiados y el espacio institucional de reconocimiento del estudio. La etnografía ayuda a leer en la ambigüedad, a leer a veces con pesimismo la retórica del reconocimiento —la etnografía reflexiona acerca del resultado de luchas y demandas—, interpela acerca de cómo un logro deviene en desposesión, el empoderamiento en alteración, el progreso del derecho en documento de barbarie.

ix) La visión, la visión intensa, la observación cultivada, eso que hace a la teoría, y que hace entonces a la tradición universitaria, tantas veces parece extraviada en el campo de los estudios jurídicos. Una recuperación indica un reparar. ¿Cómo reparar la colonización, que sigue sin fin? El suelo de la universidad parece poco fecundo para reparar despojos y para pensar lo local, aquel otro y este mismo. Y aquellas tierras áridas quedan, en la universidad, perdidas en la abstracción del espacio. En estas tierras duras se practica un pastoreo espiritual en la socialización profesional, en la dirección de proyectos y tesis, becarios y tesistas, en los concursos y la asignación de títulos honoríficos. Es una zona semi-árida. Se ponen en juego títulos, se tematiza el parcelamiento, el área de especialización. Y la demanda de reconocimiento. A veces, excepcionalmente, las tesis presentan la demanda de reconocimiento de anomalías del paradigma, críticas a las justificaciones que se imponen.

x) En un comienzo, la palabra del otro, el discurso al cual se suma la voz propia. Y la interpelación, la demanda de reconocimiento del tésista. Desde ese comienzo, el derecho aparece como herramienta para demandar respeto, consideración, evaluación. Desde el comienzo del doctorado, un plan de tesis demanda respeto a la diversidad del investigar. Y ante una tesis doctoral se observa un rito de pasaje, mediado por el reconocimiento de una comunidad de investigadores. Se evalúan, desde saberes, valores y sensibilidades, vínculos, prejuicios e idiosincrasia. Las autoridades de la comunidad toman el tiempo, disponen de él para dictaminar. La tesis obra analizando, comparando, disociando. La tesis promete superar. En la práctica académica, disociar provoca un cierto pesar en el saber. Un no reconocimiento de la pluralidad de la identidad doctoral de los doctos en una facultad empobrece el saber universitario. El derecho a la antropología en las escuelas del derecho admite con cierta indiferencia o resignación, cuando activamente no la desprecia, la investigación etnográfica. En el tejido del escindir naturaleza y artificio, así como en el escindir el tejido de artificio y naturaleza, la dogmática opera sin mirar a lo lejos y sin contar de cerca. Una tesis debe, en cambio, observar los contextos de acción, analizar los sentidos impresos por los participantes, seguir a los actores en su terreno, reconstruir un “nosotros” que muestre la portación de una cultura común. E interpelar a las políticas de la identidad. En el juicio académico de la tesis se escenifican los estilos

de resistencia y aceptación de la interpelación implícita a la metodología de conocimiento y a la política de reconocimiento centrada en la identidad. No en menor medida que *aboriginalidad*, la comunidad de juristas es una comunidad imaginada. Sin identidades hipostasiadas, sin esencializaciones, no hay “jurisconsultos puros” o “indios puros”. Pero, como lo muestran los diferendos inter e intracomunitarios, aparecen las tensiones de minorías que le demandan reconocimiento a una mayoría instituida.

xi) Acaso el entramado de caminos se ha activado e intensificado y las investigaciones ya solapan planos y parecen desenvolverse más allá de cualquier querrela académica. Pero cierto malestar persiste.

xii) Las investigaciones presentadas en los posgrados de la Facultad de Derecho son, en su gran mayoría, tesis dogmáticas. Los trabajos híbridos, que atienden al derecho entre la filosofía y la sociología, la antropología y la historia, la psicología y los estudios literarios, causan incidentes, pero estos diferendos también inciden en la búsqueda de senderos de investigación y de reparación. El mestizaje del estudio del derecho, la fecundación cruzada, algo así como un derecho al poscolonialismo en los estudios de derecho, un derecho al perspectivismo que afecte y traspase demarcaciones, apropiaciones y propiedades que hacen del estudio del derecho, de la investigación del *nomos* de la tierra, del *nomos* de lo común, otra tierra árida, un campo alambrado. Queda interrogar, así, por lo que informa de esta, nuestra cultura académica, aquella cultura estudiada por la etnografía. Queda pensar, desde esa etnografía, otra perspectiva, otro campo desde el cual conocer nuestra cultura jurídica.<sup>19</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G., *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.
- BECKER, H., *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.
- BRANDOM, R., *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI, 2002.
- DELEUZE, G., *El pliegue. Leibniz y el Barroco*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

<sup>19</sup> Las observaciones a este texto de Natalia Luxardo (IIGG) han ayudado a superar algunos errores. Los que persisten son responsabilidad del autor.

- DETIENNE, M., *Comparar lo incomparable. Alegato a favor de una ciencia histórica comparada*, Barcelona, Península, 2001.
- FLECK, L., *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, Madrid, Alianza, 1986.
- HIRSCHMAN, A., *Salida, voz y lealtad*, México DF, FCE, 1977.
- KRIPKE, S., *El nombrar y la necesidad*, México DF, UNAM, 1995.
- KUHN, Th. S., *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, Mexico DF, FCE, 1982.
- LATOUR, B., *Ciencia en acción*, Barcelona, Labor, 1992.
- “*Cogitamus*”. *Seis cartas sobre las humanidades científicas*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, C., *El pensamiento salvaje*, México DF, FCE, 1964.
- MERTON, R., *Social Theory and Social Structure*, Free Press, 1968.
- MICHELSTAEDTER, C., *La persuasión y la retórica*, Madrid, Sexto Piso, 2009.
- WEINRICH, H., *Leteo. Arte y crítica del olvido*, Madrid, Siruela, 1999.
- WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Tecnos, 2003.

Fecha de recepción: 12-12-2018.

Fecha de aceptación: 2-3-2019.



# Misceláneas





## **Decálogo para saber si se ha realizado una cita de un trabajo de nuestra autoría**

JORGE ISAAC TORRES MANRIQUE\*

### RESUMEN

En este trabajo el autor propone algunos aportes e ideas para poder determinar las citas realizadas a trabajos publicados por un autor y si estas se encuentran correctamente identificadas.

### PALABRAS CLAVE

Búsqueda de citas a textos - Decálogo de citas textuales - Cómo saber si me citan - Conozca si es que su artículo es citado - Citaciones a trabajos de autores.

## **Decalogue to know if a work of our authority has been cited**

### ABSTRACT

In the following article, the author presents and develops his important proposal as sui generis in order to make it possible to identify the citations made in works published by any author.

The aforementioned work stands out because of the particular approach that involves this task, from an integral and complete point

\* Consultor jurídico. Abogado por la UCSM (Arequipa). Doctorados en Derecho y Administración, y Maestrías en Derecho Empresarial y Derecho Penal, por la UNFV (Lima). Docente Principal, Representante Académico Internacional y Director de Desarrollo Curricular, de la California Silicon Valley School of the Law, SFO (USA). Revisor de la Revista *Forensic Research & Criminology International Journal* (USA). Correo electrónico: kimblellmen@outlook.com.

of view, not only for the embraced virtual space of the Network, but also for the refined strategy developed for that purpose.

## KEYWORDS

Search of quotations in texts - Decalogue of literal quotations - How to know if i am quoted - Know if your article is cited - Citations of authors' works.

## I. A MODO DE INTRODUCCIÓN

En principio, precisamos mencionar que la presente entrega, esto es, el atrevernos a escribir sobre la muy relevante temática, resulta ser producto de nuestra propia experiencia y reflexiones, así como del obligado, como reiterado, error acierto, de no pocos años.

Seguidamente y a modo de justificación, qué duda cabe de que una de las principales preocupaciones de un autor es que el producto de su aporte o producción intelectual se llegue a publicar, esto es, que sus propuestas sean de conocimiento del mundo del Derecho, de la Academia. Ello, a efectos de que las mismas sean debatidas y tomadas en cuenta.

Por su parte, resulta innegable también la imperiosa necesidad de trascender como presupuesto de quien escribe.

No obstante, lo que comporta a la naturaleza de la presente entrega, se encuentra relacionado con la contraparte, con una suerte de "otro lado de la moneda". Es decir, la toma de conocimiento que sus aportes publicados o puestos a la consideración de la comunidad académica han sido tomados en cuenta, o no, en la misma sede en la que fueron esbozados.

Y nos referimos en dichos términos, en vista a que en no pocas oportunidades diversas publicaciones jurídicas resultan ser consideradas, cuando algún docente las utiliza como material de consulta y eventualmente debate con sus alumnos. Sin embargo, registro de ello difícilmente, si no imposible, podrá ser ubicado en fuente impresa o virtual alguna.

Entonces, las publicaciones tomadas en cuenta resultan ser de legítimo interés de su autor, puesto que no deviene en suficiente su mera publicación. En ese sentido, cabe formularse la pregunta que cae de madura: ¿Y cómo hago para saber si me citaron?

Y ante todo y a propósito, es de acotar que “Las citas son un indicador del impacto y la visibilidad que un investigador tiene en su área de investigación”.<sup>1</sup> He ahí la contundencia y trascendencia del porqué querer tomar conocimiento de quién, dónde y cuántas veces se nos cita. Pues, no es lo mismo que nuestro trabajo sea solamente leído, importa también que sea tomado en cuenta en trabajos de igual naturaleza.

En este punto cabe dejar constancia de que dicha pregunta conlleva una resolución bifronte. Ello, en vista de que no resulta ser un tema menor, debido a que no solamente es difícil saberlo —pues tendríamos que adentrarnos en las diversas bibliotecas físicas o navegar en la Red de manera desorientada como infructuosa, lo que resulta inviable— sino también, en razón de que no existe a la fecha un método para dicho efecto.

Mención aparte merece que se señale que en iguales términos ocurre cuando se requiere averiguar si un trabajo de nuestra autoría (en impreso o virtual) se encuentra registrado o ha sido adquirido por una biblioteca o institución, nacional o extranjera. Es más, con la estrategia de nuestra autoría que presentamos y desarrollamos en la presente prestigiosa sede, se podrá encontrar además la totalidad de lugares donde se haga mención al autor y a los libros de su autoría.

Y por otro lado, cabe interrogar: ¿*Googlear* nos facilita el acceso a la información virtual del todo el orbe? Definitivamente no.

Así, traemos la presente estrategia o método, que a nuestro entender nos viene siendo de efectiva utilidad para lo mencionado, en los siguientes términos —no sin antes decir que el resultado de las búsquedas solo corresponde a un momento o tiempo determinado, por ello, es conveniente hacerlas regularmente y que tal cometido precisará de cantidades industriales de acuciosidad, minuciosidad, voluntad, tiempo, esfuerzo, determinación, paciencia, entre otros, por decir lo menos—:

<sup>1</sup> S/a. ¿Quién me cita? Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<http://www2.ual.es/apoyoinv/quien-me-cita/>>, España.

### A. CREAR UNA CUENTA Y ALERTA EN GOOGLE ACADÉMICO

Accesible a través de la liga: <https://scholar.google.es/> (en inglés, *Google Scholar*) es un buscador de Google enfocado y especializado en la búsqueda de contenido y literatura científico-académica. El sitio indexa editoriales, bibliotecas, repositorios, bases de datos bibliográficas, entre otros; y entre sus resultados se pueden encontrar citas, enlaces a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias en congresos, informes científico-técnicos, tesis, tesinas y archivos depositados en repositorios.<sup>2</sup>

Así, resulta importante crear una cuenta en Google Académico, puesto que ello posibilita la reunión de la totalidad de nuestros trabajos publicados en línea, lo que a su vez facilitará que los nuestros sean citados, debido a que dicha dirección es utilizada mayormente para la búsqueda de información científica especializada.

Y a su turno es también de considerar la creación de una cuenta en Google Académico, debido a que gracias a ello nos reportará en tiempo real a nuestro correo electrónico (*gmail*) cuando se haya encontrado una referencia a lo propio.

Así, se constituye en una opción basilar para poder tomar conocimiento de quien nos cita y, además, el número de veces que se lo hace.

No obstante, es preciso dejar constancia de que en modo alguno deviene en la panacea, ni mucho menos, en razón de que por nuestra experiencia hemos podido comprobar que solo registra una cuarta parte de las búsquedas encontrables.

### B. "WEB OF SCIENCE"

Seguidamente, tenemos que (WoS) es la base de datos por excelencia para la búsqueda de información sobre citas. Elaborada por Thomson Reuters (anteriormente conocido como ISI), incorpora las tres series de los Citation Index (ciencias, ciencias sociales y arte y humanidades), junto con dos series de los Conference Proceedings (ciencias y ciencias sociales). La información sobre citas se da para títulos publicados a

<sup>2</sup> S/a. *Google Académico*. Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[https://es.wikipedia.org/wiki/Google\\_Acad%C3%A9mico](https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Acad%C3%A9mico)>, San Francisco.

partir del año 1900, en el caso de la serie de ciencias; 1956, para ciencias sociales, y 1975 en arte y humanidades.<sup>3</sup>

La presente herramienta proporciona un tutorial para la búsqueda de citas, a través de: <https://media.upv.es/player/?id=fa2ea72f-9462-8d40-b5cd-f8358d90f0b7>.

Sin embargo, al igual que Google Académico y conforme se puede apreciar de la definición recurrida, la presente opción abraza importante información, pero no de manera completa o consolidada.

### C. "SCOPUS"

A continuación, esta plataforma en su traducción del inglés: "...es la mayor base de datos de citas y citas bibliográficas revisadas por pares: revistas científicas, libros y actas de congresos. Brindando una visión global de la producción de investigación en el mundo en los campos de la ciencia, la tecnología, la medicina, las ciencias sociales y las artes y las humanidades, Scopus presenta herramientas inteligentes para rastrear, analizar y visualizar la investigación. Scopus ofrece funciones gratuitas para usuarios no suscritos, y está disponible a través de Scopus Preview. Los investigadores pueden usar Scopus para ayudar con su investigación, como buscar autores y obtener más información sobre la cobertura de contenido de Scopus y las métricas de origen".<sup>4</sup>

En iguales términos a lo que señalamos en Google Académico y *Web of Science*, amerita indicar que se constituyen en importantes herramientas que cubren relevante información científica. No obstante, no lo hacen de manera completa, pero se complementan.

### D. RED

Comúnmente se considera que la Red es unimismable al Google, sin embargo, más adelante veremos que ello no se ajusta a la verdad. En

<sup>3</sup> S/a. *¿Quién me cita?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<http://polisciencia.blogs.upv.es/investigadores-2/mis-citas/quien-cita-mi-trabajo/>>, España.

<sup>4</sup> S/a. *What is Scopus Preview?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a\\_id/15534/supporthub/scopus/#tips](https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/15534/supporthub/scopus/#tips)>, EE. UU.

consecuencia, para realizar las búsquedas respectivas, no solamente será suficiente *googlear*. Por ello, llevamos a cabo el siguiente desarrollo:

1. *Google*. Amerita decir que: “El principal producto de Google es el motor de búsqueda de contenido en Internet, del mismo nombre, aunque ofrece también otros productos y servicios como el correo electrónico llamado Gmail, sus servicios de mapas Google Maps, Google Street View y Google Earth, el sitio web de vídeos YouTube y otras utilidades web como Google Libros o Google Noticias, Google Chrome y la red social Google+”.<sup>5</sup>

Por otro lado, es de señalar que<sup>6</sup> “‘En un momento Google fue el mejor motor de búsquedas del mercado, hoy esa afirmación es discutible’ dice Greg Sterling, un experto en tecnología que escribe en una web especializada. ‘Aun así la fortaleza de la marca, junto con la estrategia agresiva de Google en el mundo del móvil, han afianzado su liderazgo en casi todos los mercados de cara al futuro’, añade Sterling. ‘Nada es definitivo, pero es difícil imaginar otro competidor –fuera de Asia o Rusia– que vaya a ganar porcentajes significativos del mercado de búsquedas’”. Se señala ello en razón de que entre los principales candidatos a destronarlo tenemos los que en adelante pasamos a detallar.

Antes de empezar, dejamos constancia de lo harto demostrado que resulta que de manera alguna es suficiente recurrir únicamente a Google y golpear en “enter” y esperar que toda la información que solicitamos de la Red y del orbe nos sea accesible. La referida herramienta es, pues, limitada.

2. *Bing*. El servicio de Microsoft es el principal competidor de Google y sus usuarios residen en Estados Unidos.

3. *Yandex*. El buscador más popular en Rusia tiene además versiones en inglés, turco y ucraniano.

4. *Blippex*. La mayoría de los buscadores basan sus rankings de resultados en el análisis de palabras y vínculos en una página. Blippex por el contrario los ordena de acuerdo a su *ranking Dwell*, que mide la

<sup>5</sup> S/a. *Google*. Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<https://es.wikipedia.org/wiki/Google>>, San Francisco.

<sup>6</sup> KELION, Leo, *¿Cómo se busca sin Google?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130718\\_alternativas\\_google\\_búsqueda\\_ar.2013](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130718_alternativas_google_búsqueda_ar.2013)>.

cantidad de tiempo que un usuario permanece en una página una vez que han hecho *click* en ella. Cuanto más tiempo permanezcan, más importante es la página para el buscador.

5. *Wolfram Alpha*. Este buscador se describe a sí mismo como un “motor computacional de conocimiento” y estrictamente hablando no es un buscador, aunque la gente lo use para rastrear información de terceros.

6. *Blekk*. La característica única de Blekko son sus *slashes*, una herramienta para que los usuarios filtren los resultados que quieren obtener.

7. *Naver*. El motor de búsquedas más popular de Corea del Sur data de 1999, año en que fue creado por un grupo de antiguos trabajadores de Samsung. Las búsquedas dan como resultado listas de hipervínculos inusualmente largas agrupadas de acuerdo a su lugar de proveniencia, *blogs*, redes sociales, anuncios, *apps*, libros o servicios de noticias.

8. *Baidu*. Es de lejos el servicio más popular en China y deja a Google en cifras mínimas en el país asiático. La firma asegura que su punto fuerte es que no solo provee de vínculos sino también, en muchos casos, de la información que se busca. Esto puede incluir canciones o videos embebidos en los resultados e incluso *apps* interactivas.

#### E. NUESTRO NOMBRE

Sugerimos digitar el nombre completo del autor (nombres y apellidos). Sin embargo, la búsqueda no se agota allí. Y la razón radica en que, en no pocas oportunidades, hemos constatado que no es suficiente. Ello, en tanto que el resultado de la búsqueda será limitado.

Así, se requiere realizar la búsqueda empleando las diversas variantes, *verbi gratia*: i) apellidos completos y un solo nombre (en caso que haber más de uno); ii) apellidos completos y el otro nombre; iii) apellidos completos, pero colocados a la inversa; iv) apellidos completos solamente; v) apellidos completos, un solo nombre y la inicial del segundo; entre otras variantes.

Lo mencionado presenta una explicación, pues resulta atribuible a un desconocimiento, falta de rigor del citante o, también, al país de procedencia del mismo. Sobre todo en el último caso señalado, es sabido

la dificultad que experimentan para determinar los nombres y apellidos del autor, aun cuando los tengan a la vista, incluso de manera completa.

Con la aplicación de la presente opción, será muy factible encontrar resultados positivos de conformidad con la tarea emprendida, esto es, hallar citas de autor.

#### **F. *NUESTROS TRABAJOS***

Consideramos que otra manera de efectuar búsquedas conducentes a la averiguación de citas de autor es digitando el título completo del trabajo de nuestra autoría (sea este, artículo, tesis o libro).

Pero, en vista de que en algunos medios modifican el título antes de su publicación, amerita también hacerlo tomando en cuenta las distintas versiones. Y en su caso, en iguales términos, resulta aplicable para publicaciones en otros idiomas, además del originario del autor.

Cabe mencionar que con dicha modalidad se agudizará nuestra búsqueda de manera muy conveniente, lo que será corroborable con lo obtenido.

#### **G. *POR AÑOS***

Seguidamente corresponde, a nuestro parecer, efectuar una búsqueda pero que a la frase inicial, que puede ser el nombre y apellidos completos o nombre del trabajo del autor, se le adicione el año que se desea averiguar. Y así, se sugiere realizar igual ejercicio para los años que se estime.

Al utilizar la presente opción, también se amplía el abanico de posibilidades, lo que se traduce en los consiguientes resultados obtenidos.

#### **H. *EN PDF***

A continuación, sostenemos que la presente posibilidad se constituye en muy recomendable, cuando se pretende encontrar documentos exclusivamente en formato PDF.

Huelga agregar que la presente búsqueda, al igual que las anteriores mencionadas, no aparecerá de manera completa al efectuarse de modo genérico. Y por supuesto, complementa a las mismas.



## I. TODAS LAS PÁGINAS ENCONTRADAS

Luego, es de gran importancia tener en claro que se precisa agotar o revisar completamente todas las páginas que arroje cada búsqueda realizada.

Ello garantizará el barrido completo de la totalidad de lo contenido en la Red y en el orbe. Y, por ende, nos proporcionará de manera óptima y completa la información que buscamos, esto es, las citas de autor.

## J. PROCESAR LOS HALLAZGOS

El presente punto comporta una importancia basilar como capital. La explicación radica en que, una vez encontrada una cita de autor, necesitaremos tomar conocimiento de la denominación del lugar o fuente (noticia, revista, universidad, instituto de investigación, editorial, librería, demás instituciones, entre otros).

Afirmamos lo señalado, porque, por ejemplo, encontramos la liga o *link*, que no precisamente indica de manera clara o entendible el lugar de la fuente. Así tenemos: [http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a\\_20121108\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20121108_01.pdf).

En dichos casos, sugerimos copiar solamente la parte inicial concierne a *verbi gratia*: “*unifr.ch*” y posteriormente abrir una ventana adicional para ello. Así podremos averiguar el origen de la cita. A propósito, en el presente caso es de verse que se trata de <https://www.unifr.ch/home/fr.html>, esto es, de la Universidad de Friburgo (Alemania).

Y si la dirección figura en otro idioma, corresponde realizar la traducción y, en su caso, la ayuda de *Wikipedia*, para obtener mayor información.

Entonces, tenemos que ubicar las citas no resulta ser suficiente, puesto que de nada servirá el resultado obtenido de la ubicación de las mismas, si desconocemos el origen o fuente de donde provienen. Por ello, sugerimos poner especial atención a este punto, debido a que, de no hacerlo como proponemos, todo el esfuerzo empleado para arribar a este último punto, podría devenir lamentablemente en insulso como ajeno.

## BIBLIOGRAFÍA

KELION, Leo, *¿Cómo se busca sin Google?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130718\\_alternativas\\_google\\_búsqueda\\_ar](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130718_alternativas_google_búsqueda_ar). 2013>.

- S/a. *Google Académico*. Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[https://es.wikipedia.org/wiki/Google\\_Acad%C3%A9mico](https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Acad%C3%A9mico)>, San Francisco.
- *Google*. Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<https://es.wikipedia.org/wiki/Google>>, San Francisco.
  - *¿Quién me cita?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<http://poliscience.blogs.upv.es/investigadores-2/mis-citas/quien-cita-mi-trabajo/>>, España.
  - *¿Quién me cita?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <<http://www2.ual.es/apoyoinv/quien-me-cita/>>, España.
  - *What is Scopus Preview?* Disponible [en línea] recuperado en fecha 16-8-2018 de <[https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a\\_id/15534/supporthub/scopus/#tips](https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/15534/supporthub/scopus/#tips)>, EE. UU.

Fecha de recepción: 19-8-2018.

Fecha de aceptación: 10-2-2019.

# Bibliográficas



## **Reseña bibliográfica: *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*<sup>1</sup>**

SAMANTA SOFÍA DELAS<sup>2</sup>

### I. INTRODUCCIÓN

El libro *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos* compila diferentes artículos que versan sobre derecho a la educación superior universitaria desde una perspectiva de derechos humanos. Aquel se desarrolla en función de dos ejes principales que recorren todo el libro, por un lado la Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y Caribe (CRES) celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba durante el mes junio de 2018, y por el otro la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918.

La Declaración final postula a la educación superior como un derecho humano y como un bien público que los Estados deben garantizar a toda la población. En ese sentido, exige que los sistemas de educación superior se pinten de muchos colores, en conmemoración a un discurso del “Che” Guevara en la Universidad de Las Villas durante el año 1959. Allí, Ernesto Guevara plantea que la función de la universidad es “que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo”. Aquellas palabras aún suenan en la declaración final de la III CRES y son retomadas por los autores del libro,

<sup>1</sup> BENENTE, Mauro (comp.), *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*, 1ª ed., José C. Paz, Edunpaz, 2018.

<sup>2</sup> Abogada y profesora en ciencias jurídicas, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico samantadelas@gmail.com.

en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 para resignificar la función de la Universidad en Argentina en franca oposición a la universidad monocromática de los privilegios.

## II. ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro comienza con *El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI*, de Martín Unzué, que analiza el actual sistema universitario a la luz del legado democrático de la Reforma Universitaria. En ese sentido, destaca la huelga de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires de 1903 y la reforma estatutaria de la Universidad de Buenos Aires en 1906. Unzué plantea la relación entre el reformismo y la politización universitaria articulada con su función social.

El autor destaca la figura de Deodoro Roca, quien en el discurso final del Congreso Nacional de Estudiantes realizado en Córdoba en el año 1918 manifiesta “esperar que de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo, surja nuestra grandeza”, en sintonía con el análisis de Unzué, quien rechaza la tendencia profesionalista de las políticas universitarias neoliberales.

Sebastián Torres en *Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana* desarrolla el andamiaje establecido por los principios orientadores forjados diez años atrás en la II CRES realizada en Cartagena de Indias, donde se inscribe a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

Torres enumera las normas de derechos humanos que contemplan el derecho a la educación en el plano internacional y advierte que en relación con la educación superior no se regula la obligatoriedad y destaca que el acceso a la misma está condicionado a los “méritos necesarios”. En ese sentido, plantea que el acceso a la educación superior, tamizado por los méritos respectivos, fija una limitación al goce del derecho a la educación superior universitaria. Asimismo resalta que, contrariamente a la lógica argumentativa meritocrática, la declaración de la III CRES en ningún momento utiliza el concepto ni la idea de mérito, razón por la cual dota a la idea de derecho a la educación superior de una novedad y radicalidad sin precedentes.

El compilador del libro, Mauro Benente en *Educación superior y emancipación en el capitalismo cognitivo*, desanda diferentes instrumentos de derechos humanos sobre educación superior y también destaca la Declaración final de la II CRES (2008) y la III CRES (2018) que pone en juego con la idea de educación superior como herramienta emancipadora del *Manifiesto* de la Reforma Universitaria de 1918 y su gramática revolucionaria.

En el marco de un capitalismo cognitivo que se apropia de la cooperación y el conocimiento, el autor plantea una salida desde la perspectiva de lo “común”, bajo lógicas cercanas a una “ecología de saberes”, y propone (re)pensar la universidad como bien público, derecho humano y herramienta emancipadora.

Victoria Kandel en *Haciendo caminos entre los derechos humanos y las universidades argentinas*, a partir de un trabajo de investigación que realiza en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Lanús,<sup>3</sup> analiza los modos en que los derechos humanos se han incorporado al quehacer de las universidades públicas del país con el objeto de sistematizar formatos de institucionalización.

Kandel observa un crecimiento en la creación de dispositivos de derechos humanos desde el año 2012 al 2018 y destaca que muchos de ellos surgen en universidades de reciente creación. Concluye diciendo que “la presencia de los derechos humanos en los planes de estudio de por sí sola no garantiza la construcción de sociedades más justas y de sujetos más emancipados”.

Julián Dércoli presenta el texto *Repensando el derecho a la educación superior desde la Universidad Obrera Nacional*. En él, Dércoli analiza la relación entre derecho a la educación superior y la transformación de la universidad a partir de la revisión de las discusiones parlamentarias sobre la creación de la Universidad Obrera Nacional.

Por otro lado explica que si bien en los debates parlamentarios la oposición piensa a la inclusión como inclusión a lo existente a la universidad única y verdadera, a instancias de la formación técnica asociada con la humanización del obrero y el enriquecimiento del espíritu de la

<sup>3</sup> Proyecto enmarcado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la UNLa, desarrollado entre 2014 y 2015, y dirigido por Víctor Abramovich.

Nación y el trabajo, es posible superar la perpetuación de clase y la alienación de la formación técnica.

En *La formación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina reciente*, Anabella Lucardi procura analizar las políticas públicas de los tres gobiernos kirchneristas y en particular la relación entre esas políticas públicas y el proceso de democratización universitaria que se llevó a cabo entre el 2003 y 2015.

La autora identifica dos nociones de democracia, una interna y otra externa en relación con una idea de Rinesi respecto a la democratización que supera la noción de democracia y la concibe como un proceso de expansión de un conjunto de derechos. En ese sentido dice que pensar el derecho a la educación superior como un derecho humano resulta inherente a la idea de democratización.

Luego analiza tres leyes del período kirchnerista, que recuperan el rol del Estado como planificador de las políticas educativas. Más adelante, destaca la importancia de la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de la Educación Superior 27.204 del año 2015, que reemplaza la conceptualización acerca de la educación superior como servicio por el reconocimiento de que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social.

Por último, la autora se refiere a distintos programas nacionales y la creación de universidades durante el período mencionado, como políticas públicas orientadas a la efectiva democratización universitaria.

Las coautoras de *A 100 años de la Reforma. La universidad y las luchas por la democratización del conocimiento*, Ana Laura Herrera y María Carolina Calvelo, comienzan retomando la historia de la Universidad Nacional de Córdoba desde sus orígenes clericales, para luego adentrarse en el estudio de los reformistas del '18. En contraposición a los postulados reformistas, Herrera y Calvelo hacen referencia a las teorías neoliberales que plantearon en los '90 un paradigma de equidad en desmedro de abordajes igualitarios.

Ellas nos invitan a pensar que el siglo XXI nos enfrenta al enorme desafío de ser el siglo de la universalización de la educación superior,



y universalizar implica democratizar aún más la enseñanza universitaria para todos aquellos que quieran estudiar, con calidad académica y compromiso social.

Por su parte, Ariel Langer, en *Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia*, profundiza una investigación previa, realizada en la Universidad Nacional de José Clemente Paz y publicada en el primer libro del Programa Interinstitucional de Investigación,<sup>4</sup> desarrollado por el grupo de universidades denominado Universidades del Bicentenario.<sup>5</sup> El objeto del estudio se centra en el análisis de aquellos desafíos y obstáculos que encuentran la investigación y la transferencia en las nuevas Universidades del Conurbano.

Langer se propone analizar el “territorio” desde distintas ópticas para revelar las características del mismo que alteran la lógica de los modelos de producción del conocimiento en la región. En función de ello, observa el nivel de ingresos de los estudiantes en las Universidades del Conurbano, y concluye que las mismas han sido efectivas en un doble sentido. Por un lado, parte de que la demanda de educación superior en la región fue cubierta recibiendo a la población con diversos niveles de ingresos que nunca había pasado por aulas universitarias; por el otro, favoreció que parte de la población con ingresos más altos, no solo pudiera asistir, sino también graduarse.

Luego, analiza el crecimiento de la matrícula en las Universidades del Conurbano, y llega a demostrar que el aumento exponencial de matrícula en las Universidades del Bicentenario entre los años 2005 y 2015 es mayor que en el promedio de las Universidades Nacionales y más aún que en las tradicionales. Asimismo, concluye que la mayoría de los

<sup>4</sup> LANGER, Ariel, “Producción y apropiación social del conocimiento en las Universidades del Bicentenario: respuestas de política para la atención de demandas”, en ROCA, A. y C. SCHNEIDER (comps.), *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano. Inclusión, democracia y conocimiento*, Edunpaz-Undav Ediciones, 2018, pp. 73-114.

<sup>5</sup> Universidad Nacional Arturo Jauretche; Universidad Nacional de Avellaneda; Universidad Nacional de Hurlingham; Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de José Clemente Paz.

estudiantes son mujeres, mayores de 30 años y primera generación de universitarias en la familia.

Siempre en torno de la idea de territorio, en cuanto al contexto productivo, el autor indica que en el Municipio de José C. Paz, la mayor parte de la producción es de servicios, y por ello no resulta extraño que la oferta de la universidad tienda a desarrollar carreras afines a tal tipo de producción. Al concluir su investigación, Langer postula que las Universidades del Conurbano Bonaerense, a diferencia de las tradicionales, son más afines a las problemáticas y necesidades de su territorio.

Para finalizar indica que, a diferencia de lo que se hubiese podido esperar de las universidades que pregonan la relación e interacción con el territorio, las líneas de investigación asumidas por sus docentes-investigadores implicaron una mirada hacia adentro de la institución. Sobre dicha contradicción, Langer dice que se resuelve a partir de dos aspectos trabajados en su investigación. En primer lugar, por la prioridad dada a la función docencia, y en segundo lugar, por la hipótesis de que el llamado "territorio" en las nuevas Universidades del Conurbano son prioritariamente sus propios estudiantes.

El libro incorpora una entrevista a Eduardo Rinesi, realizada por Mauro Benente, que se denomina *La universidad desde una perspectiva republicana de la libertad, y una mirada popular de los derechos. Desde y a 100 años de la Reforma*. En ella, Rinesi expresa que hay un sentido hegemónico del legado de la Reforma que se relaciona con la idea de autonomía que tiene un sentido etimológicamente literal relacionada con la idea de "libertad frente a los otros". Pero a esta idea de autonomía, Rinesi la contrasta con la idea de libertad colectiva del pueblo, que se lee en el *Manifiesto* liminar de la Reforma Universitaria de 1918.

Por otro lado, Rinesi señala la importancia de la idea de derecho que surge del *Manifiesto*, criticado por los reformistas en el sentido objetivo o instituido, pero luego utilizado en otro sentido por ellos cuando refieren tener derecho a conducir la universidad. Además, explica que la reforma tuvo objetivos muy limitados en sus comienzos, pero que luego fue encontrando su ideología definitiva e internalizó la articulación y solidaridad con la clase obrera.

A partir de allí, Rinesi explica la relación entre el peronismo y los postulados de la reforma, sobre todo por su sentido democratizador. Sobre esas nociones, el entrevistado destaca que “es indispensable, para poder pensar que en un país hay derecho a la universidad, que todos los que quieran ir a la universidad puedan hacerlo”.

En el final del libro, se encuentra la entrevista realizada por Anabella Di Tullio y Romina Smiraglia a Dora Barrancos titulada *Género y educación superior*. Allí, la entrevistada explica su perspectiva sobre el desarrollo de la educación en Argentina en general relacionada con el ingreso de las mujeres a la universidad y en particular con la feminización de las humanidades y las ciencias sociales.

A lo largo de la entrevista se recorren distintos hitos de nuestra historia que dan cuenta de la trascendencia del movimiento feminista, que siempre reclamó educación. En cuanto a la participación de las mujeres en el movimiento reformista del '18, expresa que no hubo mayor participación, ya que, según expresa Barrancos, fue una revuelta muy misógina. La entrevistada destaca únicamente a las maestras de Mendoza, que realizaron una gran huelga en 1919, apoyadas por la Federación Universitaria, como consecuencia de la Reforma.

Más adelante, Barrancos expresa que la creación de nuevas universidades favorece el ingreso de más mujeres a los estudios superiores universitarios y se observa en la altísima tasa de feminización en las universidades del conurbano. Si bien este salto es muy importante, dice que aún falta realizar mucho trabajo en las áreas relacionadas con la docencia y la gestión institucional de las universidades. Para concluir, la consultada expresa que es posible pensar “una universidad con sensibilidad en términos feministas. A eso apostamos”.

### III. CONSIDERACIONES FINALES

*La universidad se pinta de pueblo* ofrece un recorrido orientado por los fines de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba en conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918.

En sintonía con aquello, los textos compilados por Benente están impregnados por la idea de la democratización universitaria como garantía del derecho a la educación superior universitaria. Este es el sentido de la universidad pintada de pueblo a la luz de los derechos humanos en franca oposición a las lógicas que sustentan los privilegios.

El libro propone observar la concepción actual del derecho a la educación superior a la luz de los preceptos reformistas, ligados a los postulados de la CRES, dialogando con la democratización del derecho a la universidad a partir de distintas políticas públicas desplegadas durante los últimos quince años en nuestro país.

Como expresa Benente en el Prólogo del libro, “este trabajo conjunto, entonces, no solamente pretende analizar las implicancias de la universidad pintada de pueblo, sino que además se propone contribuir a que estos colores luzcan cada vez más brillantes”.

Fecha de recepción: 9-9-2019.

Fecha de aceptación: 12-9-2019.

## Pautas para la presentación de originales

*Academia* es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

## 1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: [academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar). El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).
  - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.
  - 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
  - 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
    - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

– Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: \*Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): \*\* <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

## 2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
  - Tamaño de página: A4.
  - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
  - Fuente: Times New Roman 12.
  - Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
  - Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
  - En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
  - Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
    - I. Título principal
      - A. Subtítulo
        1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762  
academia@derecho.uba.ar  
dpublica@derecho.uba.ar  
ISSN en línea: 2422-7153



# Guidelines to submit originals

*Academia* is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

## 1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail ([academia@derecho.uba.ar](mailto:academia@derecho.uba.ar)), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
  - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
  - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: \*Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)\*\* <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

## 2. PAGE AND TYPE SET-UP

- 2.1. The text must be set according to the following features:
- Page size: A4.
  - Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
  - Type: Times New Roman 12.
  - Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
  - Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
  - Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
  - Titles should be numbered according to the following structure:
    - I. Main title
      - A. Subtitle
        - 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción  
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho  
Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires  
Av. Figueroa Alcorta 2263  
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762  
academia@derecho.uba.ar  
dpublica@derecho.uba.ar  
ISSN en línea: 2422-7153



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS  
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,  
EN EL MES DE MARZO DE 2020





